



P ISSN: 2521-6333

E ISSN: 3107-0787

Volume 9
Number 2

2025

Journal of Baku Engineering University

PHILOLOGY *and*
PEDAGOGY

Journal is published twice a year
Number - 1. June, Number - 2. December

An International Journal

<https://pp.beu.edu.az/>

EDITOR-IN-CHIEF

Tarana Hacıyeva

CO - EDITORS

Sevinc Aliyeva

EDITORIAL BOARD

Aida Qasimova (Baku Dövlət Universiteti, Azərbaycan)

Aiman Zənbəkova (A.Baitirsunlu adına Qazaxstan Dilçilik İnstitutu, Qazaxstan)

Yelena Pilqun (Belarus Dövlət Universiteti, Belarusiya)

Emin Ağayev (Bakı Mühəndislik Universiteti, Azərbaycan)

Elman Quliyev (Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan)

Ətrabə Gül (Bakı Mühəndislik Universiteti, Azərbaycan)

Gülərə Quliyeva (Bakı Mühəndislik Universiteti, Azərbaycan)

İntiqam Cəbrayıllov (Təhsil İnstitutu, Azərbaycan)

İslam Hüseynov (Dövlət Gömrük Komitəsinin Akademiyası, Azərbaycan)

İsmail Abdel Mageed (Bredford Universiteti, İngiltərə)

Jalə Zeynalı (Bakı Mühəndislik Universiteti, Azərbaycan)

Kamar Aldashova (Əl-Fərabi Qazax Milli Universiteti, Qazaxstan)

Kəmalə Yusifova (Bakı Mühəndislik Universiteti, Azərbaycan)

Kəminə Məmmədova (Azərbaycan Respublikası Dövlət Təhlükəsizliyi

Xidməti Akademiyası, Azərbaycan)

Könül Həbibova (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Azərbaycan)

Mahmud Allahmanlı (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Azərbaycan)

Mansur Həmidov (Termiz Dövlət Universiteti, Özbəkistan)

Mərziyə Nəcəfova (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Azərbaycan)

Məhərrəm Qasımlı (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Azərbaycan)

Minəxanım Təkləli (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Azərbaycan)

Nərmənə Əliyeva (Bakı Mühəndislik Universiteti, Azərbaycan)

Nizami Cəfərov (Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan)

Pirali Əliyev (Bakı Slavyan Universiteti, Azərbaycan)

Reyhan Həbibbəyli (Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan)

Ruslan Abdullayev (Azərbaycan Dövlət Neft və Sənaye Universiteti, Azərbaycan)

Şevkiyə Kazan Nas (Ağdəniz Universiteti, Türkiyə)

Şoxista Məxmərəimova (Termiz Dövlət Universiteti, Özbəkistan)

Tahirə Quliyeva (Bakı Mühəndislik Universiteti, Azərbaycan)

Yusif Süleymanov (Bakı Mühəndislik Universiteti, Azərbaycan)

Zabitə Teymurlu (Bakı Mühəndislik Universiteti, Azərbaycan)

Ziyafət Hüseynova (Bakı Mühəndislik Universiteti, Azərbaycan)

EXECUTIVE EDITORS

Shafag Alizade

ASSISTANT EDITORS

Narmin İbrahimova

DESIGN

İlham Aliyev

Contact address

Journal of Baku Engineering University

AZ0102, Khirdalan city, Hasan Aliyev str. 120, Absheron, Baku, Azerbaijan

Tel: 00 994 12 - 349 99 95 **Fax:** 00 994 12 349-99-90/91

e-mail: jr-philo.ped@beu.edu.az

web: <http://journal.beu.edu.az>

facebook: *Journal Of Baku Engineering University*

Copyright © Baku Engineering University

P ISSN: 2521-6333

E ISSN: 3107-0787

P ISSN: 2521-6333

E ISSN: 3107-0787



Journal of Baku Engineering University

Philology and Pedagogy

Baku - AZERBAIJAN

Journal of Baku Engineering University

Philology and Pedagogy

2025. Volume 9, Number 2

CONTENTS

ENCOURAGING STUDENTS TO SHOW THEIR CREATIVITY IN THE ENGLISH TEACHING PROCESS <i>Narmina Aliyeva, Shahana Musayeva</i>	89
AZƏRBAYCAN VƏ TÜRK DİLİ DİALEKTLƏRİNDƏ, ELƏCƏ DƏ TÜRK ƏDƏBİ DİLİNDƏ ORTAQ İŞLƏNƏN ƏRƏB VƏ FARS MƏNŞƏLİ SÖZLƏRDƏ FONETİK DƏYİŞİKLİKLƏR <i>Zabitə Teymurlu, Fəridə Seyidova</i>	95
AĞADADAŞ MÜNİRİNİN "BAHAR AĞLAYIŞI" MÜXƏMMƏSİNDƏ MART SOYQIRIMININ TƏSVİRİ <i>Ziyafət Hüseynova</i>	104
AZƏRBAYCAN FOLKLOR MƏTNLƏRİNİN SÜNİ İNTELLEKT MODELLƏRİ VASİTƏSİLƏ REPRODUKSİYASI <i>Emin Ağayev</i>	112
ЛОКАТИВНАЯ СИНТАКСЕМА В ЗАГОЛОВКЕ КАК СРЕДСТВО ТЕКСТОВОЙ КОГЕЗИИ <i>Бабаишова Халида</i>	119
FROM DIFFICULTY TO DEXTERITY: USING TONGUE TWISTERS TO ENHANCE LEARNERS' CONFIDENCE IN ENGLISH SPEECH PRODUCTION <i>Sevda Huseynova</i>	126
PROMOTION OF TURKISH POETRY IN "FUYUZAT" JOURNAL <i>Yunusova Gunel</i>	134
SİNİF İDARƏ EDİLMƏSİNDƏ ƏSAS STRATEGİYALAR <i>Nərimin İbrahimova</i>	141
ƏDƏBİ-BƏDİİ KOMPOZİSİYALAR VASİTƏSİ İLƏ KİÇİK YAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN ESTETİK TƏRBİYƏSİNİN PSIXOLOJİ VƏ PEDAQOJİ ƏSASLARI <i>Esmira Ağayeva</i>	151
INNOVATIVE TRENDS AND EVIDENCE-BASED PRACTICES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION <i>Amina Enver Safarzade</i>	157
NEOVİKTORİAN ROMAN JANRI VƏ ƏSAS XÜSUSİYYƏTLƏRİ <i>Şəfq Vəliyeva</i>	163
ABSURDUN İÇİNDƏ DAYANIQSIZLIQ (AYDIN TALIBZADƏNİN "KƏPƏNƏK MODELİ 102" VƏ SAMUEL BEKKETİN "QODONU GÖZLƏYƏRKƏN" ƏSƏRLƏRİ İNTERTEKSTUAL MÜSTƏVİDƏ) <i>Turanə Cabbarzadə</i>	170
WAYS OF NOTE - TAKING IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS: HOW TO MAKE LESSONS MORE EFFICIENT <i>Tamara Atakishiyeva, Nigar Orujova</i>	178

UOT: 37.091.3:811.111DOI: <https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6098>

ENCOURAGING STUDENTS TO SHOW THEIR CREATIVITY IN THE ENGLISH TEACHING PROCESS

Narmuna ALIYEVA, Shahana MUSAYEVA

Baku Engineering University

neliyeva@beu.edu.az , smusayeva@beu.edu.az

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p>Article history</p> <p>Received:2025-03-05</p> <p>Received in revised form:2025-03-25</p> <p>Accepted:2025-04-30</p> <p>Available online:2025-12-29</p> <p>Keywords:</p> <p>language learning, creativity, ways for encouraging students.</p>	<p>English is one of the most widely used languages in the world and it has a great importance in the fields of education and communication. For this reason, it is necessary to use various useful tools in teaching the language. The process of learning English should not be limited to grammar and vocabulary. Supporting students' ability to think creatively, develop original ideas and use language skills creatively helps make the language learning process much more effective and enjoyable. There are some effective ways to encourage creativity in students during the English teaching process like project-based learning, creating visual and multimedia-based activities, hosting creative competitions, storytelling and many others. Various methods such as creative writing, role playing, group work and art activities assist students use the language more effectively and think differently. In this process, it enables them to pay more attention to language learning activities and use the target language they have learned in a more original way.</p>

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİ PROSESİNDƏ TƏLƏBƏLƏRİN KREATİVLİKLƏRİNİN ÜZƏ ÇIXARILMASI YOLLARI

XÜLASƏ

İngilis dili dünyada ən geniş istifadə olunan dillərdən biridir və təhsil və ünsiyyət sahələrində böyük əhəmiyyətə malikdir. Buna görə də, dili öyrənərkən müxtəlif faydalı vasitələrdən istifadə etmək vacibdir. İngilis dili öyrənmə prosesi yalnız qrammatika və lüğətlə məhdudlaşmamalıdır. Tələbələrin kreativ düşünmə qabiliyyətini dəstəkləmək, orijinal fikirlər inkişaf etdirmək və dil bacarıqlarını yaradıcı şəkildə istifadə etmək, dil öyrənmə prosesini çox daha effektiv və əyləncəli edir. İngilis dili tədrisi zamanı tələbələrin kreativliyini təşviq etmək üçün layihə əsaslı öyrənmə, vizual və multimedia əsaslı fəaliyyətlər yaratmaq, yaradıcı yarışmalar təşkil etmək, hekayə anlatımı və digər bir çox effektiv üsul mövcuddur. Yaradıcı yazı, rol oyunu, qrup işi və sənət fəaliyyətləri kimi müxtəlif metodlar, tələbələrin dili daha effektiv istifadə etməsinə və fərqli düşünmələrinə kömək edir. Bu proses, onlara dil öyrənmə fəaliyyətlərinə daha çox diqqət yetirməyə və öyrəndikləri hədəf dili daha orijinal bir şəkildə istifadə etməyə imkan yaradır.

Açar sözlər: dil öyrənilməsi, kreativlik, tələbələri təşviq etmək yolları.

INTRODUCTION

Enabling students to use their creativity in the English classes is an important approach that makes the language learning process more operative and meaningful. Creativity is a notion that is not only limited to learning grammar or vocabulary, it also improves students' thinking skills, problem-solving abilities and the competence to express themselves freely. Creativity inspires students to actively use their language skills. For instance, they practice the language by writing their own stories, acting out roles, or analyzing the lyrics of the songs. Creativity also allows students to think in an extraordinary way and seek different solutions. It also increases students' interest and motivation in the lesson. Especially fun and free-thinking activities ensure student participation in the lesson and make learning more pleasurable. Generating their own ideas lets students be more involved in the learning process and to direct their own process increasing their self-confidence. Students learn to use English more confidently by telling stories, playing games or sharing ideas in group works. Creating an opportunity for them to show their abilities helps students to express their personal views and feelings in the language. Producing original content inspires them to use English in their own style.

The first way to encourage students to show their creativity is project- based learning. Project-based learning is a useful approach that allows students to improve their knowledge and capacity by actively taking part in the process of solving real-world problems. This method helps them to develop their creative thinking and problem-solving skills. It offers students a chance to do projects, individually or in groups, around a certain theme or topic. This approach in English lessons assists students discover how they can use the language not only theoretically but also related to real life. They can express themselves originally while working on their projects, discover new ideas and reveal their potential by exploring different aspects of the language. In the working process, students conduct research, interviews, prepare presentations and use English in such practical environments. Group projects let students work together to exchange ideas, reach various perspectives and use their language skills collectively. They encounter several problems while working on their projects and need to find creative solutions to overcome them. This increases their motivation because everything is in their hands and they feel a personal responsibility for learning. Evaluations at the final part of the projects allow the students to measure their creative thinking, skills in working collaboratively, as well as their language skills.

At our university, we try to teach English related to the students' majors, and we applied this project in several groups related to technical English. The students were tasked with creating a vlog related to their field of study and using the words they learned during the lesson in their work. The students worked on this project with great interest, and as a result, we obtained very interesting outcomes. One group of students from the architecture department wrote a film script related to their major and published it in the form of a book. They also created an amateur film version of the book. The other groups presented very creative videos related to their fields of study. During this process, they both improved their ability to work in groups and enhanced their language use during the research they conducted, and since they were allowed to engage in areas of their own interest, they carried out all of this with great enjoyment. [6]

The next way is creating visual and multimedia-based activities. This approach both makes language learning more interesting and allows students to better develop their language skills. When information is presented to students through visual and multimedia, it creates a more

lasting impact on their memory. Visual and auditory stimuli make the language learning process more understandable. Videos, images, and other multimedia materials allow students to express their ideas in more diverse ways. For example, they can make a video to present a topic, or write a text using photos or infographics. This also stimulates their creativity. Through these kinds of activities they participate in less monotonous and more fun classes, which increases their interest in learning. Every student has a different learning style. Some students prefer learning visually, while others prefer learning through listening. It is possible to tailor lessons to suit both types of students with multimedia tools. Videos, images, podcasts, and other multimedia content help students use English in real-life situations, making the language more practical and relevant. Multimedia-based assignments also develop students' presentation skills. Students gain the ability to better express their ideas and convince their audience.

We applied this method in a very interesting way in our lesson and encountered quite extraordinary results. The students were assigned to create a remake project. They were asked to take a photo of their choice, personalize it, and bring it to life again. While some students used celebrities' pictures from the internet, others recreated their parents' photos in the youth. They had to describe the collage they created in English beautifully. This provided them with a fantastic opportunity for practice in describing images. As a result, even students with very weak speaking skills and those who were hesitant to speak in class described the picture they created in English very well with great enthusiasm.

It is very important to hold creative competitions in English classes to help students show their creativity. Creative competitions allow students to freely express their skills and encourage them to approach the lesson with more interest. They work harder to participate in the competition because winning a prize or success motivates them. Competitions encourage students to think outside the box and find innovative approaches to traditional teaching methods. For example, students solve creative tasks such as writing a story, composing a poem, or explaining a topic in unusual ways. Competitions make the learning environment more interactive and fun. Instead of just passively receiving information, students actively participate by applying their knowledge. This allows them to be more involved in the learning process. Participating in competitions allows students to showcase their abilities, which increases their self-confidence. Students who achieve successful results become more motivated and want to work harder in the future. Creative competitions not only develop language skills, but also strengthen other skills of students. This ensures their overall development and prepares them to be successful in various areas of life. Competitions give students the opportunity to work as a team and support each other. Teamwork helps students develop important social skills by connecting, sharing ideas, and working toward a common goal. Every student has a different learning style. Competitions cater to different learning styles such as visual, auditory, kinesthetic by presenting different tasks. This allows each student to best demonstrate their skills. [1]

When applying this method in our lesson, the students were assigned to choose a scene from any Azerbaijani or Turkish movie, translate that scene into English, and reenact it. The students worked in groups to reenact scenes from various interesting films. Each student performed their role with great enthusiasm, and we watched very interesting scenes. At the end of all the performances, we selected the most liked one. [7]

Storytelling is another very useful way to bring out creativity in English lessons. Stories allow students to imagine different situations and worlds. This also develops their thinking skills. For

example, based on a story, students can suggest different endings or predict how events will develop. Storytelling improves all aspects of language – grammar, vocabulary, word combinations, and sentence structure. While creating stories, students learn new vocabulary and gain experience using language more freely. Storytelling teaches students to think creatively. They have to make decisions about the story's theme, characters, and plot, which develops their problem-solving skills. Interesting and entertaining stories help make the lesson more engaging. Storytelling helps students connect more with the lesson, breaking up the monotony. Stories, especially those about human characters and their feelings, help students develop a sense of empathy. They learn to understand the thoughts and emotions of others. Storytelling helps students strengthen their written and oral expression skills. They gain more opportunities to create their own ideas and communicate them to others. [2]

Songs help students improve their pronunciation and listening skills. The rhythmic structure and repetition of the lyrics make it easier for students to remember new words. At the same time, they provide practical examples of grammar and word combinations. Songs allow students to interpret the content and delve deeper into the meaning. When analyzing the lyrics of a song, students begin to think more creatively by analyzing different themes, emotions, and concepts. For example, changing the meaning of a song or creating their own versions gives students a creative approach. Songs, especially those with emotional content, touch students' feelings and encourage them to think more deeply. This develops their empathy and emotional analysis skills in the language learning process. Students form a stronger bond by relating the lyrics to their personal experiences. Songs are often associated with groups or different cultures. Students gain a broader social understanding as they learn songs from different cultures. At the same time, singing in groups in class allows students to build collaboration and social connections. Songs often feature everyday language and more informal expressions. This helps students learn more natural and common forms of English. Songs also provide information about different languages and accents.

Using hypothetical questions in English lessons is very important to bring out students' creativity. These questions develop students' thinking and language skills, while also stimulating their creativity. Hypothetical questions allow students to think about impossible or unusual situations. For example, the questions "If you had superpowers, what powers would you choose?", "If you had a million dollars, what would you do?" allow students to use their imagination and come up with different ideas. This strengthens their creative thinking skills. Hypothetical situations allow students to construct new and interesting sentences, talk about abstract topics, and express their own ideas. As they answer such questions, they gain experience in grammar and sentence structure, as well as learning different forms of language use. Students try to understand the opinions and perspectives of others when discussing hypothetical situations. For example, questions like "If you were a principal, what decisions would you make?" put the student in the shoes of others and encourage them to understand their way of thinking. This also helps develop empathy and social skills. Some hypothetical questions encourage students to think about broad, global issues. For example, questions like "If only one language could be spoken in the entire world, which one would you choose and why?" encourage students to think about global issues.

Allowing students to bring their personal interests, hobbies, and experiences to the English lesson is crucial to unlocking their creativity. This approach makes the learning process more

personal and engaging for students, and also has several positive outcomes. It is easier for students to show interest in the lesson based on their personal experiences and interests. For example, if a student is interested in music or sports, organizing lesson activities related to these topics increases their interest in the lesson and encourages them to participate more actively. Using personal experiences allows students to learn in concrete situations. As they explain their life experiences in English, it improves their expression and speaking skills. This approach also helps them remember the information they have learned better. Students feel more comfortable talking about their interests and experiences. This also increases their self-confidence. For example, when a student talks about their hobbies or travels, the use of language comes more naturally to them and they express themselves more freely. This makes the language learning process less stressful and more natural. Talking about personal interests and hobbies gives students the opportunity to come up with new and creative ideas. For example, a question like "If you were the head of your own film industry, what genres of films would you make?" can inspire a student's creativity and spark different ideas. Every student has a different learning style. Some students learn best with visual materials, while others learn better by listening. Activities based on personal interests and hobbies allow each student to choose course materials and topics that suit their style, making the learning process more effective. [3]

When students find a suitable environment to share their ideas, it helps them to believe more in their own thoughts and opinions. They feel that their ideas are valued, and this increases their commitment to using the language. Knowing that they can improve their ideas by receiving feedback makes them more active. Sharing ideas teaches students to think from different perspectives. For example, when one student presents their idea, other students can offer different perspectives. These discussions develop students' creative thinking skills and encourage them to generate new ideas. Receiving feedback helps students refine their ideas and try new approaches. Feedback provides opportunities for students to correct their mistakes and improve by highlighting areas of accuracy and improvement. At the same time, positive feedback increases students' motivation and confidence. Students begin to express themselves more freely in English when sharing their ideas. This improves both their speaking and writing skills. When feedback is given, students receive specific suggestions for improving both their grammatical errors and their style of expression, which speeds up the learning process. Sharing ideas teaches students to think critically and justify their opinions. Receiving feedback helps them develop the skills to analyze their ideas and present their positions more forcefully. This not only enhances the language learning process, but also strengthens their overall thinking skills.

Games break up the monotony of lessons and make learning more fun for students. Fun activities increase students' interest in the lesson and engage them in the lesson. This makes the learning process easier and more natural. Games encourage students to think differently and find solutions. For example, word and picture games like "Scrabble" or "Pictionary" encourage students to find new words, build different expressions, and express their creativity. Games encourage them to think more freely and creatively than traditional lessons. Games develop both speaking and writing skills. For example, games like "Taboo" teach students to use synonyms and antonyms, while "Charades" helps them develop their descriptive and expository skills. This also gives them practice using language more freely. Many games are played in groups, which teaches students to cooperate and make decisions together. Games encourage students to listen to others' ideas, work together as a team to achieve goals, and develop social skills. Games allow

students to test their abilities and see their successes. As they succeed at each stage of the game, students feel more confident, which makes them more active and courageous in lessons overall.

According to the results of a survey conducted with teachers on this topic, the vast majority of teachers consider creativity to be very important in English lessons. When asked which of the methods mentioned in the survey they apply in their lessons, the most frequently used ones were creating opportunities for students to give feedback on each other's work, using songs, visual and multimedia tools, and project-based learning, all of which received positive feedback. Most teachers reported that the activity students are most eager to engage in to show their creativity is participating in group work. In response to the question of which factors motivate students in class, teachers mentioned allowing them to choose topics they are interested in. The next question was about how teachers assess students' creativity in class. The majority of teachers answered that they assess creativity primarily through project-based evaluation and by taking on a role as an observer during group work and discussions. Finally, when asked about the challenges they face in this regard, most teachers said that working with groups that have different levels of creativity was the main difficulty. [5]

In the survey conducted with students, they were asked questions about this topic. When asked about the factors that encourage them to be creative in their English lessons, most students mentioned receiving positive feedback from the teacher and being given the freedom to express their ideas. When asked which activities help them in class, they chose writing creative compositions. When asked about the factors that prevent them from showing their creativity, the most common answer was the fear of making mistakes. [4]

There are various ways to bring out students' creativity in English lessons. These ways allow students to freely express their individual thoughts and ideas while developing their language skills. Various learning methods and creative activities make the students' educational process more interesting and productive. Teachers encouraging creativity and creating wide opportunities for students will help them to have more creative and independent thinking abilities in the future.

REFERENCES:

1. Maliha Adnan. (2022). Creativity in Language Teaching. Pakistan Journal of Applied Social Sciences, Vol. 13, Issue 2, p. 5-15.
2. Hernán A. Avila. (2015). Creativity in the English Class: Activities to Promote EFL Learning. Bogotá, Colombia., Vol. 22, Issue 2, p. 91-101.
3. Daniel Xerri and Odette Vassallo. (2016). Creativity in English Language Teaching, ELT Council. (book).
4. Nilma Taula'bi'. (2022). Creative Teaching Strategies Implemented in Teaching English to Young Language Learners, International Journal of English Language Teaching, Vol. 2, Issue 4, p. 529-531.
4. https://docs.google.com/document/d/1-B8T_1o3IvcmfkjiGy3Ejsfvhd5n8WT/edit?usp=sharing&ouid=102886456820540265438&rtfpof=true&sd=true (survey)
5. <https://docs.google.com/document/d/1oUsKApiFmNeE9iKYvABq32gEByywIIqW/edit?usp=sharing&ouid=102886456820540265438&rtfpof=true&sd=true> (survey)
6. <https://drive.google.com/file/d/160puHqvNF9qKf2sOFxVGUWvS0UPzC10x/view?usp=sharing> (trailer)
7. https://drive.google.com/file/d/12N8jamRtxeVgzfOVBoz13ShNaQRTX_TN/view?usp=sharing (activity)

UOT: 811.512.1'282.4

DOI: <https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6134>

AZƏRBAYCAN VƏ TÜRK DİLİ DİALEKTLƏRİNDƏ, ELƏCƏ DƏ TÜRK ƏDƏBİ DİLİNDƏ ORTAQ İŞLƏNƏN ƏRƏB VƏ FARS MƏNŞƏLİ SÖZLƏRDƏ FONETİK DƏYİŞİKLİKLƏR

Zabitə Teymurlu*Bakı Mühəndislik Universiteti,**Bakı, Azərbaycan**zteymurlu@beu.edu.az***Fəridə SEYİDOVA***AMEA Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu, Xəzər Universiteti,**Bakı, Azərbaycan**aliyeva_feride@yahoo.com*

<i>Məqalə haqqında məlumat</i>	XÜLASƏ
<i>Məqalənin tarixi</i>	<i>Tədqiqatda Azərbaycan və türk dili dialektlərində, eləcə də türk ədəbi dilində</i>
<i>Göndərildi: 2025-05-12</i>	<i>işlənən alınma sözlərdə müşahidə edilən fonetik dəyişikliklər araşdırılır.</i>
<i>Yenidən işlənmiş formada alındı: 2025-06-20</i>	<i>Alınmaların dilə daxil olmasına təsir edən sosial, dini, mədəni və dil faktları</i>
<i>Qəbul edildi: 2025-07-28</i>	<i>ümumi şəkildə təqdim edilir. Azərbaycan və türk dilinin müxtəlif dialektlərində,</i>
<i>Onlayn mövcuddur: 2025-12-29</i>	<i>eləcə də türk ədəbi dilində işlənən ərəb və fars mənşəli sözlərdə aşkar olunan</i>
<i>Açar sözlər:</i>	<i>fonetik dəyişikliklər – sait və samit dəyişmələri, səs keçidləri, formaca və</i>
<i>Azərbaycan və türk dili dialektləri, türk ədəbi</i>	<i>məzmunca transformasiyalar nümunələrlə təhlil olunur. a>ə, u>o, e>ə, i>ə; b>v,</i>
<i>dili,</i>	<i>z>d, h>x, c>ç, m>n, v>m kimi fonetik keçidlər əsasında avşar, budala, cudam,</i>
<i>ərəb və fars mənşəli sözlər, fonetik</i>	<i>dəhnə, dolab, xıncır, nəfilə, sahan və s. kimi sözlərin inkişaf yolu izah edilir.</i>
<i>dəyişikliklər</i>	<i>Müəyyən edilir ki, dialektlərdə işlənən alınmalar ədəbi dildən daha çox fonetik və</i>
	<i>semantik dəyişikliklərə məruz qalır. Tədqiqat həm etimoloji mənzərənin</i>
	<i>aydınlaşdırılması, həm də dialektoloji materialların sistemləşdirilməsi</i>
	<i>baxımından əhəmiyyət kəsb edir.</i>

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

GİRİŞ

Məlumdur ki, dünyada lüğət tərkibi tamamilə “təmiz”, yalnız həmin dilə məxsus söz və ifadələrdən ibarət dil yoxdur. Dilin sosial mahiyyəti və ünsiyyət vasitəsi kimi funksiyası onun daimi şəkildə digər dillərlə təmasda olmasını labüd edir. Bu təmaslar nəticəsində dillər arasında qarşılıqlı təsir yaranır və nəticədə alınma sözlər dil sistemlərinin ayrılmaz bir komponentinə çevrilir. Tarixi, siyasi, dini, mədəni və iqtisadi proseslərdə baş verən dəyişikliklər dillərin leksik tərkibinə birbaşa təsir göstərərək, yeni söz və anlayışların mənimsənilməsinə şərtləndirir.

Türkiyəli tədqiqatçı Əhməd Buranın təsnifatına əsasən alınma sözlərin dilə daxil olması bir sıra tarixi-sosial və dilçilik amilləri ilə əlaqələndirilir. Bu təsnifata görə prosesin əsas səbəbləri aşağıdakılardır:

1. Sosial həyatda köklü dəyişikliklər – Cəmiyyətdə baş verən siyasi, iqtisadi və mədəni transformasiyalar yeni anlayışların meydana çıxmasına və bu anlayışları ifadə etmək üçün başqa dillərdən sözlərin mənimsənilməsinə səbəb olur.
2. Din və sivilizasiyada baş verən dəyişikliklər – Yeni dini təlimlərin yayılması və ya sivilizasiya mərkəzləri ilə əlaqələrin güclənməsi həmin mühitlərə aid termin və ifadələrin dilə keçməsinə zəmin yaradır.
3. Tərcümə fəaliyyəti – Fərqli dillərdən edilən tərcümələr nəticəsində orijinal mətndəki terminlər, bədii ifadələr və xüsusi anlayışlar çox vaxt olduğu kimi qəbul edilir və dilin leksik sistemində möhkəmlənir.
4. Əlifbadakı dəyişikliklər – Yazı sistemində baş verən dəyişikliklər bəzən yeni qrafik və fonetik tələblərə uyğun sözlərin qəbulunu sürətləndirir və dilin xarici təsirlərə daha açıq olmasına səbəb olur.
5. İnkişaf tempinin aşağı olması – Elm, texnika, mədəniyyət və ictimai düşüncə sahələrində lokal inkişafın zəif olduğu hallarda yeni anlayışlar üçün yerli qarşılıqlar yaranmır və başqa dillərdən söz alınması zərurətə çevrilir.
6. Dil şüurunun zəifliyi – Cəmiyyətdə dilə münasibətin qeyri-kafi olması dilin qorunması və inkişafına dair şüurlu yanaşmanın formalaşmaması alınmaların nəzarətsiz şəkildə artmasına şərait yaradır.
7. Coğrafi arealın tez-tez dəyişdirilməsi – Xalqların köçləri, yeni ərazilərə yayılması və müxtəlif etnoslarla təmasda olması dilə xarici elementlərin daxil olmasını stimullaşdırır.
8. Dildə sözyaradıcılığın zəifliyi – Mövcud sözyaratma mexanizmlərinin aktiv işləməməsi yeni anlayışlar üçün milli ekvivalentlərin yaranmasını çətinləşdirir və alınmalara ehtiyacı artırır.
9. Elmi və texnoloji yeniliklər – Müasir texnika, informasiya texnologiyaları və elm sahəsində baş verən sürətli inkişaf yeni terminlərin böyük bir qisminin başqa dillərdən, xüsusən də ingilis dilindən alınmasına səbəb olur.
10. Təqlid – başqalarına oxşama meyli – Mədəniyyətlərarası nüfuz münasibətləri, prestij amili və “dil dəbi” fenomeni bəzən alınma sözlərin kütləvi şəkildə istifadəsinə gətirib çıxarır (Buran, 2001;79).

Türk dilləri də bu ümumi dilçilik qanunauyğunluğundan kənarda qalmamış, müxtəlif dövrlərdə, xüsusilə də Orta əsrlərdə ərəb və fars dillərinin güclü təsirinə məruz qalmışdır. Bu fakt ilk islami mənbələrdə özünü göstərməyə başlamışdır. XI əsr türk yazılı abidələrindən *“Kutadqu-Bilig”*də yeni dini anlayışların ərəb mənşəli sözlərlə ifadə edildiyi aydın müşahidə olunur. Ərəb dilinin təsiri islamın ortaya çıxmasından sonra ərəblərin türk xalqlarının yaşadığı bölgələrə hərbi yürüşləri ilə paralel şəkildə formalaşmağa başlamışdır. Fars dilinin təsiri isə türklərin İranla coğrafi yaxınlığı, onlardan sonra islamı qəbul etmələri, eləcə də İran ərazisinə daxil olaraq burada dövlətçilik ənənələri yaratmaları ilə izah edilir (Tülücü, 1997; 38).

Alınma sözlər bütün türk dillərinin, eləcə də Azərbaycan dilinin leksik inkişafında mühüm rol oynayaraq həm semantik sahələrin genişlənməsinə, həm də üslubi imkanların zənginləşməsinə səbəb olmuşdur. “Bir dildən digər dilə yeni sözlər keçərkən mənimsənilmə prosesi fonetik, qrammatik və leksik cəhətdən həyata keçir. Hər hansı bir dil xarici dildən sözü qəbul edərkən onu öz fonetik və qrammatik qanunlarına tabe edir və ona uyğun istifadə edir. Azərbaycan dili də başqa dillərdən sözləri qəbul edir, onları öz ədəbi tələffüz normalarına tabe edir. Bəzən də

Azərbaycan dilinin normalarına cavab verən həmin əcnəbi sözlər dəyişdirilmədən ona köçürülür və orijinalda olduğu kimi səslənir. Odur ki, alınma sözlərin iki qrupunu ayırd etmək olar: dil tərəfindən dəyişmədən qəbul edilmiş sözlər, dilimizə dəyişməklə daxil olmuş sözlər (Əliquliyeva, 2024; 682). Bu sözlər dilin daxili inkişaf qanunlarına uyğun şəkildə fonetik-morfoloji dəyişikliklərə məruz qalaraq mənimsənilmiş, nəticədə dilin təbii inkişaf prosesinin bir hissəsinə çevrilmişdir. Ərəb və fars dilləri ilə uzunmüddətli mədəni-mənəvi əlaqələr Azərbaycan dilinin lüğət fonduna minlərlə söz gətirmişdir. Məsələn, "Azərbaycan dilində işlənən ərəb və fars sözlərinin qısa lüğəti"ndə (KAL, 2005) beş minə yaxın söz və söz birləşməsi qeydə alınmışdır ki, bunlara gündəlik ünsiyyətdə işlənən leksik vahidlər, dini terminlər, məişətə və idarəçiliyə aid terminlər, eləcə də Azərbaycan şəxs adlarının mühüm bir qismi daxildir. Bundan əlavə, "Ərəb mənşəli qohum sözlər" lüğətində (Ələkbərov, 1991) beş yüzə yaxın ərəb mənşəli şəxs adının etimologiyası və işlənmə xüsusiyyətləri təqdim olunur. Bu lüğət iki yüz əllidən artıq birləşməni və iki mindən çox ərəb mənşəli sözü özündə ehtiva etməklə dilimizin tarixi əlaqələrini və alınmaların miqyasını daha aydın göstərir. Bütün bunlar sübut edir ki, alınma sözlər Azərbaycan dilinin formalaşması və inkişafında mühüm leksik mənbələrdən biri kimi çıxış edir və dilimizin struktur-semantik quruluşunun tarixi inkişafını araşdırmaq baxımından xüsusi əhəmiyyət daşıyır.

Ərəb-fars mənşəli sözlər türk dillərinin müxtəlif qollarında fonetik quruluş baxımından yerli tələffüz normalarına uyğunlaşdırılmış, morfoloji cəhətdən türk dillərinin sözyaratma modellərinə inteqrasiya olunmuş və zamanla semantik genişlənmə və ixtisaslaşma prosesləri keçirmişdir. Bu inteqrasiya o qədər dərin xarakter daşıyır ki, bir çox alınma sözlər müasir türk dillərinin leksik sistemində artıq "yad element" kimi deyil, tarixi inkişafın təbii nəticəsi olan sabit leksik vahidlər kimi qəbul edilir. Dilimizə daxil olan ərəb-fars mənşəli alınmaları üç qrupda incələmək mümkündür:

- a) Heç bir fonetik və morfoloji dəyişikliyə məruz qalmadan dilimizə daxil olan sözlər, məsələn: *lüğət* (ə.), *qələm* (ə.), *təranə* (f.), *kitab* (ə.) Azərbaycan dilində ümumişlək sözlərə çevrilmişdir.
- b) Azərbaycan dilinin ahəng qanunu ilə uzlaşan və yanlış olaraq türk mənşəli olaraq təqdim edilən bəzi sözlər: *qala* (ə.), *dəftər* (ə.), dialektlərdə işlənən *dümbələk* (f.) və s.
- c) Fonetik yaxud da morfoloji dəyişikliyə məruz qalaraq dilimizə daxil olan sözlər: *mürəkkəb* (ə. "ibarət" mənasından "qəliz" mənasına keçmişdir // morfoloji), *çar-şənbe* (f. "çərşəmbə" // fonetik) və s.

Bu tədqiqat işində müqayisəli-tarixi metoddan istifadə olunmaqla ərəb və fars mənşəli leksik vahidlərin türk dillərinə keçmə mərhələləri və onların fonetik, morfoloji və semantik dəyişiklikləri araşdırılacaq. Bu metod sözlərin işlənmə formalarının paralel şəkildə təhlil edilməsinə və regional fərqlərin müəyyənləşdirilməsinə imkan verəcək.

Ərəb-fars mənşəli sözlərin türk dillərinə keçmə şəraiti

Türk dillərində ərəb və fars mənşəli leksikanın formalaşması çoxəsrlik tarixi, sosial və mədəni proseslərin qarşılıqlı təsiri nəticəsində meydana gəlmiş mürəkkəb bir dil hadisəsidir. Xüsusilə Orta əsrlər dövründə türk xalqlarının islam mədəniyyətinə daxil olması bu dillərin təsir dairəsini genişləndirmiş və ərəb-fars mənşəli leksik vahidlərin türk dillərinə intensiv şəkildə keçməsinə şərtləndirən əsas amillərdən birinə çevrilmişdir. Həmin mərhələdə ərəb dili dini biliklərin və ümumən islam elminin başlıca daşıyıcısı kimi, fars dili isə saray mədəniyyətinin, ədəbiyyatın, sənətin və ictimai həyatın müxtəlif sahələrinin aparıcı kommunikativ vasitəsi kimi yüksək nüfuza malik olmuşdur (Clauson, 1972; Tekin, 2010).

Əməvilərdən xəlifə Abdülməlik fəth etdiyi ərazilərdə ərəbcəni dövlət dili təyin etmiş və qısa müddət ərzində ərəb dili bütün İslam dünyasında həm dövlət, həm də elm dili statusunu möhkəmləndirmişdir. Türklər ərəb və fars mədəniyyətinin təsir dairəsinə daxil olsalar da, bu mədəniyyətlərə tam şəkildə tabe olmamış və öz ana dillərini heç vaxt unutmamışlar. Bununla belə, ərəb və fars mədəniyyətlərinin təsir gücü o qədər yüksək olmuşdur ki, türk dili uzun müddət heç bir bölgədə dövlət və ya mədəniyyət dili səviyyəsinə yüksələ bilməmişdir. Türk dövlətlərinin ən qərb ərazilərini təşkil edən Kiçik Asiyada XIII əsrə qədər dövlət dili kimi ərəb dili istifadə edilmişdir. XIII əsrdən etibarən türk dünyasının böyük şəhərlərində islam mədəniyyəti güclənmiş, mədrəsələr fəaliyyətə başlamış, hökmdarların sifarişi ilə ərəb və fars dillərində çoxsaylı əsərlər qələmə alınmışdır. Bu əsərlərin XIII əsrdə xüsusi bir intibah mərhələsinə çatdığı məlumdur. Səlcuq sultanlarının Abbasi xəlifələri, Eyyubi şahzadələri və Məmlüklərlə apardıqları rəsmi yazışmalarda ərəb dilinə üstünlük verilməsi də kitabə və vəqfiyyələr vasitəsilə təsdiqini tapır (Tülücü, 1997; 38-39).

Rəsmi idarəetmədə ərəb dilinin üstün mövqeyinə paralel olaraq fars dili də elmi-intellektual mühitdə və ədəbi yaradıcılıqda geniş nüfuza malik idi. Orta Asiyadakı Böyük Səlcuqlu İmperiyasında da oxşar dil mənzərəsinin mövcud olması bu ənənənin Anadolu Səlcuqlularına Orta Asiyadan miras qaldığını göstərir. Anadolu Səlcuqluları fars mədəniyyətinin təsiri altında o qədər dərin şəkildə formalaşmışdılar ki, öz siyasi və saray mədəniyyətlərini İran hökmdarlarının modeli əsasında qurmağa səy göstərirdilər (Levend, 1960; 6-7).

İslamın qəbulundan sonra geniş dini-fəlsəfi terminologiya, hüquq və ibadətə dair anlayışlar birbaşa ərəb dilindən türk dillərinə keçmiş, digər tərəfdən ədəbi-estetik terminlər, saray və gündəlik mədəniyyətlə bağlı leksika əsasən fars dili vasitəsilə mənimsənmişdir. Bununla yanaşı, proses yalnız dini və ədəbi təsirlərlə məhdudlaşmamış, siyasi ittifaqlar, diplomatik münasibətlər, ticarət yolları boyunca yaranan iqtisadi əlaqələr, həmçinin tərcümə məktəblərinin fəaliyyəti və çoxdilli elmi mühit də bu dil integrasiyasını daha da sürətləndirmişdir.

Ərəb-fars mənşəli leksik vahidlərdə müşahidə edilən fonetik dəyişikliklər

Azərbaycan və türk dili dialektlərində, eləcə də türk ədəbi dilində müşahidə olunan ərəb və fars mənşəli alınmaların fonetik xüsusiyyətləri sözlərin yerli leksik sistemə adaptasiyasını göstərir. Sait və samitlərin dəyişməsi alınmaların həm fonetik, həm də semantik uyğunlaşmasının əsas vasitəsi olmuşdur. Məsələn, Azərbaycan və türk dili dialektlərində *avşar* sözü farsca *abşar* “şlalə” mənasından metaforik olaraq “qoyunun südünün çoxluğu” mənasına keçmişdir. Bənzər şəkildə *cudam* sözü ərəb mənşəli *cuzam*-dan törəyərək dialektlərdə “ağılsız” mənasında işlənir, türk dili dialektlərində də eyni mənəni qorumuşdur. Sait dəyişmələri də bu adaptasiyada mühüm rol oynamışdır: *Dəhnə* sözü dialektlərdə “yüyən” mənasını ifadə edir, fars dilindəki *dəhan* (ağız) sözündən keçərək “at cilovunun hissəsi”ni ifadə edən leksik vahidə çevrilmişdir.

Fonetik dəyişikliklər samitlərdə də müşahidə olunur. *Hıncır* sözü Qax dialektində “dinsiz”, türk ədəbi dilində isə həm “donuz”, həm də məcazi mənada “xain, qəddar” kimi işlənir. *Dolab* sözünün dialektik variantları “hiylə və fırıldaq” mənalarını ifadə edir, türk ədəbi dilində isə “oyun, aldatmaq” kimi genişlənmişdir. *Çuvaldız* və *nərdivan* sözləri dialektlərdə və ədəbi dildə eyni mənaları ifadə etməklə yanaşı, fonetik səviyyədə fərqli səs keçidləri aşkar edilir.

Bununla yanaşı, bəzi sözlər mənaca genişlənmiş və ya metaforik mənalar qazanmışdır. Məsələn, *dilbaz* və *dilbəstə* kimi fars mənşəli sözlər dialektlərdə “dilli, vurğun” mənasını ifadə edir, türk ədəbi dilində isə eyni mənəni saxlanmaqla yanaşı, bəzən daha geniş kontekstdə istifadə olunur.

Nəticədə, Azərbaycan və türk dili dialektlərində, eləcə də türk ədəbi dilində ərəb-fars mənşəli alınmalar fonetik və semantik uyğunlaşma nəticəsində yerli leksik sistemin ayrılmaz hissəsinə çevrilmişdir. Sait və samit dəyişiklikləri, həmçinin sözlərin mənaca adaptasiyası, bu alınmaların dialektik fərqlərə baxmayaraq ortaq leksik baza yaratmasını təmin etmiş, dilin tarixi, mədəni və sosial inkişafında mühüm rol oynamışdır. Bu fonetik dəyişikliklər saitlərin və samitlərin dəyişməsi ilə müşayiət olunan keçidlər şəklində iki qrupda incələyə bilər:

Saitlərin dəyişməsi ilə müşahidə edilən fonetik keçidlər

a > ə keçidi

- **Dəhan (f) > Dəhnə.** Fars dilində *dəhan* (دهان) – “ağız, başlanğıc” sözündən alınmış “dəhnə” sözü dialektlərdə “yüyan” mənasında istifadə olunmuşdur (Cəlilabad, Təbriz, Tovuz, Zəngilan). – Atın *dəhnəsin* almeydilər, *dəhnəli*-zaddi qaçeydi (Cəlilabad); – *Dəhnəni* keçir atın ağzına (Zəngilan); – Dəhnə o gejdə atın ağzında qalmışdı (Təbriz) (ADDL, 2007;123). Türk dilinin Kütahya dialektlərində *dahne* “başə bağlanan yaylıq” mənasında işlənir (DS-IV,1993;1329). *Dəhandan* törəmiş *dəhane* isə konkret olaraq “at cilovu, cilovun atın ağzına salınan dəmir hissəsi” mənalarını ifadə edir (Dehkoda lüğəti).
- **Nafilə (ə.) > Nəfilə.** Ərəb mənşəli *nafile* sözü *nafl* (نفل) kökündən əmələ gəlib “bir şeyi lazımından artıq etmək” mənasını ifadə edir (Баранов, 2006; 821). *Nəfilə* Azərbaycan dilinin Hamamlı şivəsində “nahaq” mənasında işlənir (ADDL, 2007; 371). Türk ədəbi dilində *nafile* sözü “boş, faydasız, işə yaramayan; boş yerə” mənalarını ifadə edir: Bu çocuk nâfile dedim, inşallah mesut olur. Fakat bu âhlak ile hiç ummuyorum (Reşit N. Güntekin); Bu (...) gâliba nâfile bir hareket oldu (Peyami Sâfa); Nâfile zahmet etmeyin (Ahmet Mithat Efendi); Bey, kıza nâfile eziyet ediyorsunuz (Hüseyn R. Gürpınar); Bir zevk aramak kaydına düşmekle zamanda / Her gün yorulup nâfile bin yıl yaşamış Nûh (Yahyâ Kemal); Nâfile yere kanınızı döktürmeyin (Ömer Seffettin) (Ayverdi İ.,2006; 2285).
- **Səhih (əsahh) (ə) > Əssah.** Azərbaycan dili dialektlərində və türk ədəbi dilində ortaq işlənən bu söz ərəb mənşəli olub *sahha* (صح) kökündən törəyərək sifətin müqayisə formasında “daha düzgün” deməkdir: *əssah* (<sahih) “dəqiq, səhih” (Əl-Mocəm əl-Vəciz, 360). Azərbaycan dilinin Ağbaba şivəsində “dəqiq, səhih” mənasını ifadə edir. – Mən dünənki kimi *əssah* bilirəm (ADDL, 2007; 166). *Essah* leksik vahidi türk dilinin xalq şivəsində “dəqiq, səhih” mənalarını ifadə edir. Məsələn: Kastamonu və ətrafında “doğrumu, gerçəkmi” mənalarını ifadə edir. 20-ci əsir türk yazıçılarından Samiha Ayverdinin dilində də *essah* sözünə rast gəlinib: Doğru söylüyor, *essahtan* istiyordu. Hâlâ gözleri bağlı idi. Amma gönül gözü göreceğini görmüştü (Sâmiha Ayverdi) (Ayverdi İ., 2006; 881).
- **Budəla (ə) > budala.** Ərəb dilində işlənən *bədil* (بدیل) “əvəz; dəyişən” sözünün cəm şəkli *budəla* (بدلاء) “abdallar, ariflər; dəllallar (məc.)” sözündən törəmişdir. Azərbaycan dilinin Zaqatala şivəsində “dəli xasiyyət, ağıldanyüngül” mənasında işlənir. – Doğurdan da, budala adam ho işi görər (ADDL,2007; 65). Türk ədəbi dilində “axmaq, sərsəri” mənası qeyd olunub (BTS,1994; 164): O budala bu sözdeki nükteyi asla kastetmemişti (Tarık Buğra) (Ayverdi İ.,2006; 418). *Budala* sözü ərəb mənşəli söz olub *bədal* sözünün cəm formasıdır: *bedel>abdal>budala* sözü “bir şeyi əvəz edə bilən, bədal” mənasını ifadə edir (Əl-Mocəm əl-Vəciz, 41). *Abdal* məqamına çatanlar anidən gözdən itə bilir və çox uzaqlara gedir. Bu zaman hər baxımdan özlərinin əksi olan birini öz yerlərinə təyin edirlər. Hal-vəziyyət və formaya görə ayırd edilməyən bu bədənə “bədəl” və “bədil” deyilir (Uludağ,1995; 106). Gətirdiyimiz dil faktına əsaslanaraq belə qənaətə gəlirik ki, *budala* sözü bu gün qeyd olunan mənadan uzaqlaşmışdır.

i>ə keçidi

- **Div > dəv.** Bu söz fars dilindəki *div* (دیو) “şeytani varlıq, qorxunc, nəhəng, heykəl, iri” sözündən törəmişdir. Azərbaycan dilinin Qazax dialektində “iri, bədəncə kobud (adam)” mənasını ifadə edir (ADDL,2007; 128). İ.Z.Eyuboglu da türk dilində işlənən *dev* sözünün farsca *dīv* (dev) sözündən əmələ gəldiyini qeyd edir (Eyuboglu, 1998;182).Türk ədəbi dilində *dev* leksik vahidi “normadan çox böyük insan və ya heyvan” məcazi mənalarında işlənir (BTS, 1994; 273): Barbaros, Hayreddin, Sokullu Mehmed, Fuzûlî, Bâkî, Sinan!... Ordu, donanma, şiir və mîmârî bu *devler* elinde yarış edercesine kemâlê gidiyordu (Rüşen E.Ünaydın) (Ayverdi, 2006; 686).

e>ə keçidi

- **Delbaz > dilbaz.** Fars dilində düzəltmə söz olub *del* (ürək, könül) və *baz* (açan – bazidən/ “açmaq” feilindən) hissəciyinin birləşməsindən əmələ gəlmişdir. Bu söz Azərbaycan dilinin Salyan şivəsində *dilbaz* şəklində işlənərək “dilli-dilavər” mənasını ifadə edir: Bı qız çox *dilbaz* qızdu; *Dilbaz* adam zirəy olar (ADDL,2007; 134). Fars mənşəli bu sözün klassik ədəbiyyatda “sözü, hərəkəti xoşa gələn; könül açan” mənalarını ifadə etdiyini müşahidə edirik (KAL, 2005;123). *Dilbaz* leksik vahidi türk ədəbi dilində də “dilli-dilavər” mənasında işlənir (BTS,1994; 281): Ne kadar düzenbaz, ne kadar *dilbaz* ve perendebaz olursan o kadar diplomat oluyorsun (Burhan Felek).
- **Delbəstə > Dilbəstə.** Fars dilində düzəltmə söz olub *del* (ürək, könül) və *bəstə* (bağlı – bəstən/ “bağlamaq” feilindən) hissəciyinin birləşməsindən əmələ gəlmişdir. Azərbaycan dilinin Təbriz dialektində “vurğun” mənasını ifadə edir: Mən indi də nəvələrimə *dilbəstəyəm* (ADDL,2007; 134). Fars mənşəli bu sözə klassik ədəbiyyat nümunələrində də təsadüf edilir: *dilbəstə* “ürəyi bağlı; vurğun, aşıq”(KAL, 2005;123). *Dilbeste* sözü türk ədəbi dilində “könül verən, sevən” mənalarında işlənir (BTS, 1994; 281). Türk ədəbi dilində *dilbeste* sözünün “vurğun” mənası da qeydə alınıb: Nedir ki şəhvine dilbestedir belâgatlar (Cenab Şehâbeddin) (Ayverdi, 2006; 707).

u > o keçidi

- **Dulab > Dolab//Dolaf//Dolax//Dolav//Dollab.** Ərəb dilində işlənən *dulab* (دولاب) sözü “gizli otaq, anbar, gizli yer, gizlətmək, ört-basdır etmək” mənalarına gəlir. Azərbaycan dilinin Kürdəmir, Şuşa, Kəlbəcər, Dərbənd şivələrində “hiyləgər, bic” mənasında işlənir: Əlirza yaman dolabdı (Kürdəmir); *Dolav* adama pul vermırx (Kəlbəcər). Bu söz bəzi şivələrdə (Kürdəmir, Şuşa, Ağdam, Qazax) “hiylə, fırıldaq, biclik” mənasında işlənir: Əhməd dolabdan başqa bir iş bilmir (Şuşa) mənalarını ifadə edir (ADDL, 2007; 139-140). Azərbaycan dilinin Ağdam şivəsində *dolaf gəlməx* frazeoloji birləşməsi “aldatmaq, fırıldaq işlətmək” mənasını ifadə edir: Maşa dolaf gəlməx isdiyirdi, yaxşı başa түşdüm (Ağdam) (ADDL, 2007; 139). Türk ədəbi dilində “aldadılmaq” mənasında *dolaba gəlmek* ifadəsi işlənir (Ayverdi, 2006; 738).
Türk ədəbi dilində *dolap* sözü “oyun, hiylə, fırıldaq” kimi məcazi mənaları ifadə edir (BTS,1994; 295): Asistanlar deftere bir şeyler yazıyorlar, camlı dolapları karıştırıyorlar (Peyami Sefa); Karşılık olarak ben de sana /Mutfaktaki dolaptan aşırıp/Tereyağı veririm (Orhan V.Kanık) (Ayverdi, 2006; 738); Çevirdiğin dolapların hepsini biliyorum (Peyami, 1993;238);Burada dolap çevirmek “oyun etmək” mənasını ifadə edir. Qədim türk dili abidələrində *tolav* (dolab) şəklinə təsadüf olunub (YTS,1983;209). *Dolab* leksik vahidi ərəbcə *dūlāb* sözündən əmələ gəlib “şka” mənasını ifadə edir (Əl-Mocəm əl-Vəciz, 269).

Samitlərin dəyişməsi ilə müşahidə edilən fonetik keçidlər

b > v keçidi

- **Abşar > Avşar.** Fars dilində işlənən *abşar* (آبشار) “şəlalə” sözündən alınmışdır (Farsca-Azərbaycanca lüğət, 2007;14). *Avşar* (Füzuli) südü çox olan (qoyun) – *Avşar qoyundu*. Azərbaycan dilinin izahlı lüğətində də məhəlli söz kimi *avşar* sözünə təsadüf edilir: *Avşar* is. məh. Şəlalə, sır-sır, sırran (Az.dil.izahlı lüğəti). Görünür qoyunun südünün çoxluğu da şəlaləyə bənzədilib. *Avşar* (V) 1. Pekmezin pişmədən önce şiddetle kaynaması.-Konya(DS-I,1963;395).

z > d keçidi

- **Cuzam > Cudam.** Ərəb dilində *cüzam* (جزام) “bütün bədənə yara tökməsi ilə müşahidə olunan yoluxanın fiziki sağlamlığı ilə yanaşı əqli sağlamlığını da itirdiyi xəstəlik növü” mənasını ifadə edir (Baranov, 2006;122). Bu söz *cudam* şəklində Azərbaycan dilinin Başkeçid, Borçalı, Qazax dialektlərində “ağılsız” mənasında işlənir. – *Cudam* adam düşünmədən danışar (Borçalı) (ADDL, 2007; 81). *Cudam* sözünə türk dili dialektlərində də təsadüf edilir: *Cudam* “bacarıqsız” (Kütahya; Çarkəş-Çankırı; Samsun; Burhanəddin-Ordu; Tirelolu-Girəsun; Hacavera Maçka-Trabzon.; Sülə-Gümüşhanə; Şavlat-Artvin; Taşburun-İğdır-Qars; Refahiyə-Ərzincan; Yerkəsik-Muğla; Lüləburqaz-Kırklareli); “pis adam” (Merzifon-Amasya; Niksar-Tokat; Uluşiran, Şiran-Gümüşhanə; İğdır-Qars; Kilis-Gaziantep; Koyulhisar-Sivas; Bünyan-Kayseri; Niğdə); “şikəst və çirkin” (Kilis-Qaziantep). *Cudam* sözünün *cüzam* fono variantı türk dilinin Çorum və Kars dialektlərində aşkar edilmişdir (DS-III,1993;1009).

h > x keçidi

- **Hınzır > Xınzır.** *Xınzır* (خنزير) ərəb dilində “donuz” demək olub dialektlərdə və türk ədəbi dilində *hınzır* şəklində işlənməkdədir. Azərbaycan dilinin Qax şivəsində “dinsiz” mənasını ifadə edir (ADDL, 2007; 222). İslam dininə görə donuzun haram sayılması dinsizliklə simvolizə edilmişdir. Türk ədəbi dilində *hınzır* sözü həm “donuz” mənasında, həm də məcazi olaraq “xain, qəddar, inadçı” mənasında işlənir: Mutlaka *hınzır* herif çocuğun bir yerini kırdı (Halide E.Adıvar); *Hınzır* karının sözüne uydum. Hay uymaz olsaydım (Fahri Celal) (Ayverdi İ.,2006; 1258). Qeyd olunan leksik vahid ərəb mənşəli olub *hınzır>hınzır* (donuz, sərt ürəkli, hissiyatsız, açıqqəlbli olmayan, ortalığı qarışdıran) şəklində inkişaf yolu keçmişdir (Eyuboğlu,1998; 323).
- **Yahnikeş > Yaxınkeş** Ərəb dilindən farscaya keçmiş *yaxni* (بخني) “ətdən hazırlanan yemək” növü olub fars dilindəki *keş* (كش) “çəkən – çəkmək feilindən” hissəciyi ilə birləşərək “yahni çəkilən qab” mənasında işlədilmişdir. Türk dilində *yahni* (qızardılmış soğanla hazırlanmış ət yeməyi) sözü fars mənşəli olub ərəb dilində də təsadüf edilən *yahne* sözünün fars dilindən keçdiyi güman edilir (Eren,1999; 440). Azərbaycan dilinin Bakı, Gəncə, Göyçay, Quba, Naxçıvan, Ordubad və Zəngibasar şivələrində bu leksik vahid *yaxınkeş*, *yaxnıkeş* “ət və s. qızartmaq üçün qab” mənalarında təsadüf edilir: *Yaxınkeşi* yəti qartof qızardım (Zəngibasar); Anam dünən üç dənə *yaxınkeş* aldı (Naxçıvan); – *Yaxınkeş* gətirin, pitini yiyəx’ (Gəncə); – *Yaxınkeş*də qatıx var (Göyçay) (ADDL, 2007; 537).

q > x keçidi

- **Fasiq > Fasıx/fasıq.** *Fasiq* (فاسق) ərəb mənşəli söz olub türk ədəbi dilində “Allahın əmirlərinə tabe olmayan, günahkar, pis xarakterə malik olan, pislik etməyi vərdiş halına gətirən kimsə” mənalarını ifadə edir (Əl-Mocəm əl-Vəciz, 471). Azərbaycan dili şivələrində (Çənberək,

Karvansaray) “hiyləgər” mənasında işlənir. – Ə:r düzünü xavar alırsansa, Noyruzdan *fasıx* adam yoxdu bu kətdə (Karvansaray) (ADDL, 2007; 169).

c > ç keçidi

- **Cuvalduz > Çuvaldız.** Fars dilində *cuval* (جوال) və isim düzəldən *duz* (dux-tən-tikmək feilindən) (دوز) hissəciyindən əmələ gəlmiş *cuvalduz* leksik vahidi “çuval tikmək üçün iri iynə, qıyıq” mənasında işlənir. Bu söz Azərbaycan dilinin dialekt leksikasında “böyük iynə, qıyıq” (Meğri) mənasında işlənir: Taxmışam, üde: *çuvaldız* cəcimin üstündədi (ADDL, 2007; 108). Türk ədəbi dilində *çuvaldız* leksik vahidi “çuval və b. kobud şeyləri tikməkdə istifadə olunan yastı və əyri uclu böyük iynə” mənasını ifadə edir (BTS, 1994; 240): İğneyi kendine, *çuvaldızı* başkasına batır (Ayverdi, 2006; 605). Qeyd olunan atalar sözü Azərbaycan dilində də işlənir: İynəni özünə, *çuvalduzu* yoldaşına.

m > n keçidi

- **Nərdiban > Nərdivan.** Fars dilində işlənən *nərdiban* (نردبان) “taxta pilləkən” sözü Azərbaycan dilinin Borçalı, Dərbənd, Füzuli, Hamamlı, Qazax şivələrində də “pilləkən” mənasında işlənir: Abdul əvçin yaxşı *nərdivan* düzəltdü (Dərbənd); *Nərdivannan* oxarı çıxır, aşağı tüşöllər (Borçalı) (ADDL, 2007; 373). Bu söz türk ədəbi dilində eyni mənada *merdiven* şəklində işlənir: Eskilikten basamakları oynayan karanlık bir *merdivenden* çıktık (Rəşat N. Güntəkin). İlhan Ayverdi türkcədə işlənən *merdiven* sözünün fars mənşəli olduğunu qeyd edir: *nerdbān>nerdubān>nerduvān>merduvān>merdüven>merdiven* (Ayverdi, 2006; 2012).

v > m keçidi

- **Vərdənə > mərdanə.** Fars dilində *vərdənə* (ورنده) “**oxlov** – xəmir yaymaq üçün istifadə olunan silindrik taxta alət” mənasında işlənir. Azərbaycan dilinin dialekt leksikasında (Ağbaba, Ağdam, Astara, Lerik, Naxçıvan, Ordubad, Şuşa, İrəvan, Zəncan) “yoğun oxlov” mənasında işlənir: Xəmrə kündəlirix, *vərdənəynən* vərdənəli: rıx, oxlovnan açırax (Ordubad); Kündəi əvvəlcə *vərdənəynən* yayıllar, oxləynən də yuxa: çıllar <yuxa açırlar> (Şuşa) (ADDL, 2007; 533). Türk ədəbi dilində *merdâne* “müxtəlif yerlərdə müxtəlif məqsədlər üçün istifadə olunan silindrşəkilli alət” mənasını ifadə edir: matbaa *merdânesi*, hamur *merdânesi*, ziraat *merdânesi* (BTS, 1994; 759). İlhan Ayverdi bu sözün fars dilindən keçdiyini qeyd edir: *verdene>verdâne*. “Yine *merdâne* keçirmiş gibi yatkın bir yüz/Ki hayâ nâmına tek ârıza bilmez dümdüz” (Mehmet Âkif) (Ayverdi, 2006; 2012).

NƏTİCƏ

Araşdırma göstərir ki, Azərbaycan və türk dili dialektlərində, həmçinin türk ədəbi dilində işlənən ərəb və fars mənşəli alınmalar təkcə leksik səviyyədə deyil, fonetik, morfoloji və semantik baxımdan da çoxqatlı adaptasiya prosesindən keçmişdir. Sözlərin yeni dil mühitinə uyğunlaşması nəticəsində sait və samit dəyişmələri, səs keçidləri, forma və məzmunca dəyişikliklər baş vermiş və bunlar dialektlərdə özünü müxtəlif şəkildə göstərmişdir. Bu fərqlər dilin tarixi inkişafında alınmaların yalnız xarici təsirin nəticəsi olmadığını, eyni zamanda, dilin daxili fonetik qanunauyğunluqları əsasında yenidən formalaşdığını təsdiq edir.

Tədqiqatın nəticələri onu da göstərir ki, dialektlərdə işlənən ərəb-fars mənşəli sözlər ədəbi dillə müqayisədə daha çox fonetik dəyişikliklərə məruz qalır və bəzən yeni semantik çalarlar qazanır. a>ə, u>o, e>ə, i>ə; b>v, z>d, h>x, c>ç, m>n, v>m kimi səs keçidləri müxtəlif regionlarda analoji istiqamətdə inkişaf edib və bu, türk dillərinin fonetik sisteminin vahid tarixi əsaslara malik olduğunu bir daha sübut edir.

Nəticə olaraq ərəb və fars mənşəli alınmaların fonetik dəyişikliklər əsasında türk dillərinə inteqrasiyası həm tarixi-mədəni əlaqələrin intensivliyini, həm də türk dillərinin daxili struktur xüsusiyyətlərini əks etdirir. Dialekt materialları isə bu inteqrasiyanın ən məhsuldar mənbələrindən biri kimi çıxış edir və türk dillərinin inkişaf istiqamətlərinin müəyyənləşdirilməsi üçün mühüm empirik baza yaradır.

Qısaltmalar:

ADDL- Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti.

BTS- Büyük Türkçe Sözlük

YTS- Yeni Tarama Sözlüğü

KAL- Klassik Azərbaycan ədəbiyyatında işlənən ərəb və fars sözləri lüğəti

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Ayverdi, İ.(2006). Misalli Büyük Türkçe Sözlük, 1 (A-G), İstanbul: Kubbelaltı Neşriyatı
2. Ayverdi, İ.(2006). Misalli Büyük Türkçe Sözlük, 2 (H-N), İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı
3. Ayverdi, İ.(2006). Misalli Büyük Türkçe Sözlük, 3 (O-Z), İstanbul: Kubbelaltı Neşriyatı
4. Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti.(2007). Bakı: Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu
5. Baranov, K.(2006). Rusko Arabskiy Slovar. I cild. Moskva: Jivoy Yazıq
6. Buran, A. (2001). *Yabancı Diller Karşısında Türkçe*. Türk Yurdu-Türkçeye Saygı, C.21, S. 162-163, s.79
7. **Clauson, G. (1972).** *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Oxford University Press
8. Doğan, D.M.(1994). Büyük Türkçe Sözlük. İstanbul: Ülke Yayın Haber Tic.
9. Eyuboğlu, İ.Z.(1998). Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü. İstanbul: Sosyal Yayınlar
10. Eren, H.(1999). Türk dilinin Etimolojik Sözlüğü, 2. Baskı, Ankara: Dizgi Baskı
11. Ələkbərov, F.(1991).Ərəb mənşəli qohum sözlər lüğəti. Bakı: "Maarif" nəşriyyatı
12. Əliquliyeva, L.(2024). *Türk dilləri və ərəb dili arasında leksik-semantik mübadilə*. XI Beynəlxalq Türk Dünyası Araşdırmaları Simpoziumu 11-13 İyun. Bakı.s.681-688
13. *Əl-Mocəm əl-Vəciz, Misir:Misir Təhsil Nazirliyinin xüsusi nəşri*
14. Farsca-Azərbaycanca lüğət.(2007). Bakı: Şərq-Qərb
15. Klassik Azərbaycan ədəbiyyatında işlənən ərəb və fars sözləri lüğəti.(2005). iki cildə, 1-ci cild, Bakı:"Şərq-Qərb" nəşriyyatı
16. Klassik Azərbaycan ədəbiyyatında işlənən ərəb və fars sözləri lüğəti.(2005). iki cildə, 2-ci cild, Bakı:"Şərq-Qərb" nəşriyyatı
17. Levend, Agah S.(1960). Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri. Ankara:IDK
18. Safa, P.(1993). Yalnızız. İstanbul: Ötüken Yayınları
19. Şirəliyev, M.(2008). Azərbaycan dialektologiyasının əsasları. Bakı: Şərq-Qərb
20. **Tekin, T.(2010).** *Orhun Türkçesi*. Ankara: TDV Yayınları
21. Tülücü, S.(1997). *Arapça ve Farsçanın Türkçeye Tesiri*. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı: 13, s. 31-51
22. Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü(1963). I cilt. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları
23. Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (1993). III cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
24. Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (1993). IV cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
25. Uludağ, S.(1995). Tasavvuf Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Marifet Yayınları
26. Yeni Tarama Sözlüğü.(1983). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi
27. <https://vajehyab.com/?q=%D8%AF%D9%87%D8%A7%D9%86%D9%87&d=Dehkoda>

UOT: 821.512.162.09-1

DOI: <https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6123>

AĞADADAŞ MÜNİRİNİN “BAHAR AĞLAYIŞI” MÜXƏMMƏSİNDƏ MART SOYQIRIMININ TƏSVİRİ

Ziyafət HÜSEYNOVA

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Bakı Mühəndislik Universiteti

zhuseynova@beu.edu.az

Məqalə haqqında məlumat	XÜLASƏ
Məqalənin tarixi Göndərildi: 2025-07-02 Yenidən işlənmiş formada alındı: 2025-07-23 Qəbul edildi: 2025-08-31 Onlayn mövcuddur: 2025-12-29 Açar sözlər: Ağadadaş Müniri, Bahar ağlayışı, mart qırğını, təbiət təsviri	Məqalədə Mirza Ağadadaş Münirinin “Bahar ağlayışı” müxəmməsinin ictimai-siyasi və bədii-estetik əhəmiyyəti təhlil edilmişdir. Məqalədə qeyd olunur ki, Müniri klassik üslubda yazsa da, “Bahar ağlayışı” əsərində 1918-ci il mart soyqırımını poetik dillə təsvir etməklə dövrün ictimai-siyasi faciələrini qələmə almış, xalqın dardına şərik olmuşdur. Şeirnin birinci hissəsində baharın təbiətə gətirdiyi gözəlliklər, ikinci hissəsində isə həmin gözəlliklərin fonunda Azərbaycan xalqının yaşadığı dəhşətli qırğınlar təsvir olunur. Şair dini və mədəni simvolları istifadə edərək faciəni daha da poetikləşdirir və təbiət-insan, gözəllik-vəhşilik kontrastı quraraq şeirnin emosional təsirini artırır. Məqalədə həmçinin vurğulanır ki, bu müxəmməs yalnız 1918-ci il hadisələrinin deyil, eyni zamanda 1992-ci ildəki Xocalı soyqırımının poetik əks-sədası kimi də oxuna bilər. Beləliklə, məqalədə Münirinin “Bahar ağlayışı” əsərinin milli yaddaşın qorunması baxımından əhəmiyyəti izah olunmuş və onun ədəbi irsinin müasir dövr üçün aktuallığı əsaslandırılmışdır.

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

THE DEPICTION OF THE MARCH MASSACRE IN AGADADASH MUNIRI'S MUKHAMMAS “CRYING OF SPRING”

ABSTRACT

In this article, the socio-political and artistic-aesthetic significance of Mirza Agadadash Muniri's mukhammas “The Crying of Spring” is analyzed. The article notes that although Muniri wrote in a classical style, in his work “The Crying of Spring”, he poetically described the March 1918 genocide, portraying the socio-political tragedies of the time and empathizing with the suffering of his people. The first part of the poem depicts the beauty brought by spring to nature, while the second part contrasts this beauty with the horrific massacres experienced by the Azerbaijani people. By using religious and cultural symbols, the poet enhances the poetic expression of the tragedy and strengthens the emotional impact of the poem through contrasts such as nature-human and beauty-brutality. The article also emphasizes that this mukhammas can be interpreted not only as a reflection of the 1918 events, but also as a poetic echo of the 1992 Khojaly genocide. Thus, the article explains the importance of Muniri's “The Crying of Spring” in preserving national memory and substantiates the contemporary relevance of his literary heritage.

Keywords: Agadadash Muniri, Crying of Spring, March massacre, depiction of nature.

GİRİŞ

Mirzə Ağadadaş Müniri 1863-cü ildə Bakının Hövsan kəndində anadan olmuşdur. Yeddi yaşında atasını itirməsinə baxmayaraq, anasının dəstəyi ilə təhsilini davam etdirmiş, fitri istedadı

və yorulmaz zəhməti sayəsində yetişərək dövrünün məşhur şairlərindən biri kimi tanınmışdır. Cəfər Rəmzi Deyilən söz yadigardır adlı kitabında şairin həyatı və yaradıcılığı haqqında geniş məlumat vermiş, həmçinin onun 1940-cı ildə vəfat etdiyini qeyd etmişdir (Rəmzi, 2019, s.110). Ərəb dilində "ışık" mənasını verən "Münir" sözünü təxəllüs kimi qəbul edən şair, Bakı ədəbi mühitinin mühüm simalarından biri olan "Məcməüş-şüəra"nın fəal üzvlərindən olmuşdur.

Klassik üslubda çoxlu sayda qəzəllər qələmə alan Münirinin əsərlərinin əksəriyyəti zaman keçdikcə itib-batmışdır (Qarayev, 1987, s.403). XIX əsrin sonları – XX əsrin əvvəllərində Bakı ədəbi mühitində yazıb-yaradan şair qəzəl, məsnəvi, rübai, qitə və qəsidə janrlarında məhsuldar yaradıcılıq nümayiş etdirmişdir. Onun poetik üslubunda pessimizm, ürfani düşüncə, zəif də olsa türkçülük meyilləri və islam amilinə üstünlük verilməsi kimi xüsusiyyətlər diqqəti cəlb edir. Bu üslubi və məzmun xüsusiyyətləri bəzi tədqiqatçıların onu mürtəcə romantizm çərçivəsində qiymətləndirməsinə gətirib çıxarmışdır. Hətta iddia olunur ki, bir çox müasiri olan Bakı şairləri kimi Müniri də yeni ədəbi formaya keçə bilməmiş, yeni həyat və sosializm ideyaları mövzusunda əsərlər yaratmamışdır (Əfəndiyev, 2019, s.1).

Bununla belə, şairin yaradıcılığına dərinədən nəzər salındıqda onun ədəbiyyat tarixindəki mövqeyinin daha fərqli və rəngarəng çalarlarla zəngin olduğu aydın görünür. Münirinin qəzəl yaradıcılığını əsasən iki istiqamət təşkil edir: birinci qrup qəzəllər irfani məzmun daşıyaraq Allah-təalanın bənzərsiz sifətlərini obrazlı şəkildə təsvir edir; ikinci qrup isə mənəvi dəyərləri və insani keyfiyyətləri ön plana çəkərək insanı, məktəbi, maarifi, ədaləti, əmanəti, məhəbbəti, mehribanlıq və ülfəti yüksək dəyərləndirir (Müniri, 2016, s.7). Xüsusilə qeyd edilməlidir ki, Münirinin qəzəllərində siyasi motivlərə rast gəlinmir; onların məzmunu məcazi və ilahi eşq, gözəlliyyənin tərənnümü, fəlsəfi və sufi meyillər, elm və hikmətin qiymətləndirilməsi, təhsil və əxlaq məsələləri üzərində cəmlənir. Bununla yanaşı, şairin irsində dövrü ilə səsleşən və bu gün də öz aktuallığını qoruyub saxlayan müxəmməs, məsnəvi, rübai, qitə və qəsidə nümunələri də mövcuddur.

TƏDQIQAT METODU

"Ağadadaş Münirinin *Bahar ağlayışı* müxəmməsində mart soyqırımının təsviri" başlıqlı məqalədə seçilmiş şeir nümunəsi tarixi hadisələr kontekstində təqdim olunur. İlk olaraq, Mirzə Ağadadaş Münirinin yaşadığı dövrün ictimai-siyasi mənzərəsi canlandırılır; bu zaman xüsusilə 1918-ci il soyqırımı faktı həm tarixi mənbələr, həm də həmin dövrün ictimai vəziyyəti fonunda şərh edilir. Beləliklə, oxucuya şairin poetik baxışlarının formalaşdığı tarixi mühit aydın şəkildə təsəvvür etdirilir. Daha sonra, məqalədə "Mart hadisələri", "İsmailiyyə binası", "Quran kitablarının yandırılması", "Mars teatri" və s. kimi tarixi faktlar, şeirdə əks olunan mövzularla əlaqələndirilərək yada salınır. Bu yanaşma, əsərdəki bədii təsvirlərin real tarixi hadisələrlə necə səsleşdiyini göstərməklə yanaşı, müəllifin məqsədini və ideya istiqamətini də daha aydın ortaya qoyur. Bu səbəbdən məqalənin təhlilində əsasən ədəbi-tarixi tədqiqat metodundan istifadə olunmuşdur. Sözügedən metod, şeirin bədii mətnini tarixi faktların işığında izah etməyə imkan verir. Bununla yanaşı, tədqiqatda analitik metod da tətbiq olunmuşdur ki, bu metod vasitəsilə "Bahar ağlayışı" müxəmməsi bənd-bənd analiz edilmiş, hər bəndin struktur xüsusiyyətləri və məzmun qatları ayrı-ayrılıqda təhlil olunmuşdur. Tədqiqatda şairin istifadə etdiyi bədii vasitələr, metafora, təşbih, epitet, allüziya, təzad və digər dil vahidləri müəyyənləşdirilərək onların funksional rolu izah edilmişdir. Ardınca, hər bir bənddəki fikirlərin tarixi reallıqla uyğunluğu təhlil edilmiş, beləliklə, əsərin həm poetik, həm də tarixi dəyəri üzə çıxarılmışdır. Nəticə etibarilə, məqalə şeirin poetik strukturu və bədii üslubu diqqətdə saxlanılmaqla, tarixi faktların təqdimatı və şairin yaradıcılıq məqsədinin araşdırılması istiqamətində ədəbi-tarixi və analitik metodların

sintezi əsasında yazılmışdır. Bu metod birliyi, tədqiqatın həm elmi əsaslı, həm də ədəbi baxımdan dərinlikli olmasına şərait yaratmışdır.

TƏDQIQAT İŞİNİN MÜZAKİRƏSİ VƏ ONUN NƏTİCƏLƏRİ

Şairin *“Bahar ağlayışı”* adlı müxəmməsi müasir dövrümüzdə baş verən hadisələrin reallığı fonunda öz aktuallığını daha çox qoruyub saxlayır. Şeir ilk dəfə 1919-cu ildə *“Mart qırğını”* adlı kitabında çap edilmişdir. Ağadadaş Münirinin yaradıcılığının toplandığı *“Bahar Ağlayışı”* kitabının transliterasiya edib nəşrə hazırlayan və ön sözün müəllifi Sona Xəyalıdır. Tədqiqatçı alim *“Bahar Ağlayışı”* müxəmməsində *“1918 – ci ilin mart ayında erməni silahlı dəstələlərinin Bakıda və ətraf bölgələrdə azərbaycanlılara qarşı törətdikləri soyqırım, qırğın və vəhşiliklərin”* əks olunduğunu yazır (Müniri, 2016, s. 8). Bu baxımdan, Mirzə Ağadadaş Müniri *“mürtəcə romantik”* kimi yox, xalqının dərdinə şahidlik edən və tarixi hadisələri poetik dillə təsvir edən bilən bir qələm sahibi kimi qiymətləndirilməlidir (Əfəndiyev, 2019, s.7).

1918-1920-ci illərdə ermənilərin Azərbaycan xalqına qarşı törətdikləri kütləvi qətləmlərdən bəhs edən Vəliyev Akif (Aşırılı), *“Bahar ağlayışı”* müxəmməsində şairin qələmə aldığı həmin tarixi hadisələri belə təsvir edir: 1918-ci il mart ayının 31-dən aprelin 2-dək Bakıda, Şamaxıda, İrəvanda, Qubada, Lənkəranda, Astarada, Salyanda, Neftçalada və digər bölgələrdə ermənilərin Azərbaycan xalqına qarşı törətdikləri kütləvi soyqırım zamanı təkcə on minlərlə insan qətlə yetirilmədi, milli mətbu orqanlarımız, mətbəələr, jurnalistlər də hədəfə alındı. (Soyqırım haqqında heç bir məlumatdan iz qalmaması məqsədilə—Z.H). 5 min Quran kitabı yandırıldı, *“İsmailiyyə”* binası yandırıldı, Təzə pir məscidinin minarəsi top atəşi ilə dağıdıldı, Mars teatrının damında əvvəlcədən yerləşdirilmiş atıcı silahlarla insanlar atəşə tutuldu. 3 gün ərzində Bakı qan gölünə çevrildi. Uşaq, qoca, qadın bilmədən qarşılarına keçənləri qətlə yetirən bolşevik-daşnak birləşmələri bəzən insanları diri-diri alovlanan evlərin içinə atırdılar. Küçələr, evlər cəsədlərlə dolu idi (Aşırılı, 2011, s. 6-9).

Bu hadisələrin canlı şahidi olan Ağadadaş Müniri *“Bahar ağlayışı”* müxəmməsində bahar fəslinin gəlişi ilə baş vermiş kütləvi insan qırğını arasında kəskin təzad yaratmışdır. Şair, təbiətin oyanışına zidd olaraq insanlıq adına törədilən bu faciəni bədii təsvirdə qarşı-qarşıya gətirərək oxucuda dərin təsir oyatmışdır. Şeiri məzmun baxımından iki hissəyə ayırmaq olar: birinci hissədə təbiətdə baş verən dəyişikliklər və baharın gətirdiyi gözəlliklər təsvir olunur, ikinci hissədə isə bu gözəlliklərin şairin daxilindəki kədər və izzirablarla ziddiyyət təşkil etməsi ön plana çəkilir. Baharın gəlişi adətən insanlara və təbiətə sevinc gətirir, lakin bu şeirdə bahar əksinə, kədər və acı xatirələrlə müşayiət olunur. Şeirdə bu cür təzad yaratmaq şairin emosional təsirini gücləndirir. Şeirin 1–4-cü bəndlərində bahar fəslinin gəlişi və təbiət təsviri poetik obrazlarla təsvir edilir. Bu bəndlərin əsas məzmunu fərvərdin ayının (martın 21-i – Novruz, yəni baharın ilk günü) gəlməsi ilə təbiətdə baş verən dəyişikliklərin, gözəlliklərin, eyni zamanda şairin daxilində oyanmış kədər və izzirabların vəhdətidir. Səhraların laləzar olduğunu, dağ atəklərinin lalələrlə dolduğunu, çiçəklərin əldən ixtiyar aldığını, bülbüllərin biqərar olduğunu bildirən poetik obrazlar gözəl bir təbiət mənzərəsi yaradır. Şair birinci bəndin sonundakı *“Gəlməyəydi kaş fərvərdin”* ifadəsini yazmaqla baş vermiş qanlı faciənin təfəsilatına keçmədən öncə oxucuda kədərli bir ovqat yaratmaq və emosional hazırlıq yaratmaq üçün zəmin yaradır. *“Qönçə bağrı qan olub”* təşbih və metaforasından istifadə edərək bu kədəri simvolizə edir. *“aldı əldən ixtiyar”* ifadəsi isə mübaliğədir və insanların necə ələcsiz, köməksiz qaldığını vurğulayır:

Yetdi fərvərdin, könül, səhralar oldu laləzar,

Lalələrlə damənin doldurdu kuhü kuhsar.

*Açılıb hər yan çiçəklər aldı əldən ixtiyar,
Qönçə bağı qan olub, bülbüllər oldu biqərar.
Gəlməyəydi kaş fərvərdin nə bu il, nə bahar (Müiniri, 2016, s. 52).*

Şairin "Gəlməyəydi kaş fərvərdin..." deyə təəssüf etməsinin səbəbini oxucu sonrakı bəndlərdən anlayır: güllər bir-birinə bir qara xəbəri çatdırırlar, butalar atəşin dillə nalə edir, qönçələr açılmır, qüssədən libaslarını didirlər. Hətta bahar rəmzi olan bənövşə və nərgizin gəlişi belə kədərlidir:

*Gəldi nilgün libasla bənövşə gülşənə,
Verdi qəməfza xəbərlər bağə, sərvə, susənə.
Qüssədən çək etməyə gül atdı əl pırahənə,
Açmadı göz nərgiz əsla, bağə, dağə bu sənə.
Naləyə gəldi butalar, atəşindil aşkbar.*

Növbəti bənddə şair qətlə nəticəsində yaranmış ümumi dağıntını və insan faciəsini ifadə edir. Şair bu vəziyyəti insanlığa və mədəniyyətə qarşı edilmiş böyük bir qəhr və zülm kimi qiymətləndirir: çaylar və nəhrlər artıq saf, təmiz axmır, bulanıq və kədərli axır, bu, ümumi təlatümü simvolizə edir. Sanki, Nuh peyğəmbərin dövründəki tufan kimi böyük bir fəlakət hər yeri bürümüş, şəhərlər qarət olunmuş, yerlə-yeksan edilmişdir. Bakıda insanlar ermənilərin törətdikləri soyqırıma qədər belə bir qəddarlıq və qan tökülməsini heç zaman görməmişdilər. Bu qədər vəhşilik, qəddarlıq nəticəsində evlər, yurdlar darmadağın olmuşdur. Görünməmiş qəddarlıqlar baş verdi. "Bulanıq sular", "tufan" gələn bəlanı, "Nuh əsri tək" ifadəsi isə global fəlakəti simvolizə edir:

*Saf ikən küllən bulanlıq axdı çayü nəhrlər,
Nuh əsri tək cəhanə saldı tufan bəhrlər.
Genə çü qarətlər ilə qarət oldu şəhrlər,
Görməmişdi bir belə xunriz mərdüm qəhrlər,
Etmiş olsunlar bu növ'i xanimanlar tarmar.*

Aşağıdakı bənddə isə böyük müharibə, ağır fəlakət təsvir edilir: Qafqazda sağlam bir ağac belə qalmayıb. "Qafqasya bağı" ifadəsi metonimiya və bütövlükdə Qafqazın tamamı nəzərdə tutulur. "Tufani-səxt" metaforası isə müharibə və fəlakəti ifadə edir. "Dirəxt" fars mənşəli olub azərbaycanlıları, onların ailələrini, nəsilləri simvolizə edir. Şair "Oldu viran xanələr, bədbəxt olub çox nikbəxt" misrasında isə əvvəl xoşbəxt olan insanların indi bədbəxt olduqlarını söyləyir. Evlər viran oldu, ürəklər qüssələndi, uşaqlar ağlar qaldı, müsəlmanlara atəş açdılar, bir sözlə, erməni silahlı birləşmələri azərbaycanlılara qarşı bacardıqları bütün vəhşilikləri etdilər. "Nalə qıldı zar-zar", "qanə döndü ləxt-ləxt" kimi mübaliğə və epitet şeirin bu hissəsində hiss olunan dərdin və iztirabın dərinliyini vurğulayaraq, oxucuda güclü emosional təsir yaratmağa xidmət edir:

*Oldu bir qovğayı-üzma, qondu bir tufani-səxt,
Qalmadı Qafqasya bağında səlamət bir dirəxt.
Oldu viran xanələr, bədbəxt olub çox nikbəxt,
Qüssələndi şad ürəklər, qanə döndü ləxt-ləxt.
Ağladı ətfəli-məhzun, nalə qıldı zar-zar.*

Müxəmməsin sonrakı bəndində şair Xristian dininə məxsus simvollar vasitəsilə güclü bir təzad yaratmışdır. Belə ki, burada bir yəhudi obrazı ilə çox sayda Məsih obrazı qarşılaşdırılır və bu qarşıdurma təsadüfi deyil, çünki "Məsih" və "Yəhya" allüziyaları əsərdə müqəddəs qurban anlayışının simvolik ifadəsi kimi təqdim olunur. Nəticədə, bu dini allüziyalar oxucunun yaddaşında həm tarixi, həm də mənəvi mənə qatları yaradır. Xüsusilə "Bir Yəhuda bais oldu min

Məsiha qanına” misrası zəngin poetik mənaya malikdir. Burada “*Yəhuda*” Xristian mifologiyasında İsa Məsihi satmış şagirdi simvolizə edir, “*Min Məsih*” isə təkcə İsanı yox, günahsız öldürülmüş insanları nəzərdə tutur. Beləcə, Yəhuda obrazı xəyanətin və xainliyin timsalı, Məsih obrazı isə paklıq və müqəddəs fədakarlığın simvolu kimi təqdim olunur. Şair bu şəkildə dini və tarixi mətndən tanınan fiqurlara istinad edərək bədii təsir gücünü artırır və eyni zamanda tarixi hadisələrin dəhşətini oxucuya daha dərinlən hiss etdirir. Nəticədə, poetik mətn təkcə estetik deyil, həm də dərin ideoloji və mənəvi mənə yükü daşıyan ifadə formasına çevrilir; yəni bir xainin xəyanəti minlərlə günahsızın ölümünə səbəb olur. Misrada işlədilmiş dini simvolizm, Xristian mifologiyasına görə günahsızların şəhid edilməsi ilə əlaqələndirilir və bu, şeirin bədii gücünü artıran üsuldur. Yəhya və Məsih obrazlarının işlədilməsi ilə günahsızlığa vurulan zərbə poetikləşdirilir və oxucuda həm emosional, həm də mənəvi təsir yaradır.

Daha sonra isə şair tarixi hadisələrin canlı təsvirinə keçir. Bakı küçələrində baş vermiş qırğın bütün yaş kateqoriyalarını əhatə edib: uşaq (*tifl*), qoca (*pir*) və gənc (*bürna*) fərq qoyulmayıb. Bu qırğın yalnız müəyyən bir təbəqəni deyil, bütöv xalqı təsir altında qoymuşdur. Növbəti misradan aydın olur ki, insani dəyərlərin düşməni olan “*Müfsidlər*” bu qırğınların başlıca səbəbkarlarıdır. Burada erməni zülmkarlarına qarşı ittiham ictimai-siyasi tənqid kimi təqdim olunur. Eyni zamanda, “*Ağuşə xaki-rəhgüzar*” ifadəsi qətləmin qorxulu mənzərəsini göstərir; qətl edilmiş azərbaycanlılar yol kənarının torpağına qarışmış, ölüb yollarda qalmışdır. Şair “*Qanına qəltan olmaq*” metaforası vasitəsilə insanların necə vəhşicəsinə öldürüldüyünü poetik şəkildə təsvir edir. Beləliklə, müxəmməsin bu bəndi dini simvolizm və tarixi faktları sintez edərək həm estetik, həm ideoloji, həm də mənəvi baxımdan zəngin bir bədii mətn meydana gətirmişdir. Bu yanaşma şeirin poetik gücünü artırır, oxucuda tarixi hadisələrin dəhşətini daha dərinlən hiss etdirir və insanlıq üçün vacib olan mənəvi dərsləri ön plana çıxarır:

*Bir yəhuda bais oldu min Məsiha qanına,
Oldu qəltan nəgəhan minlərcə Yəhya qanına.
Tifflər qanı qarışdı pirü bürna qanına,
Oldu müfsidlər səbəb kim, əhli-dünya qanına,
Çəkdi min növrəs cəvan ağuşə xaki-rəhgüzar.*

Müniri şeirin bir sonrakı misrasında soyqırımın dəhşətini qiyamət adlandırır: Hələ qiyamət gəlib çatmamış, Bakı və ətraf yerlər artıq qiyamət əlamətləri ilə qarşılaşıblar. “*Axırzəman gəlmədən dəccalın gəlişi*” ifadəsilə zalımların zühur etdiyini yazır. Burada “*axırzəman*” dünyanın son dövrü, “*dəccal*” isə insanları aldatmaq və fəsad yaratmaq məqsədilə çıxan xain, fəsadçı qüvvədir. Hələ dünyanın son dövrü tam gəlmədən, fəsadçılar, aldatıcı qüvvələr ortaya çıxmışdır. Şairin erməni daşnakların timsalında təqdim etdiyi bu dəccal qatillər Azərbaycan millətinə qarşı qətləmin, soyqırım ediblər. “*Dəccal*” və “*axırzəman*” kimi məcazlar dini-əfsanəvi simvollar olaraq Quran-dan götürülmüş motivlərdir və şairin ictimai-siyasi tənqidini dərinləşdirməyə, zamanın pozulmuş mənəvi dəyərlərini təsvir etməyə xidmət edir. “*Əql heyran qaldı*” ifadəsi isə insan aqlının bu cür hadisələrin qarşısında çaşqın qaldığını vurğulayır. Şair yazır ki, erməni cəlladları “*Cami-cəhlü cəbrdən məsti-qürur*” olublar yəni, zalımlar bir ideoloji fikir ətrafında birləşərək böyük bir gücə çevriliblər:

*Yetməmiş axırzəman, dəccallar etdi zühur,
Dustü düşmən zahir oldu, düşmən oldu narü nur.
Əql heyran qaldı bu həngaməyə, cəhl etdi zur,
Oldular bir cami-cəhlü cəbrdən məsti-qürur,
Oldu kinü büğzlər beynəlmiləldə aşikar.*

Şeirin 7-ci bəndində təsvir olunan müsəlman ümmətinə qarşı törədilmiş zorakılıq, haqsızlıq və günahsız insanların, xüsusilə uşaqların qəddarcasına qətlə yetirilməsi motivləri 1992-ci ildə baş vermiş Xocalı soyqırımı ilə çox dərin şəkildə səsləşir. Həmin faciədə yüzlərlə günahsız mülki insanlar, qadınlar, uşaqlar, qocalar amansızcasına qətlə yetirilmiş, diri-diri yandırılmış, başları kəsilmiş və ya itkin düşmüşdülər. Şairin *"ətfali bihəd, bişümar"* (saysız uşaqlar) ifadəsi Xocalıda qətlə yetirilən körpələri xatırladır. *"Qarətğər miləl"* yəni talançı, zülmkar millətlər ifadəsi də '1992-ci ilin fevral ayının 25-dən 26-na keçən gecə erməni silahlı qüvvələrinin Xocalıda törətdikləri vandalizm və vəhşiliyi xatırladır (Aşırlı, 2005, s. 4). Habelə *"şahbaz oldu əcəl"* misrasında ölümün qartal kimi azərbaycanlıların üstlərinə şığıması, təsadüfi yox, planlı bir qırğının simvolik ifadəsi kimi də başa düşülə bilər. Bu baxımdan, 1919-cu ildə yazılmış *"Bahar ağlayışı"* şeirindəki ümumi ideya və simvollar günümüzdəki Xocalı faciəsinin poetik dildə izahı, mənəvi təcəssümü kimi də dəyərləndirilə bilər. Deməli, şeir 1990-cı illərdə baş vermiş Xocalı kimi insanlıq cinayətlərinin də poetik səsidir. Bu mənada şeir Xocalı soyqırımı ilə tarixi, emosional və ideoloji paralellik yaradır:

*Milləti-islamə atəş açdı qarətğər miləl,
Etdilər bildiklərin müslimlərə çatdıqca əl.
Qıldılar bəs fe'li-naşayəstəyə onlar əməl,
Etməyə tiyhu şikarın şahbaz oldu əcəl.
Etdilər amaci-tir ətfalı bihəd, bişümar.*

8-ci bənd, Bakıda törədilmiş həmin faciəni yenə də dərin bir poetik dillə təsvir edir. Beytlərdəki ifadələr, qadınların, uşaqların və bütövlükdə mülki əhəlinin başına gətirilmiş dəhşətli hadisələri poetik dillə izah edir. Bu mənzərə, tarix boyu ermənilərin Azərbaycan xalqına qarşı törətdikləri soyqırım və qətləmlər, xüsusilə Xocalı, Quba, Şamaxı, Bakı qırğınları kimi hadisələrlə səsləşir. Bu bənddə şair ermənilərin vəhşiliyini, insanlara qarşı törədilmiş qəddarlığı dramatik şəkildə təsvir edir. *"Xırdaca mə'sum uşaqlar tö'meyi-şəmşir olub"* misrasında şair uşaqların da qətlə yetirildiyini vurğulayır, onların günahsız və zəif olmasına baxmayaraq silahların qurbanı olduqlarını göstərir. *"Düxtəriü duşizəlar həm müstəhaqqi-şir olub"* ifadəsi isə qadınların da qorxunc taleyə düşər olduğunu, onların da zorakılığın və ədalətsizliyin qurbanı olduğunu qeyd edir. *"Möhtərəm, nazlı hərəmlər layiqi-təhqir olub"* sətri hörmətli və yaşlı azərbaycanlıların belə alçaldıldığını, haqsızlığa məruz qaldığını xatırladır. *"Zülmi-ada, bir deyil Baküdə, aləmgir olub"* sətri hadisələrin tək bir məkanla məhdudlaşmadığını, zülmün geniş ərazilərə yayılaraq bütün Bakı və Bakı ətrafı rayonları da əhatə etdiyini göstərir:

*Xırdaca mə'sum uşaqlar tö'meyi-şəmşir olub,
Düxtəriü duşizəlar həm müstəhaqqi-şir olub.
Möhtərəm, nazlı hərəmlər layiqi-təhqir olub,
Zülmi-ada, bir deyil Baküdə, aləmgir olub,
Bəski etmiş kəc rəviş aləmdə çərxi-kəcmədar.*

Ağadadaş Müniri müxəmməsi *"Çox şərəfli rütbələr..."* ifadəsi ilə başlayan bəndində öz dini dünyagörüşünə və inanclarına bağlı olaraq İslam tarixində mühüm hadisələrə və şəxsiyyətlərə də istinad edir. Bu istinad şairin şiə əqidəsinin əsas sütunlarından biri olan Əhli-Beyt sevgisini göstərir: *"Əli övladına etmədi Yəzid"* misrasında *"Əli övladı"* ifadəsi ilə İmam Hüseyn və onun ailəsi nəzərdə tutulur. Burada Kərbəla faciəsinə işarə edilir. Şair deyir ki, Yəzid (Əməvi xəlifəsi) Əli övladına (İmam Hüseynə) qarşı elə bir zülm edib ki, heç bir zalım belə etməzdi. Bəndin sonunda *"Ta ki, əlsizlər-ayaqsızlar ola ümmidvar"* misrasında erməni vəhşiliyindən ümitsiz, çarəsiz qalmış insanlar nəzərdə tutulur. Burada göstərilir ki, məclislərdə ağlayan, şikəst olmuş, ümitsiz insanlar imam Hüseynin qiyamından təsəlli və ümid tapırlar:

Çox şərəfli rütbələr əhrarımız oldu şəhid,
Etdilər bir zülm, Əli övladına etmib Yəzid,
Xeymeyi-namusa od vurdu, əl atdı hər pəlid,
Bir tərəfdən qalmadı imdad üçün cəyi-ümid,
Ta ki, əlsizlər-ayaqsızlar ola ümmidvar.

"Tuplər səslənib", "Gərm oldu cəng" kimi dil vahidləri düşmənin artilleriya hücumu qarşısında müdafiə olunan tərəfin yəni azərbaycanlıların çətin və çarəsiz vəziyyəti təsvir olunur. Şair "Gərm olmaq" (yəni qızıışmaq) metaforası ilə döyüşün amansızlığını poetik dillə təsvir edir. "Bidərəng" sözü poetik anlamda qara bulud (vahiməli) mənasında işlədilib. "İt(di) yeksər namü nəng" ifadəsi həqiqətən də böyük bir mənəvi tənəzzül yaşandığını o mənada ifadə edir ki, bu hadisələr vaxtı azərbaycanlıların ermənilər tərəfindən əxlaqı, namusu, ləyaqəti tapdanmışdı. Şair demək istəyir ki, 1918- 1920-ci illərin soyqırımını nəticəsində yalnız yerli əhali yox, bütün İslam dünyasının şərəfi və qüruru ayaqlar altına alındı. Bu həm ictimai tənqid, həm mənəvi ah-nalə ifadəsidir. "Tüfəng açıb ağzın" və "qanə qər q oldu igidlər" metaforaları isə silahların danışması və faciənin ölçüsünün böyüklüyünü göstərir. Oğullar şəhid olmuş, dini məkanlar və mənəvi dəyərlər təhqir edilmişdir:

Bir tərəfdən üç gecə-gündüz açıb ağzın tüfəng,
Tuplər düşmən tərəfdən səslənib gərm oldu cəng.
Etdi seyr ayropalanlar şəhr üstə bidirəng,
Qanə qər q oldu igidlər, itdi yeksər namü nəng,
Qalmadı İslam üçün bir cəyi-izzü iftixar.

Aşağıdakı son bənddə isə şair Qafqazda baş vermiş faciəli döyüş və qırğınları, xüsusilə 1918-ci il mart hadisələri zamanı azərbaycanlıların yaşadığı kütləvi insan itkisini poetik dil vasitəsilə təsvir edir. O, bu hadisələrin miqyasını "dəryayi-qan" sözü ilə ifadə edərək, qan dənizinə çevrilmiş döyüş meydanlarını dramatik şəkildə təqdim edir. Burda minlərlə gəncin həlak olması, müsəlmanların başına gələn müsibətlər və torpağın qanla boyanması əks olunur. Döyüş vasitələri olan tüfəng və top hadisələrin müasir xarakterini və vəhşilik səviyyəsini göstərir. Şeirdə həmçinin "minlərcə cəvan", "Qafqasya sərəsər qan" ifadələri hiperboladır və bunlar vasitəsilə azərbaycanlıların qətlə yetirilməsi kimi bir ədalətsiz fəlakətin dərəcəsi qabardılır. "Dəhr" (zaman) və "dəhr ara" (dövr boyunca, tarix boyu) ifadələri dövrün yaddaşına həkk olunmuş qanlı bir mərhələ kimi təsvir edilir. Bəndin sonunda qəzəl janrına məxsus təxəllüs beytinin yazılması şairin özünə və oxucuya bu qanlı tarixi hadisəni unutmamaq borcunu xatırladır:

Oldu Qafqasya sərəsər dəhr ara dəryayi-qan,
Oldu ol dəryayi-qanə qər q minlərcə cəvan.
Küllü-müslim qarə geydi, kuhü səhra ərğəvan,
Ey Müniri, bombəvü topü tüfəng, ayropalan
Odlu bir tarixdir, yaz ani, qalsın yadigar.

"Bahar ağlayışı" müxəmməsi çox sayda ərəb və fars kəlmələrindən istifadə edilib ki, bu da XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan poeziyası üçün xarakterik bir xüsusiyyət olub. Həmin dövrdə şairlər klassik ədəbi ənənələrdən ilham alaraq, şeir dilini zənginləşdirmək və poetik ifadə imkanlarını artırmaq məqsədilə ərəb və fars leksikasından geniş şəkildə istifadə edirdilər. Bu xüsusiyyət həm də şeirin üslubunu klassik poetik ənənələrlə bağlayır, həm də oxucuda dərin estetik təəssürat yaradır. Eyni zamanda, ərəb və fars kəlmələrinin işlədilməsi şeirə mənəvi, dini və filosofik qatlar əlavə edir, beləliklə, şair həm tarixi hadisələrin dramatikliyini, həm də ideya və emosiyaları daha təsirli şəkildə ifadə edə bilir. Bu üslub xüsusiyyəti "Bahar ağlayışı"nda poetik zənginlik və mənəvi dərinlik yaratmaqla şairin bədii bacarığını da ortaya qoyur. Klassik

Azərbaycan şeirində ərəb və fars elementlərinin dominantlığının səbəbini britaniyalı etnoqraf və dilçi Vilyam Çarlz Brays belə izah edir: Klassik Azərbaycan ədəbiyyatı əsasən ərəb-fars poeziyasının üslubuna — yəni qəzəl, məsnəvi, qəsidə kimi janrlara və aruz vəzninə əsaslanır. Klassik üslubun düzgün şəkildə formalaşdırılması üçün təkcə şeir formalarına deyil, həm də ərəb və fars mənşəli sözlərdən ibarət leksik baza və ifadə vasitələrinə ehtiyac vardır (Brays, 1981, s. 157-159).

NƏTİCƏ

Ağadadaş Münirinin "Bahar ağlayışı" müxəmməsi 1918-ci ildə Bakı və digər bölgələrdə erməni silahlı dəstələrinin azərbaycanlılara qarşı törətdiyi soyqırımı, qırğın və vəhşilikləri təsvir edir. Şeirin ilk 4 bəndində təbiətin gözəlliyi ilə növbəti 7 bənddə insanlığa qarşı erməni vəhşiliyi arasındakı təzad vurğulanır. Bu, bəşəriyyətin öz təbii inkişafına zidd davranışın bir göstəricisidir. Mirzə Ağadadaş Müniri öz dövrünün bir çox klassikləri kimi sosializm realizminin poetikasına keçid edə bilməsə də, "Bahar ağlayışı" onun ədəbi yaradıcılığında zirvə nöqtələrindən biri kimi dəyərləndirilə bilər. Əsər sırf 1918-ci il mart hadisələrini işıqlandıran bir tarixi sənəddir və bu şeir milli yaddaşın qorunması vasitəsi kimi qiymətləndirilməlidir. Çünki "Bahar ağlayışı" müxəmməsi tarixi hadisələrə şahidlik etmişdir. Şeir klassik üslubda yazılsa da, məzmunun dolğunluğu, emosional yüklülüyü və ictimai-siyasi mesajı onun müasir oxucu üçün də aktual olmasına səbəb olur. A. Müniri təbiət hadisələri ilə baş vermiş insani cinayətin (soyqırımın) qarşılaşdırılması, dini və mədəni simvolların vəhdəti, poetik təsvirlərin dərinliyi XX əsrin əvvəllərində Bakıda və ətraf rayonlarda baş vermiş faciələrin poeziyada təcəssümünü yarada bilmişdir. "Bahar ağlayışı" bu gün də ictimai və bədii baxımdan əhəmiyyətlidir, çünki əsərdəki təsvirlər və ideyalar 1990-cı illərdə Xocalıda ermənilərin azərbaycanlılara qarşı törətdiyi soyqırımla semantik paralellik təşkil edir. Şeir təkcə əsrin əvvəlində Bakıda törədilən qətləmin təsviri deyil, bu həm də Qafqazda ermənilərin törətdiyi insani və mənəvi fəlakətin təsviridir. O həmçinin minlərlə günahsız insanların, xüsusilə azərbaycanlı gənclərin ölümünə ümumiləşdirilmiş kədər, etiraz və mətəmdir. Şair bu tarixi faciəni gələcək nəsillər üçün ibrət götürüləcək bir hadisə kimi qələmə almağı və yadigar qoymağı öz mənəvi vəzifəsi hesab etmişdir.

ƏDƏBİYYAT

1. Aşırılı, A. (2005). *Türkün Xocalı soyqırımı*. Bakı: Nurlan.
2. Aşırılı, A. (2011). *31 mart soyqırımı: 1918–1920-ci illər mətbuatında*. Bakı: Elm və təhsil.
3. Brays, V. C. (1981). *An historical atlas of Islam*. Leiden: Brill.
4. Əfəndiyev, T. (2019, iyun 28). Mürtəce Azərbaycan romantikləri. *525-ci qəzet*, s. 10-11.
5. Qarayev, N. (1987). *Poetik məclislər*. Bakı: Yazıçı.
6. Müniri, M. A. (2016). *Bahar ağlayışı*. (S. Xəyal, transliterasiya edib nəşrə hazırlayan və ön sözün müəllifi). Bakı: Ecoprint.
7. Rəmzi, C. (2019). *Deyilən söz yadigardır*. Bakı: Ecoprint.

UOT: 398:004.8(479.24)

DOI: <https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6118>

AZƏRBAYCAN FOLKLOR MƏTNLƏRİNİN SÜNİ İNTELLEKT MODELLƏRİ VASİTƏSİLƏ REPRODUKSİYASI

Emin Famil oğlu AĞAYEV*Bakı Mühəndislik Universiteti**Azərbaycan dili və pedaqogika kafedrasının dosenti,**AMEA Şərqşünaslıq İnstitutu,**Türk filologiyası şöbəsi,**eagayev1@beu.edu.az**<https://orcid.org/0000-0003-0649-5051>**Bakı, AZƏRBAYCAN*

Məqalə haqqında məlumat	XÜLASƏ
Məqalənin tarixi Göndərildi: 2025-07-18 Yenidən işlənmiş formada alındı: 2025-08-10 Qəbul edildi: 2025-08-31 Onlayn mövcuddur: 2025-12-29	Bu məqalədə Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatının zəngin ənənələrinin müasir süni intellekt (Sİ) texnologiyaları vasitəsilə yenidən istehsalı (reproduksiyası) məsələsi araşdırılır. Məqalə folklorun yaddaş, kollektiv yaradıcılıq və mədəni kimlik kontekstində daşdığı əhəmiyyəti önə çəkir. Süni intellektin dastan, nağıl, əfsanə və Layla, bayatı, tapmaca, atalar sözləri və s. kimi janrları analiz etmək, modelləşdirmək və yeni nümunələr yaratmaq imkanları müzakirə olunur. Bununla yanaşı, mədəni orijinallığın qorunması, autentiklik və etik məsuliyyət məsələləri vurğulanır. Məqalənin nəticəsi göstərir ki, Sİ folklorun qorunması və yeni nəslə ötürülməsi üçün güclü bir vasitə ola bilər, lakin onun tətbiqi insan yaradıcılığını tam əvəz etməməlidir.

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

REPRODUCTION OF AZERBAIJANI FOLKLORE TEXTS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE MODELS

ABSTRACT

This article explores the reproduction of the rich traditions of Azerbaijani oral folk literature through modern artificial intelligence (AI) technologies. It emphasizes the significance of folklore in the context of memory, collective creativity, and cultural identity. The paper discusses AI's potential to analyze, model, and generate new examples of genres such as epics, fairy tales, legends, layla, bayati, riddles, proverbs, and more. Additionally, it highlights issues of preserving cultural originality, authenticity, and ethical responsibility. The conclusion suggests that AI can serve as a powerful tool for safeguarding folklore and transmitting it to new generations, but its application should not fully replace human creativity.

Keywords: Azerbaijani folklore, oral folk literature, artificial intelligence, reproduction, cultural heritage

Giriş. İngilis dilində “artificial intelligence” kimi tanınan və buna görə də ədəbiyyatlarda qısaca “AI” kimi görünən texnoloji inkişaf dilimizdə süni intellekt (Sİ) olaraq qarşılığını tapmışdır. Süni intellekt kompüter elmlərində insan zəkası ilə əlaqəli olan dilin başa düşülməsi, öyrənmə, məntiqi nəticələr çıxarma, problem həll etmə və s. kimi fəaliyyətlərdir. Son illərdə süni intellekt texnologiyaları humanitar elmlərə daxil olan sahələrdə, eləcə də folklor araşdırmalarında, müqayisə və təhlillərdə inqilabi dəyişikliklər edir. Belə ki, folklor xalqın mənəvi yaddaşı, tarixi təcrübəsi və mədəni kimliyinin ən zəngin ifadə formalarından biri olaraq humanitar elmi

araşdırmaların mərkəzində dayanır. "Süni intellekt və folklor" probleminə mühüm istiqamətlərdən biri kimi xalq biliyinin mahiyyətindəki emosional-psixoloji potensialın süni intellektə transformasiya məsələsi diqqəti cəlb edir" (6, səh. 57). Son zamanlar dünya hümanitar elmində folklor və süni intellekt texnologiyaları ilə bağlı bir çox praktiki inkişaf vardır. Təbii dilin emalı (NLP), maşın öyrənməsi (machine learning - ML), Dərin öyrənmə (deep learning - DL) kimi texnologiyalar ədəbiyyatşünaslıq, folklor və mifologiya kimi sahələrdə tədqiqatları daha dərin və əhatəli, sürətli və kütləvi aparmağa imkan verir.

OpenAI tərəfindən 2022-ci ildə işə salınmış GPT (Generative Pre-training Transformer) modelindən istifadə edilmişdir. GPT-nin hər hansı bir insanın ayırd edə bilməyəcəyi dərəcədə gerçəkçi cavabları bir çoxları tərəfindən təəccüblü və narahatedici görünürdü.

Son zamanlarda isə aparılmış araşdırmalarla ən etibarlı süni intellekt modelləri müəyyən edilmişdir. Belə ki, "Araşdırmaya görə, ən etibarlı süni intellekt dil modeli "Anthropic" tərəfindən hazırlanmış "Claude-2"dir. Bu süni intellekt dil modeli keçirilən testlərdə 84,52 bal toplaya bilib. İkinci yerdə "Meta"-nın "Llama-2-Chat-7b" modeli qərarlaşıb"(10). Bilindiyi kimi "Claude" cavab müddətində sürətli və səmərəlidir. "Claude" uzun mətn analizində daha effektiv performans təklif edir. Bununla belə, "ChatGPT" daha mürəkkəb və yaradıcı məhsullar istehsal etməyə qadirdir. "ChatGPT" kodlaşdırma və texniki tapşırıqlarda daha güclü və bacarıqlıdır. "ChatGPT"-nin folklor mətnlərinə münasibətlərindən danışan Hüseyn Aksoy onu "ChatGPT-nin yaratdığı nağıllar, dastan, şeir və ya ədəbiyyatın hər hansı janrı əslində insan əmrləri ilə formalaşmış təqlidlərdir" (3, səh. 534) kimi səciyyələndirir.

Dünyanın müxtəlif ölkələrində folklor və mifologiyanın Sİ vasitəsilə müqayisəli araşdırılması üzrə layihələr mövcuddur, lakin Azərbaycanda bu sahədə işlər əsasən ilkin mərhələdədir.

AMEA Folklor İnstitutunun direktoru, f.e.d. Hikmət Quliyev süni intellekt və folklorun ortaq, kəşşən nöqtələrinə apardığı müqayisə və təhlillərlə bir neçə tezis irəli sürür:

- "folklor kollektiv təbii intellekt (məntiqi model) kimi süni intellektə töhfə vermək potensialınamalığıdır;
- folklor sosial mühit və şərtlər içərisində mövcud olan varlığın əməliyyat sistemi kimi süni intellektin sosial varlıq imkanlarının genişləndirilməsi üçün qaynaq rolunu oyanaya bilər;
- folklor təkcə kollektiv təbii intellektin deyil, kollektiv təbii yaradıcılığın (intellekt və emosiya) məhsulu olduğundan süni intellektin "insaniləşdirilməsi" üçün geniş imkanlara malikdir;
- folklor etnik, milli dəyərlərə, tabu və yasaqlara, stereotip adət və ənənələrə, etik-estetik özəlliyə, dil-üslub baxımından vernakular spesifikaya malik olduğundan süni intellektin etnik-milli identikliyinə təmin edilməsi üçün unikal potensiala sahibdir" (6, səh.59).

Müəllif məqalədə (6, səh.54-63) "süni intellekt və folklor" mövzusunun geniş perspektivə malik və çox az araşdırılmış problemlərdən sayır.

Azərbaycan folkloru çoxəsrlik inkişaf tarixinə, zəngin janr müxtəlifliyinə və çoxvariantlılıq xüsusiyyətinə malikdir. Bu səbəbdən folklorun qorunması, sistemləşdirilməsi və yeni müstəvilərdə təhlili üçün süni intellekt texnologiyalarının tətbiqi müasir elmi tələblərin mühüm istiqaməti kimi çox aktualdır.

Problemin qoyuluşu. Folklor nümunələrinin toplanması və öyrənilməsi uzun illər ərzində aparılsa da, onların rəqəmsallaşdırılması, sistemləşdirilməsi və avtomatlaşdırılmış təhlili hələ geniş yayılmamışdır.

Son illərdə “süni intellekt və folklor” mövzusunda dünyada müxtəlif istiqamətli tədqiqatlar meydana çıxır. Süni intellektin yaratdığı folklor mətnlərinin – başlıca olaraq nağıl və mifoloji süjetlərin – ənənəvi təfəkkür kodları ilə nə dərəcədə uyğunlaşdığı, onların autentiklik və mədəni orijinalıq dəyərinin necə qorunduğu məsələlərinə həsr olunmuş araşdırmalar diqqəti daha çox cəlb edir (2, səh. 524-536; 4, səh. 1-14; 3, səh. 1-14; 5, səh. 1759-1775).

Azərbaycan elmi mühitində “süni intellekt və folklor” istiqamətində tədqiqatlar hələ ilkin mərhələdə olsa da, artıq nəzəri baxışların formalaşdığı müşahidə olunur. Tədqiqatçı Məleykə Məmmədovanın “Süni zəka və folklor tətbiqləri” (8, səh. 180-183) və “Yapay zəka və folklor uygulamaları” (7, səh. 57-58) adlı tədqiqatları da süni intellektin folklorla tətbiqi imkanlarını ehtiva edir.

Ənənəvi folklor mətnlərinin mürəkkəb semantik quruluşu və məntiqi-struktur modellərinin öyrənilməsi bu tədqiqatlarda əsas diqqət mərkəzində dayanır. Xüsusilə qeyri-səlis məntiq konsepsiyası əsasında aparılan ilk araşdırmalar folklorun çoxqatlı mənalandırma sistemini süni intellektin işləmə prinsipləri ilə uzlaşdırmağa yönəlmişdir. Bu kontekstdə K. Abdulla və R. Əliyevin “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanına həsr olunmuş araşdırması xüsusi əhəmiyyət kəsb edir (1). Müəlliflər dastanın struktur və semantik qatlarını süni intellekt metodologiyası çərçivəsində təhlil edərək həm əsərin çoxqatlı məntiqi məzmununu üzə çıxarmış, həm də onun müasir texnologiyada modelləşdirilmə imkanlarını müəyyənləşdirmişlər.

Azərbaycan folkloru və süni intellektin perspektivləri:

1. Rəqəmsallaşdırma və arxivləşdirmə

Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının Folklor İnstitutu tərəfindən toplanan folklor mətnləri və elmi tədqiqatlar elektron bazalara keçirilməkdədir. Bu, Sİ-nin işləyə bilməsi üçün əsas şərtidir. İşin əhəmiyyəti və perspektivliyi nəzərə alınaraq Folklor İnstitutunun strukturunda müasir dünyanın çağırışlarına müvafiq olaraq rəqəmsal folklor və netnoqrafik analiz şöbəsi yaradılmışdır. Bu şöbənin fəaliyyət istiqamətləri genişdir. “Buraya əsasən internet folklorunun nəzəri-metodoloji problemləri çərçivəsində Azərbaycandilli virtual folklor mühitinin spesifikasiyasının tədqiqi, sosio-texnoloji və texno-kulturoloji mühitdə folklorun təbiətinin araşdırılması, süni intellekt və folklor münasibətlərinin öyrənilməsi, rəqəmsal folklor nümunələrinin (məmlər, onlayn nağıllar, deyimlər və s.) toplanması, təsnifatı və arxivləşdirilməsi, Azərbaycandilli virtual sosial platformalarda folklorlaşma proseslərinin netnoqrafik metodlarla tədqiqi, milli Rəqəmsal Folklor Verilənlər Bazasının yaradılması və strukturlaşdırılması, elmi-etik prinsiplər gözlənilməklə süni intellekt texnologiyalarının (mətn analizi, avtomatik klasterləşdirmə və s.) tətbiqi ilə folklor materiallarının təhlili, eləcə də rəqəmsal folklorun milli kimlik, kollektiv yaddaş və ictimai özününişadə vasitəsi kimi öyrənilməsi daxildir” (9, səh. 10). Lakin mövcud arxivlərdə süni intellekt əsaslı dərin semantik axtarış sistemləri hələ formalaşmamışdır. Mövcud beynəlxalq Sİ alətlərindən (Google NLP, spaCy və s.) istifadə edərək Azərbaycan folklor mətnlərinin ilkin statistik təhlili (ən çox işlənən sözlər, söz buludu yaradılması) aparıla bilər.

Səs yazılarından mətn yaradan Sİ alətləri (Google Speech-to-Text, Whisper AI) köhnə audio yazıları avtomatik mətnə çevirir, bu da materialların arxivləşdirilməsini və təhlilini asanlaşdırır. NLP modelləri (GPT-4, BERT) nağılların, əfsanələrin, atalar sözlərinin strukturunu, dil xüsusiyyətlərini, təkrar olunan motivləri və süjet xəttini avtomatik təhlil edə bilər. Məsələn, nağılların qəhrəmanlarının tipologiyasını və onların səyahət qrafiklərini müəyyən etmək olar. Dünyanın aparıcı universitetləri və kitabxanaları (məsələn, Harvard, Oxford) folklor kolleksiyalarını rəqəmsallaşdıraraq onların üzərində axtarış və təhlil aparmaq üçün Sİ alətləri təklif edir. İstifadəçi müəyyən bir söz, mövzu və ya personaj haqqında bütün arxivdə axtarış edə bilər.

2. Mətn və səs texnologiyalarının tətbiqi

Müasir dünyada folklor materiallarının OCR (Optical Character Recognition) - mətn tanıma və ASR (Automatic Speech Recognition) - səsi mətnə çevirən texnologiyalarla işlənməsi istiqamətində müəyyən addımlar atılsa da, dialekt və şivə müxtəlifliyi bu prosesin keyfiyyətinə təsir göstərir. Azərbaycan folklor mətnləri üçün bu texnologiyalar hələ ilkin mərhələdədir.

3. Elmi tədqiqatlarda ilkin yanaşmalar

Folklor mətnlərinin struktur analizi, motivlərin müqayisəsi və mədəniyyətlərarası əlaqələrin aşkarlanmasında Sİ metodlarının tətbiqi ilə müşahidə olunur. Sİ alqoritmləri müxtəlif regionlardan olan folklor mətnlərini müqayisə edərək onların yayılma yollarını, ortaq köklərini və lokal xüsusiyyətlərini aşkar edə bilər. Bu, mifoloji personajların (məsələn, müxtəlif xalqlardakı su pəriləri, divlər) oxşarlıq və fərqlərini tədqiq etməyə kömək edir. Lakin bu yanaşmalar hələ ki geniş sistemli xarakter daşımır.

Süni intellektin reproduktiv imkanları:

1. **Mətn əsasında vizuallaşdırma:** Süni intellekt nağıl, dastan və mifoloji mətnlər əsasında **obrazların təsvirlərini** yarada bilər. Məsələn, Azərbaycan nağıllarında “Çırtıdan”, “Div”, “Təpəgöz”, “Simurq quşu”nu mətn təsvirindən istifadə etməklə vizual obrazlarını yaratmaq olar. Nağıl və dastanlardan müəyyən səhnələrin – Məlikməmməd nağılında Divlə güləşməyi, “Dədə Qorqud”, “Koroğlu” dastanlarında qəhrəmanların döyüş səhnələrini vizual təsvirini verə bilər.
2. **Audio və səs canlandırması:** Şifahi xalq ədəbiyyatının səsli variantları süni intellektin **səs sintetik texnologiyaları** ilə canlandırılabilir. Bayatı, layla, nağıllar və s. Sİ tərəfindən həm fonda **musiqi müşayiəti ilə oxuna**, həm də **dialekt təzahürləri ilə səsləndirilə** bilər.
3. **Animasiya və hərəkətli səhnələr:** Süni intellekt təsvir generasiyası ilə yanaşı, folklor süjetlərini qısa animasiya səhnələri kimi təqdim edə bilər. Nağıl qəhrəmanlarının üz ifadələri və dodaq hərəkətləri mətn oxunuşu ilə sinkronlaşdırılır. Nağıl mətnləri əsasında səhnələr qurmaq olur ki, bu da, nağılların uşaqlara interaktiv və cəlbedici formada çatdırılmasına imkan yaradır.
4. **Virtual və artırılmış reallıq (VR-virtual reality/AR- Augmented reality):** Mifoloji süjetlər (məsələn, Oğuz Kağanın döyüşü, Koroğlunun Çənlibel qalası) VR texnologiyası ilə **interaktiv mühitdə yaşana** bilər. AR tətbiqləri vasitəsilə kitabı açanda qəhrəman obrazları 3D formasında “dirçəlir”. Səsli köməkçilər (Siri, Alexa) və çatbotlar istifadəçilərə müxtəlif mifoloji personajlar və hekayələr haqqında məlumat verə bilər. Virtual və genişlənmiş reallıq (VR/AR) vasitəsilə mifoloji səhnələri canlandırmaq mümkündür.
5. **Yaradıcı transformasiya:** Süni intellekt folklor motivlərini **müasir hekayə və vizual üslublara uyğunlaşdıraraq** yenidən təqdim edə bilər (məsələn, Div və ya Təpəgöz filmində “superqəhrəman” rolunda).

Süni intellektin reproduktiv imkanları üçün tövsiyə edilən platforma və alətlər:

1. **Mətn-şəkil generasiya platformaları:** *MidJourney* – folklor obrazlarını rəssam üslubunda yüksək keyfiyyətli təsvir etmək üçün istifadə edilə bilər, *Stable Diffusion* – açıq mənbəli platformadır, burada folklor obrazlarını istənilən üslubda canlandırmaq mümkündür. Azərbaycan motivlərini də daxil etməklə milli üslublu şəkillər yaratmaq olar. *AnimateDiff* (Stable Diffusion üçün əlavə) – təsvirlərdəki obrazları qısa hərəkətlərə salır. *DALL·E* – sadə promptlarla obraz və səhnələr yaratmaq üçündür. *Canva* – folklor mətnlərini sadə vizual post, təqdimat və ya animasiyaya çevirmək üçün rahatdır.

2. **Mətn–video və animasiya alətləri:** *Pika Labs* və *Runway Gen-2* – ilə nağıl səhnələrinin qısa animasiyalarını yaratmaq mümkündür. Folklor səhnələrinin vizualizasiyası üçün idealdır. *Kaiber* – folklor obrazlarını hərəkətli vizual hekayəyə çevirmək imkanı verir. Musiqi və folklor mətnlərini vizuallaşdırmaq üçün maraqlı animasiya platformasıdır. *CapCut* (pulsuz və sadə) – video montaj üçündür. AI alətləri ilə səhnəyə əlavə effektlər vermək olar.
3. **Səs və danışiq texnologiyaları:** *ElevenLabs* – müxtəlif səslərdə nağıl və dastanların oxunması üçündür. Azərbaycan dilində də kifayət qədər yaxşı işləyir. *VALL-E* (eksperimental) – dialekt və şivələrin qorunması ilə folklor nümunələrinin səsləndirilməsi mümkündür. *OpenAI TTS* və ya *Google Text-to-Speech* – sadə və geniş dillər dəstəyi ilə folklor mətni üçün uyğundur. *OpenAI TTS* Mətnləri çox real, təbii insana yaxın tərzdə oxuya bilir. Folklor mətni üçün emosional, axıcı və ifadəli səsləndirmə vermək mümkündür. Azərbaycan dilini tam dəstəkləməsə də, bəzi dillərdə çox yüksək keyfiyyətdə səsləndirmə edir. Gələcəkdə lokal dillərin dəstəyi genişlənəcək. Müəyyən ton, sürət, vurğu ilə oxutmaq olur – məsələn, layla, bayatı və ya dastan üslubunda. *Google Text-to-Speech* Azərbaycan dilini dəstəkləyir (məhdud səviyyədə, amma işləkdir). Bu folklor mətnlərinin yerli dildə oxunması üçün üstünlükdür. Çox ifadəli, ritmik səslər yaradır ki, bu da dastan və nağıl mətnləri üçün uyğundur. Android cihazlarda və Google xidmətlərində asan istifadə olunur. Bu folklor mətnlərinin **mobil tətbiqlərdə interaktiv oxunuşu** üçün əlverişlidir.
4. **Virtual və artırılmış reallıq** *Unity* və *Unreal Engine* – folklor süjetləri əsasında VR/AR interaktiv oyun və muzeylər yaratmaq üçün ən güclü platformalardır. *Blender* + süni intellekt pluginləri – obrazların 3D modelləşdirilməsi üçündür.

Süni intellektin tətbiq perspektivləri

1. **Rəqəmsal folklor atlası:** Azərbaycan folklorunun bütün janrlarını əhatə edən vahid elektron baza yaradılaraq süni intellekt vasitəsilə mövzular, obrazlar, motivlər üzrə avtomatlaşdırılmış təsnifat aparıla bilər. Məsələn, Azərbaycanın müxtəlif regionlarından (hətta azərbaycanlıların tarixən yaşadıkları ərazilərdə - Şərqi Anadoluda, Təbriz, Borçalı, Dərbənd və s.) toplanmış nağılların harada daha çox söyləndiyini və ya bir motivin yayılma arealını təsvir etmək olar. Dastanlardakı (məsələn, “Koroğlu” dastanı) bütün personajların bir-biri ilə əlaqələrini göstərən qrafik modellər hazırlana bilər.
2. **Dialektlərin qorunması:** İtməkdə olan dialekt və şivələrin Sİ əsaslı səs bazaları hazırlanaraq şifahi ənənənin gələcək nəsillərə ötürülməsi təmin oluna bilər.
3. **Mifoloji motivlərin global müqayisəsi:** Azərbaycan mifoloji obrazlarının (Təpəgöz, Simurq, Koroğlu, Xızır və s.) digər xalqların mifləri ilə oxşarlıqları süni intellektin semantik təhlil metodları ilə müəyyən edilə bilər.
4. **Təhsil və folklorun populyarlaşdırılması:** Folklor materialları əsasında süni intellekt dəstəyi ilə interaktiv dərsliklər, mobil tətbiqlər, oyunlar və virtual muzeylər hazırlanması mümkündür.
5. **Yaradıcı yanaşmalar:** Süni intellekt vasitəsilə folklor mətn və süjetləri əsasında qısametrajlı video görüntülər, animasiyalar, virtual uşaq oyunlarının təqdim edilməsi nəzərdə tutula bilər. “Xıdır Nəbi haqqında nağıl danış” və ya “Qarabağ bayatıları oxu” kimi sorğu qəbul edə bilən və arxivdən uyğun nümunə tapa bilən virtual köməkçilər hazırlana bilər.
6. **Tərcümə və beynəlxalq yayım:** Azərbaycan folklor nümunələrinin Sİ vasitəsilə dünya dillərinə dəqiq tərcüməsi və beynəlxalq folklor bazalarına integrasiyası ölkənin mədəni irsinin global miqyasda təbliğinə şərait yaradacaqdır.

7. **Xüsusi Azərbaycan dilli NLP modelinin yaradılması:** Azərbaycan dilinin və onun folklor variantının bütün incəliklərini anlamaq üçün “xüsusi öyrədilmiş bir dil modeli” ən böyük perspektivdir. Bu, bütün digər tədqiqatların açarı olacaqdır.

Nəticə. Dünyada süni intellekt, cəmiyyət tərəfindən yaradılmış və ötürülmüş folklor mətnlərini öyrənmək və bunlara əsaslanaraq oxşar və ya yeni bir mətn təqdim etmək mərhələsindədir. Azərbaycan folklorunda süni intellektin tətbiqi hazırda əsasən rəqəmsallaşdırma və ilkin təhlil səviyyəsindədir. Bununla belə, gələcəkdə rəqəmsal folklor atlasının yaradılması, dialektlərin qorunması, mifoloji motivlərin müqayisəli öyrənilməsi, təhsil və yaradıcılıq sahələrində yeni tətbiqlərin işlənməsi geniş perspektivlər vəd edir. Sİ-nin reproduktiv imkanları Azərbaycan folklorunun həm elmi araşdırmalarında, həm də mədəni irsin müasir təqdimatında mühüm strateji vasitə kimi çıxış edə bilər. Süni intellekt folklor mətnlərini və obrazlarını **rəssamlıq, səs, animasiya və 3D mühitlərdə** canlandırmaq imkanı verir. Bunun üçün həm **vizual generasiya alətləri** (MidJourney, Stable Diffusion), həm də **video və VR platformaları** (Runway, Unity, Unreal Engine) istifadə oluna bilər.

Belə ki, Sİ modelləri mətnin dilini öyrənmə bilər, lakin mədəni konteksti, metaforaları, tarixi arxaplanı həmişə düzgün şərh edə bilmir. Bu, səhv təhlilə gətirib çıxara bilər. Sİ modelləri öyrədildiyi məlumatlardan asılıdır. Əgər arxivdə bəzi regionların və ya sosial qrupların folkloru az təmsil olunubsa, model qərəzli nəticələr verə bilər. İngilis, rus, alman dilləri üzrə modellər çox inkişaf etsə də, Azərbaycan dili üçün eynisini söyləmək olmur. Azərbaycan folklorunun tədqiqi üçün xüsusi, yerli dildə olan NLP modellərinin və resursların yaradılması zəruridir.

Azərbaycan folklorunda Sİ-nin inkişafı bir “qısa-müddətli” və bir “uzun-müddətli” strategiya tələb edir. “Qısa müddətli”nin (1-3 il) əsas prioriteti “kütləvi rəqəmsallaşma” və “yüksək keyfiyyətli korpuslar”ın (Korpus - müəyyən bir dilə və ya mövzuya aid **böyük, sistemli mətn toplusu**) yaradılmasıdır. “Yüksək keyfiyyətli korpuslar” - mətnlərin **səliqəli, düzgün və elmi baxımdan faydalı şəkildə** toplanıb emal olunmasıdır. **Folklor araşdırmalarında** bayatı, nağıl, dastan və s. tam və müqayisəli bazası yaradılır. “Yüksək keyfiyyətli korpus” olmadan TTS (səsə çevirən), MT (tərcümə), ChatGPT kimi Sİ modelləri düzgün, effektiv işləyə bilməz.

“Uzun müddətli” (3-10 il) strategiya “Xüsusi Azərbaycan dilli NLP modelləri”nin, interaktiv bazaların və tədqiqat alətlərinin yaradılması, həmçinin beynəlxalq layihələrdə aktiv iştirakın təmin olunmasıdır. Ən böyük problem Sİ-ni öyrətmək üçün kifayət qədər “yüksək keyfiyyətli, strukturlaşdırılmış və rəqəmsal” Azərbaycan folklor mətnlərinin olmamasıdır. ChatGPT, GPT-4 kimi güclü dil modelləri Azərbaycan dilində, xüsusən də folklor dilində (arxaik ifadələr, regional ləhcələr) zəif işləyir. Bu sahəyə xüsusi investisiyalar edilməli, ixtisaslı filoloq, həm də informasiya texnologiyalarını mükəmməl bilən mütəxəssislər (“digital humanities” mütəxəssisləri) işə cəlb olunmalıdır. Ancaq bu zaman Azərbaycan folklor nümunələri rəqəmsallaşacaq, vizualizasiya və ya süni intellekt vasitəsilə modelləşəcəkdir.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

1. Abdulla K., Əliyev R. "Kitabi-Dədə Qorqud" və qeyri-səlis məntiq (3-cü təkmilləşdirilmiş nəşr). Bakı: TEAS, 2023, 180 s.
2. Bilge Savcı E. Yapay zekanın ürettiği metinlerin halkbilimi açısından değerlendirilmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 16(41), s. 1-14.
3. Hüseyin Aksoy. Folklor ve gelenek kavramlarına "ChatGPT"nin yazdığı masallar üzerinden bakmak. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel sayı 1, s. 524-536, (2023)
4. Ilıcak N.G., Çinko, K. Yapay zekanın yarattığı masal: Prens ile Tilki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 703-719, (2021).
5. Kızıldağ, H. Yapay zekâ bir masal yaratıcısı/anlatıcısı olabilir mi?: Chatgpt masalları. *Turkish Studies - Language*, 18(3), 1759-1775, (2023).
6. Quliyev H. Süni intellekt və folklor: folklordan qaynaqlanan süni intellekt texnologiyaları. *The International Conference on Artificial Intelligence and Digital Development: Current Realities and Future Perspectives*, 17 July, 2024, səh. 57.
7. Memmedova Meleyke. Yapay zeka ve folklor uygulamaları. *The Xth International Turkcess Education and Social Sciences Congress, Artificial Intelligence Applications and Education in the 21st Century // X. Uluslararası Turkcess Eğitim ve Sosyal bilimler Kongresi Özet Kitabı*. Kosovo, University Ukshin Hoti Prizren, 2024/7, s.57-58
8. Məmmədova Məleykə. Süni intellektin tədris və öyrənmədə verdiyi töhfələr. *Ümummilli Lider Heydər Əliyevin anadan olmasının 102-ci ildönümünə həsr olunmuş Təbiət və sosial elmlər sahəsində global çağırışlar beynəlxalq elmi konfrans*. 23 May 2025, s. 180-183.
9. Nəcəfxanlı Əli. Folklor araşdırmaları da rəqəmsallaşır. *Xalq qəzeti*. 2025, 18 iyun (№123). s.10
10. <https://www.azerbaijan-news.az/az/posts/detail/en-etibarli-suni-zeka-dil-modelleri-mueyyen-edilib-1713994389>
11. <https://chatgpt.com>
12. <https://www.deepseek.com/>

UOT: 811.161.1'42

DOI: <https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6106>

ЛОКАТИВНАЯ СИНТАКСЕМА В ЗАГОЛОВКЕ КАК СРЕДСТВО ТЕКСТОВОЙ КОГЕЗИИ

БАБАШОВА Халида Алаббас гызы

Бакинский славянский университет
 x.babashova@dim.gov.az

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p>Article history</p> <p>Received:2025-03-05</p> <p>Received in revised form:2025-04-05</p> <p>Accepted:2025-06-18</p> <p>Available online:2025-12-29</p> <p>Keywords:</p> <p>когезия, синтаксема, текст.</p>	<p>В статье рассматривается функциональный потенциал локативной синтаксемы в заголовке как важного средства формирования текстовой когезии. Акцент сделан на анализе когезионных механизмов, обеспечивающих смысловую и структурную целостность текста через пространственные ориентиры, закодированные в заголовке. На примере стихотворения И.Северянина «В лесу» исследуется роль локативов в заголовке в инициировании интенциональной установки и моделировании дискурсивного контекста до прочтения основного текста. В статье также раскрываются типы когезии (темпорально-пространственная, эмоционально-смысловая, метафизическая и др.), реализуемые через локативные элементы. В результате анализа выявлена продуктивность локативной синтаксемы в обеспечении межуровневой связности текста. Локативная синтаксема в заглавии – это не просто вводная пространственная формула, а важный элемент когезии, обеспечивающий тематическую, семантическую и стилистическую связность поэтического текста. Локативная синтаксема, обладая категориально-семантической автономией, демонстрирует высокую степень синтаксической мобильности и коммуникативной нагрузки. В качестве тематического и когнитивного ядра, локативы в заголовках задают направленность восприятия текста, формируя когнитивное пространство читателя.</p>

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.

This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

THE LOCATIVE SYNTACTEME IN THE TITLE AS A MEANS OF TEXTUAL COHESION

ABSTRACT

The article explores the functional potential of the locative syntacteme in the title as a significant means of establishing textual cohesion. Particular emphasis is placed on the analysis of cohesive mechanisms that ensure the semantic and structural integrity of the text through spatial reference points encoded in the title. Using I. Severyanin's poem «*In the Forest*» as an illustrative example, the study examines the role of locatives in initiating the reader's intentional stance and modeling the discursive context prior to engaging with the main body of the text. The article further delineates various types of cohesion – temporal-spatial, emotional-semantic, and metaphysical, among others – that are instantiated via locative elements. The analysis demonstrates the productivity of the locative syntacteme in facilitating multilevel textual connectivity. The study is situated within the frameworks of functional grammar and cognitive linguistics, drawing on the works of leading scholars in the field.

The locative syntacteme in a title is not merely an introductory spatial formula but a significant element of cohesion that ensures the thematic, semantic, and stylistic coherence of a poetic text. Possessing categorical and semantic autonomy, the locative syntacteme exhibits a high degree of syntactic mobility and communicative load. As a thematic and cognitive core, locatives in titles guide the perception of the text, shaping the reader's cognitive space.

Keywords: cohesion, syntacteme, text.

Когезивный механизм текста – одно из ключевых понятий в современной лингвистике текста и поэтики. Известно, что когезия предполагает совокупность всех формально-семантических и функциональных связей, которые способны обеспечить контентную и смысловую целостность текста-произведения. В этом отношении одним из выразительных и многофункциональных механизмов когезии является локативная синтаксема. *«Будучи грамматически оформленным указанием на пространство, локатив способен играть роль тематического маркера, задавать рамки восприятия, способствовать когнитивной ориентации читателя в пространственно-временной модели произведения»* [Асадов: 2012, с. 125].

Впервые понятие локативной синтаксемы в научный оборот было введено известным российским лингвистом Г.А.Золотовой. В своей фундаментальной работе «Коммуникативные аспекты русского синтаксиса» (1982), а затем в своей монографии «Синтаксические единицы и конструктивные схемы» (1998), ученый впервые разработал общую теорию синтаксем, подразумевая под последними минимальных синтаксических единиц, которые обладают определённым семантико-синтаксическим значением и способны функционировать в разных позициях текста.

В своей исследовательской работе «Взаимодействие лексики и грамматики в семантической структуре предложения» Г.А.Золотова определяет локативную синтаксему как один из типов синтаксем, обозначающий пространственные отношения и часто выполняющий функцию когезивной связи между предложениями или частями текста [Золотова: 1994, с. 701]. В этой работе она замечает: *«Традиционная квалификация локативных синтаксем как «обстоятельств места» отводит им единственную роль в предложении, термин как бы загораживает собой путь к анализу. Между тем непредвзятое наблюдение обнаруживает свободные локативные синтаксемы на разных ступенях синтаксической организации в качестве независимых носителей смысла, не терпящих грамматического принуждения и вступающих в связь с другими компонентами на основе синсемичности, взаимной семантической расположенности друг к другу»* [Золотова: 1994, с. 702]. Стало быть, локативная синтаксема играет важную роль в обеспечении взаимной связи между предложением и текстом, служит средством текстовой когезии (связности), так как она способна «предоставить» пространственную определённость и организовать смысловую целостность высказывания в рамках текста. Иначе говоря, локативная синтаксема – это основополагающее звено, которое функционально соединяет микроструктуру предложения с макроструктурой текста. Значит, функционально-семантическая роль локативной синтаксемы выходит за рамки обозначения обстоятельства места, так как она способна организовать текст-произведение, управлять тематическим развитием и усилить связность между предложениями в пределах текста.

По мнению Г.А. Золотовой локативная синтаксема обычно встречается в трех основных позициях [Золотова: 1994, с. 701-703]:

- в независимой позиции: в заголовках (например, стихотворение «В овраге» А.П. Чехова; «За утёсом» В.Я. Брюсова и др.); в структуре ремарки при введении диалога (например, «[Изора (в окне)] Зачем меня будят так рано» (А.А. Блок)); в экспозиции предложения, типа «В театре. Господин просит даму снять шляпу, которая мешает ему» (А.П. Чехов); в структуре обращения в функции «метонимической номинации» (например, «Эй, в небесах! Как ты любишь меня» (Б. Ахмадулина);
- в присловной позиции: при глаголах, типа «Родился зайчик в лесу» (Д.Н. Мамин-Сибиряк); при именах, типа «Коза на горе выше коровы в поле» (пословица); при именах

прилагательных, типа «Лиловая в Крыму и белая в Париже // В Москве моя весна скромней и сердцу ближе» (А. Тарковский);

- в позиции распространителей: «А в лесу ложатся тени на росу» (И.А. Бунин) или «как вторичный предикат в полипредикативных авторизованных моделях: «Бурмин нашел Марью Гавриловну у пруда, под ивою, с книгой в руках...» (А.С. Пушкин)» [Золотова: 1994, с. 702].

В качестве примера в развёрнутом виде рассмотрим локативную синтаксему в заголовке (в независимой позиции) на примере стихотворения И. Северянина «В лесу» и попробуем выявить когезивный механизм между заголовком и самим текстом-произведением.

Название стихотворения – это своеобразная ареальная, проксемная рамка, которая хотя и упоминается один раз напрямую в структуре текста («Холодным майским днем // Я в лес вошел. Валежник // Хрустел во мху»), но предопределяет все образы и переживания лирического героя. Само слово «лес» не появляется больше в тексте, но весь пейзажный ряд, описываемый поэтом (*пень, снег, мох, подснежник, цветок* и т.п.), апеллирует к понятию «лес». Ср.: «За пнем // Мне встретился подснежник // О, девственный цветок – // Весенних грез предтеча!» или «Недаром же за пнем // Расцвел опять подснежник...». Стало быть, локативная синтаксема в заголовке не только описывает сцену происходящего (лес как место действия и как фон), но и насыщает стихотворение атмосферой природы, тишины, холодной майской свежестью и пробуждением природы, а также служит своеобразной точкой отсчёта для интерпретации образов («валежник хрустел во мху»; «мне встретился подснежник»; «расцвел опять подснежник» и т.п.).

Семантико-содержательное поле локативной синтаксемы «В лесу» – это не только пространственный ареал, но и внутреннее состояние (ср.: «Прекрасное далече // Мне вспомнилась она» или «Хор чувств разноглас // И сердце спит за ставней» и др.). Иначе говоря, «лес» здесь выступает не только как ландшафтно-географическая координата («Я в лес вошел. Валежник // Хрустел во мху. За пнем // Мне встретился подснежник»; издавна считали, что если стволы деревьев, пней и камней если покрыты лишайником или мохом, то эта часть является северным направлением), но и метафора внутреннего покоя и тишины (ср.: «И сердце спит за ставней»), детских воспоминаний, почти сакрального пространства (ср.: «О, девственный цветок – // Весенних грез предтеча! // В тебе я видеть мог // Прекрасное далече»). Сравнение с детством, с «девственным цветком», воспоминание прекрасного далёко – это не просто ностальгия, а возвращение к истокам, к простоте, к природе как источнику смысла. Кроме того, локативная синтаксема «в лесу» обретает в произведении не только временную неопределенность («Прекрасное далече»), но и экзистенциальный оттенок: лес выступает местом покоя, местом встречи (ср.: «Но верю горячо // Так искренне я верю // Что свижусь с ней еще // Верну свою потерю»).

Таким образом, предварительный анализ локативной синтаксемы «В лесу» дает нам возможность определить ее связь с текстом на основе нижеуказанных функциональных параметров. Это:

1. Семантический ориентир. Заголовок «В лесу» хотя и представляет собой независимую синтаксемную единицу с локативной семантикой (т.е. указывает ареальную рамку без указания субъекта или действия), но в то же время обладает свернутой пропозициональной структурой: именно за этим локативом имплицитно стоит целая ситуация (внутри этого целого ареала происходит нечто, связанное с прошлым и настоящим лирического героя).

Когезивный механизм между локативной синтаксемой и текстом на уровне семантического ориентира работает следующим образом: уже в заголовке читателю предлагается *семантическая траектория восприятия* (действие и чувства локализируются в пределах лесного ареала) и *образная модель мира* («лес» здесь не просто обстоятельство места, но и поэтико-художественная аэротория).

2. Тематическая рамка. Заголовок стихотворения выполняет не только функцию тематической рамки, но и в данном случае локативная синтаксема «в лесу» сама задаёт пространственно-смысловую перспективу для всего текста. Указанный локатив не только предопределяет семантическое поле (всё происходящее и переживания героя интерпретируются сквозь призму «леса»), но и само читательское ожидание (возникает готовность к восприятию образов, характерных для природы, тишины, уединения, символического обновления и т.д.). Иначе говоря, в локативной синтаксеме «В лесу» наблюдается поэтическая реализация этого локатива как *погружения в особое пространство*, где лес становится местом внутренней тишины и сосредоточенности, слияния с природой, поэтического озарения.
3. Функционально-прагматический импакт. Прагматические функции указанной локативной синтаксемы в организации когезии текста-произведения следующие:
 - *номинативная функция* – способность локатива репрезентировать центральный образ или обозначать ключевое событие, которое составляет смысловое ядро художественного произведения, тем самым направляя восприятие читателя и структурируя его ожидания.
 - *информативная функция* – заголовок-локатив не только обозначает ключевой образ или ситуацию, но и задаёт определённые ориентиры для восприятия фабулы, подготавливая читателя к соответствующему сюжету.
 - *семантическая функция* – указание на место действия, определение образной рамки и инициирование пространственно-ареальной установки;
 - *философско-экзистенциальная функция* – «в лесу» не просто обстоятельство места, это место «вне» привычного мира, место особого бытия и вневременности, душевных переживаний и глубины;
 - *прагматическая функция* – локатив «в лесу» приманивает читателя в смысловое пространство героя, где раскрывается его душевное состояние;
 - *текстообразующая функция* – локатив выступает как прецедентная единица, от которой отгалкиваются остальные уровни текста (лексический, образный, интонационный), но в то же время связывает разрозненные образы в единую картину и придаёт целостность восприятию (читатель постоянно возвращается к ощущению «леса», т.е. всё стихотворение, весь текст прочитывается сквозь призму лесной рамки).

Таким образом, локативная синтаксема в заголовке («В лесу») – это не просто указание на место, а семантический ключ к интерпретации всего текста, который задаёт рамку восприятия, формирует тематическую и образную основу, превращает пространство в поэтический субъект, обеспечивает сквозную текстовую когезию, соединяя заголовок и основное содержание в единое смысловое поле. Проще говоря, указанный тип заголовка – это не просто «тема» или «фон», а поэтический код, через который читается весь текст. Кроме того, локатив «в лесу» выполняет функцию актуализации интенционального плана

текста: он не только указывает на место действия, но и задаёт определённое эмоционально-психологическое состояние – уединённость, покой, сосредоточенность. Такое пространственное кодирование влияет на восприятие и осмысление событий и образов внутри текста, что расширяет функциональный спектр когезивных связей за счёт включения прагматических и ассоциативных компонентов.

Заметим, что сходная картина наблюдается, например, в стихотворении А.А. Блока «На поле Куликовом», где локативная синтаксема в заголовке апеллирует не только к географическому месту, но и к историко-культурной памяти русского народа. Здесь локативная синтаксема также приобретает дополнительную прагматическую нагрузку, формируя интертекстуальные связи, расширяющие когезивные границы текста. В лирике А.С.Пушкина также часто используется локатив в начальной позиции для обозначения топоса действия. Так, например, в стихотворении «У лукоморья дуб зелёный» локативная конструкция образует пространство мифопоэтического мира, являясь мощным когезивным элементом. Вот почему, как правильно замечает О.Е.Фролова, «...функция заглавия в художественном тексте состоит в том, что оно не только отражает ситуацию, отображенную в тексте, представляет структуру данной внутрилитературной ситуации, но и фокусирует внимание читателя на одном из ее компонентов, при этом фокус может смещаться по прочтении текста» [Фролова: 2006, с. 51].

Следовательно, можно заключить, что одним из значимых когезивных механизмов в тексте является локативная синтаксема, особенно в заголовочной позиции, поскольку она задаёт пространственно-семантическую рамку восприятия произведения. Как мы увидели выше, существует особая связь между заглавием и внутренним смысловым полем текста, что позволяет рассматривать локативную синтаксемную конструкцию как средство семантической и формальной когезии. «Локативные синтаксемы в русском языке выполняют функцию указания на пространство действия, взаимодействуя с другими семантическими категориями, обеспечивая целостность текста» [Функциональный синтаксис русского языка: 2025, с. 135].

Наши предварительные исследования в области изучения функционально-прагматической роли локативной синтаксемы в заголовках в формировании текстуальной когезии дает нам основание выделить, по крайней мере, четыре типа когезивных функций локативной синтаксемы в заголовках:

1. *Темпорально-пространственная когезия.* Этот тип связи между локативом и текстом-произведением способна задавать координаты локаций, в которых разворачивается сюжетное или образное действие. Ср., например, заголовок стихотворения «Среди миров» И.Анненского, где локативная синтаксема «среди миров» указывает на пространственное положение, создавая образ бескрайнего космоса и усиливая философское восприятие стихотворения. Или: заголовок «Я помню чудное мгновенье...» А.Пушкина, где темпоральная синтаксема «мгновенье» указывает на краткий момент времени, который оставил глубокий след в памяти лирического героя, усиливая эмоциональную насыщенность воспоминаний.
2. *Эмоционально-смысловая когезия.* Данный вид связи формирует эмоциональный фон и интенциональность восприятия. Ср.: заголовок «На севере диком» М.Лермонтова, где локативная конструкция «на севере диком» задаёт пространство одиночества и суровой природы, усиливая эмоциональное воздействие стихотворения. Или: заголовок «У окна» А. Ахматовой, где локатив «у окна» передаёт интимную обстановку, создавая атмосферу размышлений и наблюдений.

3. *Интертекстуальная когезия.* Этот тип связи активизирует культурную или литературную память. Например, локатив «На дне» в пьесе М.Горького вызывает ассоциации с маргинализированным пространством. Или же: заголовок «Стихи к Пушкину» М.Цветаевой указывает на конкретного адресата – на А.С. Пушкина, вступая в поэтический диалог с его творчеством и личностью.
4. *Метафизическая когезия.* — в философской и метафорической поэзии локатив может обозначать не столько физическое, сколько экзистенциальное пространство. Например, заголовок «На грани» Ю.Кузнецова, где пространственный локатив «на грани» указывает на экзистенциальную пограничность – между жизнью и смертью, сознанием и бездной. Или: название стихотворения «Внутри света» А. Белого (кстати, и многих поэтов-символистов), где локатив «свет» выступает как метафизическая категория (Абсолют, истина) и указывает на состояние постижения этой истины.

Как видим, несмотря на внешнюю независимость локативной синтаксемы от текста-произведения, эти конструкции способны обеспечить разные типы прочных когезий между начальным фокусом восприятия и структурой всего текста на основе четырех (условно обозначенных нами) типов семантико-формальных связей. Иначе говоря, заголовок, представленный в виде локативной синтаксемы, раскрывает когнитивную нить «семантической тенеты», охватывающую заголовок, и тем самым интерпретирует образную картину всего произведения. Это позволяет говорить о когезивной функции локативной синтаксемы, обеспечивающей тематическую и образную целостность текста. Поэтому «системное отражение в языке объективно существующих в жизнедеятельности человека пространственных факторов позволяет считать локативность функционально-семантической категорией» [Федосеева: 2013, с. 5].

Таким образом, можно заключить, что локативная синтаксема в заголовочной позиции — это не только формальный грамматический элемент, но и важный когезивный механизм, обеспечивающий тематическое, образное и прагматическое единство текста. Её роль в художественной когезии проявляется в способности структурировать восприятие, организовать семантическое поле и придать произведению целостность за счёт установления пространственной и смысловой направленности. «*Локативность имеет лингвокультурологические и аксиологические основы: выявляется на когнитивном, метафорическом, эталонном и символическом уровнях лингвокультуры и обнаруживает включённость в её аксиологическую сферу, сочетаясь в высказываниях и текстах с эмотивно-вербальной и рационально-вербальной видами оценки*» [Федосеева: 2013, с. 5]. Вот почему перспективным представляется дальнейшее исследование типологии локативов в разных жанрах литературы, особенно в контексте лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Следовательно, локативная синтаксема в заглавии – это не просто вводная пространственная формула, а важный элемент когезии, обеспечивающий тематическую, семантическую и стилистическую связность поэтического текста. Локативная синтаксема, обладая категориально-семантической автономией, демонстрирует высокую степень синтаксической мобильности и коммуникативной нагрузки. В качестве тематического и когнитивного ядра, локативы в заголовках задают направленность восприятия текста, формируя когнитивное пространство читателя.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Асадов З.В. Члены предложения и свете современной синтаксической проблематики. – Saarbrücken: LAP Lambert. – 2012. – 194 с.
2. Золотова Г.А. Взаимодействие лексики и грамматики в семантической структуре предложения // *Revue des études slaves*, – Tome 66. – Fascicule 3. – 1994. – С. 699-707.
3. Федосеева Л.Н. Категория локативности в современном русском языке. Дисс. на соискание ... доктора филол. Наук. Тамбов, 2013. – 210 с.
4. Фролова О.Е. Грамматика заглавия // *Русская речь*. – 2006. – № 5. – С. 49-57.
5. Функциональный синтаксис русского языка: учебник для вузов / А.С. Мустайоки, З.К. Сабитова, Т.В. Парменова, Л.А. Бирюлин. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 728 с.

UOT: 37.091.3:811.111/34

DOI: <https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6110>

FROM DIFFICULTY TO DEXTERITY: USING TONGUE TWISTERS TO ENHANCE LEARNERS' CONFIDENCE IN ENGLISH SPEECH PRODUCTION

Sevda HUSEYNOVA

Baku Engineering University

Baku, Azerbaijan

Shuseynova@beu.edu.az

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p>Article history:</p> <p>Received:2025-05-05</p> <p>Received in revised form:2025-05-15</p> <p>Accepted:2025-06-21</p> <p>Available online:2025-12-29</p> <p>Keywords:</p> <p>Tongue twisters</p> <p>English pronunciation</p> <p>Speech fluency</p> <p>Language teaching strategies</p> <p>Phonetic awareness</p>	<p>Tongue twisters have long been utilized as a playful but effective resource in language education. Despite their perceived complexity, recent research supports their value in second language (L2) pronunciation training. This study investigates the role of tongue twisters in enhancing English speech production and learner confidence. The problem addressed is the persistent difficulty EFL learners face in achieving fluent and accurate pronunciation, often due to limited exposure to targeted phonetic drills. The purpose of this research is to explore how tongue twisters can be used as a pedagogical strategy to improve articulation, fluency, and learner motivation. Drawing on a qualitative analysis of current literature, supported by practical insights from EFL classrooms and related experimental studies, this paper examines the efficacy of tongue twisters across multiple dimensions of language learning. Findings suggest that tongue twisters not only aid in isolating specific phonetic challenges but also contribute to greater learner autonomy and speech confidence, especially when used with varied practice schedules and communicative goals. The study concludes that tongue twisters represent a meaningful, engaging, and accessible method for developing oral skills in English language learners and recommends their broader implementation in pronunciation-focused instruction.</p>

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by Baku Engineering University.

This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. INTRODUCTION

Pronunciation is a critical component of communicative competence in second language (L2) acquisition, directly impacting a learner’s intelligibility and confidence during interaction. Despite its acknowledged importance, pronunciation instruction remains underrepresented in many English as a Second Language (ESL) classrooms, often due to time constraints, a lack of teacher training, or the perception that pronunciation will improve naturally over time (Puspita et al., 2023; Kholisoh et al., 2021). When pronunciation is addressed, it is frequently limited to mechanical drills or isolated correction, with little emphasis on consistent and engaging practice. One traditional yet undervalued tool in pronunciation teaching is the tongue twister, phrases or sentences designed to challenge the speaker due to their phonetic complexity, frequent use of alliteration, and rapid repetition of specific sounds. Although often viewed as playful warm-up activities, tongue twisters possess substantial pedagogical potential. They not only provide

focused practice on problematic phonemes but also improve articulatory precision, rhythm, and fluency (Lutfiani, 2017; Revathy & Ravindran, 2016). Recent studies support their efficacy in addressing common phonetic challenges faced by EFL learners, including the articulation of aspirated sounds, consonant clusters, and minimal pairs (Kholisoh et al., 2021; Ryandini & Fitriyasari, 2023).

Beyond pronunciation, tongue twisters can foster learner motivation and reduce speech anxiety by introducing an element of humor and challenge into the learning process. Their repetitive and rhythmic nature makes them especially suitable for young learners and pre-service teachers alike, who benefit from confidence-building and fluency-oriented activities (Yuniar et al., 2021; Rasmadiani, 2022). Furthermore, incorporating tongue twisters into lessons through smart boards or recorded practice can enhance the learning experience by providing opportunities for feedback and reflective self-assessment (Huseynova, 2023).

This article explores how tongue twisters can be used not only to improve articulatory skills but also to build learners' self-assurance when speaking English. Drawing on recent research and classroom practices, the study examines how tongue twisters function as both diagnostic tools for identifying phonetic difficulties and as targeted, enjoyable exercises for building speech fluency. Emphasis is placed on integrating tongue twisters into communicative teaching approaches and exploring how technology and peer collaboration can further enhance their effectiveness.

2. THE PEDAGOGICAL VALUE OF TONGUE TWISTERS IN ENGLISH PRONUNCIATION

Tongue twisters are linguistically rich instructional tools that offer targeted practice with phonemes, stress patterns, and prosodic features of English speech. Though traditionally associated with entertainment, their structured phonetic challenges make them particularly effective for classroom-based pronunciation training (Lutfiani, 2017; Revathy & Ravindran, 2016). Their value lies in their repetition of difficult sound sequences, which compel learners to focus on articulatory precision and phonetic contrasts, an essential skill for English as a Foreign Language (EFL) learners who often struggle with unfamiliar phonemes. Consider the classic tongue twister "She sells seashells by the seashore." This phrase repeatedly employs the /ʃ/ and /s/ phonemes, which are frequently confused by learners from language backgrounds that do not distinguish between these fricatives. Similarly, "Peter Piper picked a peck of pickled peppers" contrasts the aspirated /p/ and voiced /b/, helping learners fine-tune their awareness of voicing and plosive sounds. "Red lorry, yellow lorry" is a popular phrase used to strengthen control over liquid consonants /r/ and /l/, which are particularly challenging for native speakers of East Asian languages (Kholisoh et al., 2021). Finally, "How much wood would a woodchuck chuck if a woodchuck could chuck wood?" combines multiple instances of /w/, intonation shifts, and complex rhythm, providing an advanced articulation task that fosters fluency and pitch control.

These examples illustrate the diagnostic utility of tongue twisters. They function as informal assessment tools that allow educators to identify common pronunciation issues among learners. When a student repeatedly misarticulates /r/ in "red lorry," for instance, this reveals a need for targeted instruction on rhotics. Teachers can then tailor subsequent drills or provide corrective feedback accordingly (Ischenko et al., 2023). As such, tongue twisters serve as both pedagogical instruments and formative assessment strategies, aligning with communicative and corrective approaches in language teaching.

Beyond diagnostics, tongue twisters promote the automatization of speech patterns through repetition. According to motor learning theory, repeated practice of fine motor skills, such as articulating difficult phonemes, leads to muscle memory and improved fluency (Lutfiani, 2017). Crucially, the type of practice matters. Studies suggest that varied and randomized practice, rather than fixed repetition of a single phrase, results in better long-term retention of pronunciation accuracy. Tongue twisters, when rotated and progressively made more difficult, provide this variety while maintaining focus on key articulation targets (Puspita et al., 2023).

Tongue twisters also enhance suprasegmental features of speech, including stress, rhythm, and intonation. For example, the alternating stress patterns in “Betty Botter bought some butter” help learners internalize English’s natural rhythmic tendencies. As English is a stress-timed language, mastering this rhythm is vital for natural-sounding speech, and tongue twisters provide concentrated practice with this timing (Ryandini & Fitriyasari, 2023). The musicality and playfulness of these phrases further promote the learner’s motivation, encouraging repeated practice without the monotony of traditional drills. Integrating tongue twisters with technology, such as speech recording tools, interactive smartboards, or pronunciation apps, can deepen their pedagogical impact. Learners can track their progress by comparing recordings over time, allowing for reflective pronunciation training and peer evaluation (Huseynova, 2023). This combination of kinesthetic, auditory, and visual feedback aligns with multimodal learning principles and is especially effective in pronunciation instruction (Bezliudna & Neizvestna, 2023).

In sum, tongue twisters serve multiple roles in the EFL classroom: they function as diagnostic tools, articulation drills, fluency builders, and motivational resources. Their adaptability across learner levels and their capacity to target both segmental and suprasegmental features make them indispensable for modern pronunciation pedagogy.

3. COMPARATIVE ANALYSIS: TONGUE TWISTERS VS. OTHER PRONUNCIATION TECHNIQUES

Tongue twisters occupy a unique space among pronunciation teaching tools, offering benefits that distinguish them from more conventional techniques such as minimal pairs, songs or rhymes, and shadowing or drilling methods. While all these strategies contribute to phonological awareness and oral fluency, tongue twisters combine cognitive challenge with playful repetition, which can enhance learner motivation and long-term retention.

Minimal pairs, which involve practicing words that differ by only one sound (e.g., “ship” vs. “sheep” or “bit” vs. “beat”), are widely used to improve learners’ ability to discriminate between phonemes. This method is particularly effective for identifying specific pronunciation problems and raising awareness of L1 interference. However, minimal pair exercises often lack contextual or rhythmic flow, making them less engaging for sustained practice. In contrast, tongue twisters embed multiple sound contrasts within rhythmic and often humorous phrases, creating a more dynamic and challenging learning experience (Kholisoh et al., 2021). Unlike isolated word pairs, tongue twisters provide continuous speech practice, promoting fluency and coordination of articulatory movements.

Songs and rhymes are another common strategy in pronunciation pedagogy, especially in younger or beginner-level classrooms. These tools introduce rhythm, intonation, and connected speech patterns in a memorable and affective manner. According to Rasmadiani (2022), combining tongue twisters with musical elements can enhance phonetic awareness and lower learners’ affective filters by creating a relaxed atmosphere. However, while songs emphasize

melody and stress patterns, they may not always target difficult phonemes or consonant clusters directly. Tongue twisters, by contrast, are more phonetically dense and can be selected or adapted to address specific articulatory challenges, such as the contrast between /r/ and /l/ in “red lorry, yellow lorry,” or the affricate /tʃ/ in “how much wood would a woodchuck chuck.”

Shadowing and drilling methods are highly structured techniques that focus on repetition, imitation, and immediate correction. Shadowing involves listening to a model speaker and trying to replicate the speech in real time, which helps with prosody, timing, and overall fluency. Drilling focuses more on accuracy through teacher-led repetition and correction. While both methods are effective for precision and automatization, they can become monotonous and demotivating over time, especially in larger classes or with limited instructional variation. Tongue twisters, on the other hand, offer a balance of structure and creativity. Their inherent difficulty creates a game-like challenge that stimulates learners cognitively and emotionally, sustaining their interest through novelty and humor (Revathy & Ravindran, 2016; Puspita et al., 2023).

Furthermore, the memorability of tongue twisters stems from their rhythmic and alliterative nature. This repetition-with-variation supports deeper encoding of phonetic forms, aligning with principles of motor learning theory, which emphasize the value of varied, high-difficulty practice for long-term retention (Lutfiani, 2017). When used strategically, tongue twisters not only promote accurate pronunciation but also foster learner autonomy, as students can practice independently or collaboratively with minimal resources. While minimal pairs, songs, shadowing, and drills each play an important role in pronunciation instruction, tongue twisters offer a distinctive blend of engagement, challenge, and phonetic density. Their effectiveness is amplified when used in conjunction with other techniques, forming a comprehensive, learner-centered approach to spoken English development.

4. BUILDING CONFIDENCE THROUGH STRUCTURED DIFFICULTY

The initial challenge of tongue twisters can be transformed into a rewarding experience when learners observe measurable improvement over time. This progression contributes to the development of self-efficacy, defined by Bandura (1997) as the belief in one's capacity to organize and execute actions required to manage prospective situations. In the context of language learning, when students successfully articulate phrases that were once difficult, it fosters a sense of achievement and encourages persistence (Yuniar et al., 2021; Ryandini & Fitriyasari, 2023). Beyond their phonetic function, tongue twisters are perceived by learners as fun, dynamic, and emotionally engaging, making them excellent tools for affective learning. Emotional engagement is a well-established factor in second language acquisition, as positive feelings toward the learning process can enhance retention and lower resistance to practice (Revathy & Ravindran, 2016). Teachers frequently report that students are more willing to participate, especially in speaking activities, when tongue twisters are incorporated as warm-up tasks or pronunciation games (Rasmadiani, 2022; Prassista Rasmadiani, 2022).

Importantly, these playful linguistic drills can reduce language anxiety, a major barrier in oral communication (Puspita et al., 2023). Since many EFL learners experience fear of making mistakes in front of peers, the low-stakes and humorous nature of tongue twisters can lessen this tension. According to Huseynova (2023), tools that foster interaction and self-expression in a non-threatening setting are critical for building oral competence, particularly when dealing with performance-based language tasks. Additionally, the structure of tongue twisters, short,

rhythmic, and repetitive, lends itself to scaffolded instruction, where learners gradually build upon mastered skills to tackle more complex ones. This progression aligns with Lutfiani's (2017) findings that learners demonstrate more sustained improvement in pronunciation when engaged in cumulative, patterned oral practice. For instance, students may begin with simple consonant repetitions before advancing to tongue twisters with multiple clusters and stress shifts (Ischenko et al., 2023; Kholisoh et al., 2021).

Technology further supports this process. Tools like smart boards and speech recognition software enable real-time feedback, allowing learners to monitor their pronunciation and gain instant correction (Huseynova, 2023). Digital platforms that gamify tongue twister practice also increase learner autonomy and motivation, key components in fostering confidence and long-term language retention (Bezliudna & Neizvestna, 2023). In essence, tongue twisters act not only as pronunciation drills but as confidence-building frameworks that integrate fun, focus, and feedback. They serve both the cognitive and emotional domains of language acquisition, making them uniquely effective for helping learners gain fluency, reduce fear, and speak with greater assurance.

5. PRACTICAL IMPLEMENTATION STRATEGIES IN THE ESL CLASSROOM

Tongue twisters can be effectively integrated into EFL lessons in multiple engaging ways, fostering both phonetic awareness and learner motivation. As warm-up exercises, teachers can begin lessons by selecting two to three tongue twisters that align with the day's phonetic focus. This prepares learners' articulators and helps them tune into the specific sounds they will work on throughout the lesson. Research shows that using targeted tongue twisters not only enhances pronunciation but also increases phonetic attention by promoting the careful articulation of challenging sounds (Kholisoh et al., 2021; Ischenko et al., 2023). For instance, if the focus is on the production of the /ʃ/ and /s/ sounds, a tongue twister like "She sells seashells by the seashore" provides an opportunity for learners to isolate and improve these sounds in a focused, manageable context.

Moreover, tongue twisters serve as valuable articulation drills, both in group and individual practice, allowing learners to refine their pronunciation through repetition and structured exercises. When used in group settings, they can encourage peer interaction and collective learning, where students can compare their attempts and offer feedback to one another (Yuniar et al., 2021; Revathy & Ravindran, 2016). Individual practice also plays a significant role, allowing students to focus on their specific areas of difficulty, particularly when they have received targeted instruction on their problematic phonemes (Lutfiani, 2017). This kind of personalized, yet structured, practice helps students develop confidence in their pronunciation skills and their ability to self-correct over time (Ryandini & Fitriyasari, 2023). To encourage reflective learning, teachers can record students' attempts and replay them during class for peer feedback and self-assessment. This approach enhances students' awareness of their pronunciation strengths and areas for improvement, contributing to the development of metacognitive skills in language learning. Listening to their own speech, students can evaluate their progress, identify errors, and adjust their production accordingly (Puspita et al., 2023). This kind of self-regulation, coupled with feedback from peers, reinforces autonomous learning, a crucial component for improving spoken fluency (Huseynova, 2023).

Additionally, games and timed competitions based on tongue twister performance can significantly boost learner motivation and make pronunciation practice a dynamic and enjoyable

activity. Studies highlight that incorporating playful, competitive elements into language practice increases engagement and provides a sense of achievement when learners overcome the challenges posed by difficult tongue twisters (Revathy & Ravindran, 2016; Rasmadiani, 2022). This not only supports the development of oral fluency but also fosters a supportive learning environment where students can celebrate their successes together (Lutfiani, 2017).

Finally, research indicates that learners benefit more from focusing on the external result of their speech, such as how accurately their pronunciation matches native-like models, rather than obsessing over internal processes like tongue or lip placement (Huseynova, 2023). Teachers should encourage learners to listen critically to their own production and compare it with the target pronunciation. For example, when practicing “She sells seashells,” students should aim to assess whether their articulation is clear and sounds native-like, rather than becoming overly focused on the precise positioning of their articulators. This external focus of attention has been shown to improve pronunciation outcomes and learner motivation, as it emphasizes practical language use rather than form (Huseynova, 2015; Ryandini & Fitriyasari, 2023).

6. CHALLENGES AND LIMITATIONS

While tongue twisters offer substantial benefits in pronunciation instruction, their use is not without challenges. For some learners, especially those at lower proficiency levels or with speech-related difficulties, the complexity and speed demands of tongue twisters can lead to frustration rather than improvement. Rapid sequences of difficult phonemes may overwhelm learners, particularly if they struggle with articulatory coordination, auditory discrimination, or speech confidence. One common issue is discouragement caused by initial failure. Because tongue twisters are intentionally designed to be difficult, learners may perceive them as unattainable, especially if they are asked to repeat them at native-like speeds too early. This can diminish motivation and reinforce feelings of inadequacy in oral performance. Additionally, students with physical speech impairments or motor coordination challenges may find it hard to perform repetitive articulatory movements, which could lead to disengagement if not properly addressed.

Another limitation involves pedagogical overuse or inappropriate application. If tongue twisters are treated solely as entertainment or warm-up activities, their full instructional value may not be realized. Conversely, if presented without clear goals or scaffolded support, they risk becoming intimidating tasks disconnected from real communication needs. In some cases, learners may focus too much on speed and rhythm, sacrificing clarity and phonemic accuracy—defeating the purpose of pronunciation improvement.

To address these challenges, several practical solutions can be implemented:

1. Scaffolding is essential. Teachers should begin with simpler tongue twisters that target fewer phonemes and gradually increase complexity. Introducing each tongue twister slowly, first in segments, then as a whole, can make them more accessible. Visual aids like phonetic transcriptions or color-coded phonemes can also help learners identify sound patterns more clearly.
2. Differentiated practice ensures that tongue twister tasks are adapted to learner proficiency. For instance, advanced students can work on increasing speed and fluency, while beginners focus on articulating each sound slowly and accurately. Pair or group work allows peer modeling and collaborative feedback, which can reduce anxiety and foster mutual support.

3. Audio modeling is another effective strategy. Providing clear, slow recordings of each tongue twister allows learners to shadow and internalize the correct rhythm, intonation, and articulation before attempting faster repetition. Teachers can also record students' attempts and guide them in reflective listening sessions, encouraging self-assessment and gradual improvement.

4. Integrating positive reinforcement and gamified elements, such as timed challenges, performance rankings, or class competitions, can transform tongue twister practice into a motivational experience rather than a stressful task.

In summary, while tongue twisters are a valuable pedagogical tool, their implementation requires thoughtful adaptation to learner needs. By anticipating potential barriers and incorporating scaffolding, modeling, and differentiated instruction, educators can mitigate these challenges and ensure that tongue twisters enhance rather than hinder pronunciation development.

7. CONCLUSION

Tongue twisters, though often overlooked in formal instruction, offer a rich and multifaceted approach to developing pronunciation and speech fluency in EFL learners. Their linguistic complexity, ranging from minimal pairs and consonant clusters to rhythm and intonation, makes them highly effective tools for refining articulation and fostering greater phonological awareness. Beyond their phonetic value, tongue twisters provide an engaging, low-anxiety platform for practice, allowing learners to experiment with language in a safe and playful environment. As learners progress from initial struggle to mastery, they experience tangible gains not only in pronunciation accuracy and fluency but also in self-confidence and communicative competence.

Through structured repetition, scaffolded difficulty, and meaningful classroom integration, tongue twisters serve as both diagnostic and developmental tools. They encourage reflective learning, promote autonomous correction, and build a foundation for clearer, more confident speech. When supported by multimedia tools, peer feedback, and gamified activities, tongue twisters become even more powerful, bridging the gap between mechanical practice and real-world language use. By incorporating them regularly and purposefully into ESL instruction, educators can revitalize pronunciation training, transforming it from a passive or overlooked component into a dynamic, enjoyable, and impactful element of language learning.

REFERENCE LIST

- Bezliudna, V., & Neizvestna, V. (2023). Application of authentic materials as an effective resource of learning English by future teachers in institutions of higher education. *Problems of Modern Teacher Training*, 2(28). [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(28\).2023.293495](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(28).2023.293495)
- Huseynova, S. (2023). Smart boards as a modern way of improving oral And Written communication skills In EFL classes. In *THE INTERNATIONAL CONFERENCE "MULTILINGUALISM, INTERNATIONALIZATION, DIGITALIZATION AS FACTORS OF INNOVATIONS IN TEACHER EDUCATION* (pp. 82-83).
- Huseynova, S. (2023). Artificial intelligence and academic integrity: Involving AI to improve oral communication skills in English. *Modern Scientific Developments*, 39–41. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-397-2-15>
- Ischenko, V., Horbuniova, S., & Kononenko, O. (2023). Ways of training English pronunciation through tongue twisters: Experience of Poltava University of Economics and Trade. *The Sources of Pedagogical Skills*, 31. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.31.283327>
- Kholisoh, A., & Farida, A. N. (2021). The influences of tongue twister in teaching pronunciation of aspirated sound [ph]. *Journal of English Language Teaching*, 6(1).
- Lutfiani, D. (2017). Using tongue twister to improve students' pronunciation. *ELLITE: Journal of English*

- Language, Literature, and Teaching, 2(2). <https://doi.org/10.32528/ellite.v2i2.1511>
- Puspita, N., Wachyudi, K., & Hoerniasih, N. (2023). Tongue twister method in teaching pronunciation: A narrative inquiry of pre-service English teacher. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 2(3). <https://doi.org/10.56916/ejip.v2i3.391>
 - Rasmadiani, P. E. P. (2022). Teaching English pronunciation using songs and tongue twister. *Jurnal Penelitian Mahasiswa Indonesia*, 3(1).
 - Revathy, M., & Ravindran, K. (2016). Enhancing effective speaking skills through role play and tongue twisters. *Language in India*, 16(9).
 - Ryandini, E. Y., & Fitriyasari, A. (2023). The utilizing of tongue twister media for English speaking activity of management students in School of Management. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 11(1). <https://doi.org/10.24256/ideas.v11i1.3526>
 - Sohrab, H. S. (2024). Ghost words and communication challenges in the english language: an analysis of misunderstandings. *Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference, «International Scientific Discussion: Problems, Tasks and Prospects», №229, Brighton, United Kingdom*. https://www.researchgate.net/publication/387342285_Ghost_words_and_communication_challenges_in_English_language_an_analysis_of_misunderstandings
 - Sohrab, S. H. (2015). Constructed Languages: ESPERANTO. *Journal of Modern Education Review*, 5(11), 1017-1025. DOI:10.15341/jmer(2155-7993)/10.05.2015/011
<http://www.academicstar.us/issueshow.asp?daid=1397>
 - Sohrab, S. H. Stylistic Problems of Translation. *NEW PERSPECTIVES ON LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES*, 25-30. ISBN 9788890916274
https://books.revistia.com/files/books/New_Perspectives_on_Language_and_Literature_Studies.pdf#page=25
 - Yuniar, Y., Pahlevi, M. R., & Hoerniasih, N. (2021). The role of tongue twister to improve the students' speaking skill. *INTERACTION: Jurnal Pendidikan Bahasa*, 8(2). <https://doi.org/10.36232/jurnalpendidikanbahasa.v8i2.1336>

UOT: 82-1/-9; 82-1/29; 821.512.161

DOI: <https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6103>

PROMOTION OF TURKISH POETRY IN "FUYUZAT" JOURNAL

YUNUSOVA Gunel

Doctor of Philosophy in Philology, dissertator of the Institute of Oriental Studies named after

Z. Bunyadov at the ANAS

yunusova_edu@mail.ru

Orcid ID 0000 0002 2375 2829

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p>Article history</p> <p>Received:2024-09-20</p> <p>Received in revised form:2024-10-28</p> <p>Accepted:2025-03-18</p> <p>Available online:2025-12-29</p> <p>Keywords:</p> <p>"Fuyuzat" journal, Azerbaijani literature, literary and cultural environment, Turkish literature, press, poetry</p>	<p>The journal "Fuyuzat" (1906-1907), published and edited by Ali Bey Huseynzade, played a great role in the social-political, literary-cultural life of the Azerbaijani people, and in the awakening of ideas. The journal pages also featured examples of Turkish literature. The ideas of Turkism and Turanism were also propagated. When presenting the creative examples, personalities, and works of Turkish poets in a journal, they also departed from a Turkish nationalist stance. The poems of many Ottoman poets were published here. The poems were diverse in terms of subject, genre, and idea content. Those poetic examples not only acquainted Azerbaijani readers with Turkish literature but also contributed to awakening national ideas in them. At the same time, these works have positively influenced the creativity of writers in our national literature.</p> <p>These issues presented in the article become the object of research. Attention is also drawn to the positive results produced by the activities of the "Fuyuzat" journal in the field of promoting Turkish literature in our national literary and cultural environment during this time.</p>

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.

This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

ПРОДВИЖЕНИЕ ТУРЕЦКОЙ ПОЭЗИИ В ЖУРНАЛЕ "ФУЮЗАТ"

РЕЗЮМЕ

Журнал «Фююзат» (1906-1907), издаваемый и редактируемый Али беком Гусейнзаде, сыграл большую роль в социально-политический, литературно-культурной жизни азербайджанского народа, в пробуждении идей. На страницах журнала также были представлены образцы турецкой литературы. Распространялись также идеи тюркизма и туранизма. Когда журнал продвигал творческие примеры турецких поэтов, а также их личности и произведения, он занимал позицию тюркизма. Здесь публиковались стихи многих османских поэтов. Стихи были разнообразны по тематике, жанру и идейному содержанию. Эти поэтические примеры познакомили азербайджанских читателей с турецкой литературой и послужили пробуждению их национальных идей. В то же время эти произведения оказали положительное влияние на творчество авторов нашей национальной литературы.

Эти вопросы, представленные в статье, становятся объектом исследования. В данное время уделяется внимание положительным результатам работы журнала «Фююзат» в области популяризации турецкой литературы в нашей национальной литературно-культурной среде.

Ключевые слова: журнал "Фююзат", азербайджанская литература, литературно-культурная среда, турецкая литература, пресса, поэзия

Introduction: Turkish literature problems have always been in the center of attention in our national press since the time when the press was created in Azerbaijan. Hundreds of samples of Ottoman literature were published in various collections and given to Azerbaijani readers, and individual Ottoman writers and poets and their creative examples were widely promoted. In the early XX century, the most active periodical in the Azerbaijani literary and cultural environment that addressed issues related to Turkish literature was the "Fuyuzat" journal. Acquainting the readers with Turkish literature and its events by "Fuyuzat" was one of the constituent parts of their ideological policy and ideology system.

Purpose: To shed light on the attitude of the Azerbaijani press to the problems of Turkish literature, to show the purpose, reason and essence of the "Fuyuzat enthusiasts" attitude towards Turkish literature from the position of ethno-Turkism.

Research method: analysis-synthesis methods were used during the analysis of literary samples, and at the same time, the principle of historicity, typological-comparative analysis methods were also used.

Description of the main material: "Fuyuzat" collection was published in 1906-1907. Ali bey Huseynzade was the publisher and editor of the collection, which was printed due to the financial support of Haji Zeynalabdin Taghiyev. Although a total of 32 issues of the journal, which was active for only one year, were published, that is, although its life was not very long, it played an exceptional role in the history of literary-cultural and social-political ideas of our country.[2,11]

The materials published in the journal were diverse in terms of topic, genre and ideas. Special attention was paid here to the literary and artistic thought products of the Ottoman Turks, as well as to their colorful problems, innovations, separate literary personalities, various events and processes. The collection contained both theoretical and practical materials in the mentioned direction. That is, the employees of the journal paid attention to the delivery of theoretical and aesthetic articles related to Turkish literature, as well as examples of prose, poetry, publicism, translation, and dramaturgy to the readers. Let's add that among the given examples, verse examples prevailed. Of course, there was a real reason for this. So, in the last decades of the 19th century and the beginning of the 20th century, most of the innovators in the world of literature, in other words, the representatives of the so-called "literary modern" movement, were poetry masters. Also, in terms of quantity and quality, examples of poems exceeded other literary genres. In Fuyuzat, we can come across creative works by such masters of poetry as Ə. Hamid, N. Kamal, A. Cövdət, M. Ə. Yurdaqul, M. Ə. Rəcaizadə, T. Fikrət, Ə. Raiq, F. Azərbaycani, İ. Səfa, Ə. Kamal, Münir, H. Suad, Ə. Mehrənnisa xanım, Əsrəf, and others. The journal also contains information about the biographies of many of these poets. The examples of poems presented to the readers are different in terms of subject, idea, genre, content and artistry.[7]

One of the interesting political and journalistic articles published in the journal is called "Detailed analysis of the freedom-loving movement in Iran" (1907, No. 11). The article, which was printed without a signature, talks about the socio-political and revolutionary events that took place in Iran at that time. It is shown that the people in Iran joined the revolutionary events with great enthusiasm and hope. The participants of the movement strongly believe in the abolition of tyranny and the establishment of freedom in the country. Now every citizen lives there with the spirit and motto of "our blood is sacrificed for the nation and the homeland". The article contains a patriotic poem by the Turkish poet Namiq Kemal, which begins with the verse "Our actions, our thoughts are for the progress of the homeland" and his picture. This verse of N. Kamal is

presented with an exuberant explanation, and at the end of the explanation, devotees of mashruta are advised to "sing along" with the meaning of the poem [1,166]. The purpose of the author of the article in presenting the poem is to acquaint the readers with the ideal, enthusiasm, and belief in freedom of the mashruta devotees, as well as Namiq Kamal's creativity and the ideal of the homeland.

A. Covdet was one of the fur artists whose artistic heritage was in the focus of attention in the journal. M.A. Sabir's poems "Does not the wonder unveil itself from the half-covered face of the dream?" written with the note "Abdulla Covdat's takhmis", which we talked about for the first time, was delivered to the readers on the pages of this journal. Let us also add that Hadi's poem, which we mentioned, was a tribute to Abdulla Covdet.

The poem "Onetruth" published in "Fuyuzat" was dedicated to the celebration of the Turkish artist we are talking about. This poem, sent from the island of Crete, was printed with the signature of "Faraq editor". The poem was preceded by a note: "To Dr. Abdulla Covdet Bey Efendi". The volume of the verse consisted of four clauses. The Ottoman artist we are talking about here was praised enthusiastically, his talent, inspiration, and art were praised with solemn epithets. In the poem written by A. Covdet, the poet's patriotism, love of freedom, and ideology of freedom are prominently presented. We must note with regret that the language of the poem was rough and heavy with Arabic-Persian elements.

In the third issue of the journal for the year 1906, the comprehensive explanation under the title "İltifati-feyzpərvəranə" makes it clear that at that time, Abdulla Covdet was publishing a newspaper called "İctihad" in Egypt. In a letter he sent to "Füyuzat", he promised to cooperate with the collection, to send him samples of his poems and articles, and at the same time he also sent several samples of his creativity. Following the note we mentioned, a ghazal in Persian and a qit'ah in Turkish by the poet were also published. In the later issues of "Fuyuzat" we are faced with many examples of A. Covdet's poetry. Among those poems, we can show the following: "Abdurrahman Badirkhan Bey", "For you", "Dilbari-hurriyyat", "Bir kitabayi-sangi-mazar", "Timsali-hurriyyat", "Continents" etc. Some of these verses are in Turkish and some in Persian. A separate essay entitled "Abdulla Covdet" by A. Huseynzadeh was published in the 4th issue of the journal in 1906.

Mahmud Akram Rajaizadeh was one of the artists in the field of interest in "Fuyuzat". Of course, this was not accidental. Thus, Mahmud Akram is considered one of the leading figures of the modern Ottoman literary environment, the innovations he brought to the field of art were widely imitated and appreciated. In addition to the poet's poetic examples, we also find an interesting essay called "Nigar Khanum" (1907, No. 18). In that essay, Mahmud Akram talks about the life and artistic heritage of the famous Turkish female poet Nigar Khanum. It touches on interesting issues about the literary personality and creativity of the poetess.

Nigar Khanum's father, Osman Pasha, was Hungarian by nationality. He accepted Islam. He was one of the well-known officials who worked in the civil service for many years. He lived part of his life in Istanbul. The main part of Mrs. Nigar's life was spent in Istanbul. He was both a talented poet and a wonderful musician. He knew several languages quite well. As a rule, he composed his poems in Turkish. English, Latin, German, Italian, etc. about Mrs. Nigar. it was also possible to find information in newspapers and journals, books, collections published in different languages. In short, he was known to some extent in many European countries. M.A. Rajaizade informs the readers about these issues mentioned in the essay "Nigar khanim" and aims to introduce them to the readers. He calls her "the wise lady", "Zohreyi-sheir born from Afaqi-nisvan", and says that her favorite pastimes today are poetry and music" [1, 281].

The author notes that I once asked Mrs. Nigar whether she considers herself Hungarian or Turkic. The poet politely told me that Hungarians are also Turks by origin, that is, they are from "Aqvami-Turania". However, I opened my eyes to the world in Istanbul, grew up and lived there, connected all my activities with Turks, finally, my mother is also a Turkish girl. So I am Turkish.

Mahmud Akram Bey, who naturally considers Nigar Khanum a true intellectual, aristocrat, and values her as the "cosmic woman" of the Muslim world, recommends exploring the artist's works as a means of getting to know her. He concludes his thoughts with a concise quatrain, bringing them to a continent.

As an example of the poetic heritage of the Turkish poetess, her poem "Chirpinma" is also presented to the readers in the mentioned essay.

In the same issue of "Fuyuzat" Mahmud Akram Rejaizade's own poem "Red Dead" was published. The poem is listed in the rubric "Numuneyi-adabiyyat". That poem, published with the epigraph "From the brave young men stationed on the border", was written on the subject of heroism. We come across three poems of Mahmud Akram Bey in different issues of the journal. These poetic examples are the poems entitled "Imtahani-adabi", "A leaf from spring, or a song from hum" and "Remember!".

The collection also includes A. Raig's article "Interview-literature" and in this article we find several poems of Tofiq Fikret (1907, No. 2). Ahmed Raig first gives brief information about the artist. He is presented to the readers as "the most mature poet of the literary-modern-Ottoman period" capable of reflecting tender feelings, poetic declarations, tender feelings and dreams. Then he conveys some poetic examples from the poet's artistic heritage to the readers. However, A. Raig gives the verse form of those poems, i.e. not the original ones, but the prose form. In the sequence of these poems, there are also popular works by Tofiq Fikret, such as "Ramadan Charity on the Bridge," "In the Village Cemetery," "After the Rain in Martyrdom," and so on.

The original language of the verses is Galizi. However, the fact is that the language of this version, translated into prose by Ahmed Raig, is not at all simple and completely understandable. Many Arabic-Persian expressions and words have been preserved by the author of the article. Of course, this merit was related to the language policy implemented by the "Fuyuzat" group.

Regarding the idea-content merit of the poem "Red Martyrs", we can say that it is one of the social-philosophical poems of the Turkish poet we are talking about. The main theme of the work is related to the fact that the cemetery is not only a place where the dead are buried, but also a place where the living should learn from. It is the final and inevitable destination of every human being, waiting for its path. Whoever the son of man is in this world is essentially nothing more than a handful of earth.

Another poem of Tofiq Fikret published in the journal is a poetic example called "Fuzuli". The poem is in the musadas genre. This is one of the most content, level and complete lyric examples written about Fuzuli. In the poem, T. Fikrat created an artistic and philosophical portrait of our ghazal poet, who is a great sufferer of the burden of love and suffering. He turned the essence of Fuzuli's philosophy of life and love into the object of the art of words with a deep beauty and artistry. Undoubtedly, the publication of such works in "Fuyuzat" played an important role in introducing both Fuzuli and T. Fikrat to the readership.

M.A. Yurdagul's poems "Hasbi-hal" and A. Hamid's "Tajalli, or Consolation" were also published in the journal. Interesting examples were selected from the heritage of both artists that allow us to imagine their linguistic and stylistic features and artistic method to a certain extent.

Abdulhaq Hamid's poem, which we mentioned, was written in the ode genre. Here, against the background of the suffering landscape of a village in the midst of nature, the mortality, sadness, and romance of material existence finds its artistic and philosophical expression. The lyrical hero who climbs to the top of a high mountain early in the morning looks at a village located at the foot of this mountain. Everything is quiet here, nature is silent in the village. There is a note of strangeness and mortality in everything. The surrounding world resembles a grave silence. In fact, the strange and troubled landscape of this village, the surrounding nature and the mountain is a small scale of the strangeness of the big world, the people who live on it, the quiet and troubled state of the world. The poet sees a connection between the strangeness in the surrounding world and the strangeness of the earth on a large scale.

The above-mentioned poem by Muhammad Amin Yurdagul was written in the varsagi genre. It is known that M. A. Yurdagul is a writer who successfully combines the classical literary tradition with the tradition of folk poetry in the written literature of the Ottoman Turks. The poet's poem "Hasbi-hal" published in "Füyuzat" is one of the valuable artistic facts of the feature we mentioned, which brings these two literary traditions closer to each other in terms of idea-content, form and image, and language-style. It is true that the poem was written in Aruz verse. However, in "Hasbi-hal" the signs of folk poetry are clearly manifested in terms of form and image as well as language and style.

Several poems of Ahmed Kamal were published in "Füyuzat". Among these poems are "Falsafeyi-parishan", "Shabgardî-khayal", "A night in between", etc. can be shown. The first example of the artist's verse is a ghazal, and the next two are cross-rhyming quatrains. In all three poems, we see the idea-content and stylistic-aesthetic signs of romanticism. The flow of ideas and content of these works is aimed at the artistic reflection of individual and life issues in public life. Unable to find comfort and happiness in the social environment, tired and disgusted by its vices, the hero turns to loneliness, moonlit nights, endless skies, darkness that becomes romantic in silence. He finds his consolation, joy, peace of mind in dreams.

In the 22nd issue of the journal in 1907, a lot of space was devoted to I. Safa. Here is an article about the poet, a poetic example dedicated to him and a poem by the artist himself. The article and the hymn poem dedicated to Ismayil Safa belong to Ahmed Kamal. The article is entitled "Bir safheyi-hayat, or Ismayil Safa". This is a scientific-publicistic article by nature. In this article written on the occasion of I. Safa's death, A. Kamal provides information about I. Safa's personal qualities, social and literary activities, as well as his place in Ottoman literature, some aspects of his life and activities. It is clear that A. Kamal himself knew I. Safa personally, communicated with him, therefore he was familiar with a number of his personal qualities.

On the pages of the collection, we generally encounter a range of literary genres and poetic forms that are new for our literature. These innovations, which constitute an interesting event for our literary history spanning centuries, allow us to become acquainted with the works created by Turkish writers and poets. We came across the creative works of some mentioned writers in the mentioned new genres and poetic forms, including the sonnet and cross-rhymed poetry. They had borrowed these genres and literary forms from Western literature. Through the "Füyuzat" journal, these literary forms and genres introduced to Azerbaijani literary and cultural life soon began to manifest themselves in the works of our creative personalities in the national literary

arena. Rhymed poetry forms such as cross-rhymed poetry, hymn, sonnet, and others, as well as literary forms like rhymed poetry and free verse, emerged for the first time in the Azerbaijani literary arena as symbols of the creative experiments of Turkish artists. In this regard, H. Suad's free-verse poem "Buvadamur" (1907, No. 19) and A. Rajab's rhymed poems (1907, No. 14) attract more attention.

Two mansur poems by A. Raig were published in "Fuyuzat" under the name "Sheyri-mansur". Although the language of one of them is rather heavy, the language of the other's poem "My Monastery Brother Bahaeddin" is simpler and closer to the vernacular.

"Buvadamur" is the name given to a forest in France. The semantic meaning of the word means "alley-love" (alley of love). H. Suad's free-form poetic example called "Buvadamur" also reflects the author's lyrical-romantic views and feelings about that forest. This artistic example is one of the first free-weight poetic examples printed in the Azerbaijani press.

The poems of Ottoman poets, including F. Azerbaijan's "Mənzumeyi-mövludiyyə," Mrs. A. Məhrənnisa's "Bir qız ki, tanırdım," Əşrəfin's "İştikayi-rindanə," and others, have been presented to Azerbaijani readers for the first time on the pages of the journal we mentioned earlier. Feyzi, an Azerbaijani Turk residing in Istanbul, composed the ode "Manzumei-Movludiyya" as a celebratory literary piece commemorating the birth of Prophet Muhammad (peace be upon him). Functioning as a symbolic birth certificate, this poem was published in the periodical "Fuyuzat" on the eve of the auspicious occasion of the birth of the Prophet of Islam.

Abdulhaq Mehrannisa Khanum, sister to Abdulhaq Hamid, a prominent figure in Ottoman literature, authored the poignant poem titled "A Girl I Knew." This artistic piece conveys a sorrowful impression linked to the grave of a destitute girl whom she had acquainted with in the past, and who has since passed away. The poem stands as a notable example of elegiac poetry. On the other hand, Ashraf's composition, "İştikayi-rindane," delves into the romantic musings of a human son who, having experienced the loss of his hand in the course of real-life events, reflects upon the notions of existence and non-existence.

In "Fuyuzat" there was also a separate column called "Some of the wisdom of Udabayi-Osmaniyeh". Wise words and advices of Turkish poets and writers, intellectuals were included here. For example, Shinasi, N. Kamal, A. Hamid, M. A. Rajaizadeh, S. Sazai, F. Najib Muallim Naji, Sh. Sami, etc. examples of the wise words of the authors are given.

Conclusion: During the initial decades of the 20th century, the Azerbaijani press, notably exemplified by the "Fuyuzat" journal, exhibited a robust engagement with Turkish literature, manifesting a spectrum of attitudes and diverse perspectives. The pages of the "Fuyuzat" collection extensively feature the works of Turkish writers and poets, accompanied by comprehensive information about these literary figures. Furthermore, the journal dedicates significant space to the promotion and dissemination of Turkish literature, underscoring a deliberate and concerted effort to cultivate awareness and appreciation for the rich literary tradition within the Turkish language and cultural sphere.

BIBLIOGRAPHY

1. "Fuyuzat" journal [1906-1907]. Full text. / Prepared for reprint with Latin alphabet: Ofelya Bayramlı.-Baku: Çasıoğlu,-2007.-672 p.
2. Hasanova Konul. Educational issues in "Fuyuzat" journal / K. Hasanova.-Baku: Elm va tahsil,-2018.-216 p.
3. Huseynzade Ali Bey. Green lights in red darkness / A. Huseynzade.- Baku: Azernashr,-1996.-292 p.
4. Huseynzade Ali Bey. Who are the Turks and who are they made of / A. Huseynzadeh.-Baku: Mütercim,-1997.-292 p.
5. Huseynzade Ali Bey. Selected works/ A. Huseynzade.-Baku: East-West,-2007.-480 p.
6. Mammadov Khairulla. Azerbaijani literary criticism at the limits of XIX-XX centuries / Kh. Mammadov.- Baku: ADPU,- 1999.- 145 p.
7. Valiyev Shamil. "Fuyuzat" literary school / Sh. Valiyev. - Baku: Elm, - 1999. - 444 p.
8. Valiyev Shamil. Problems of poetry in 20th century literary criticism (1895-1917) / Sh. Valiyev. - Baku: Elm, - 2004. - 188 p.

UOT: 371.3.046

DOI: <https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6090>

SİNİF İDARƏ EDİLMƏSİNDƏ ƏSAS STRATEGİYALAR

Nərmən İBRAHİMOVA

Bakı Mühəndislik Universiteti

naibrahimova@beu.edu.az

<https://orcid.org/0009-0000-9727-1162>

Bakı, Azərbaycan

Məqalə haqqında məlumat	XÜLASƏ
Məqalənin tarixi Göndərildi: 2025-06-18 Yenidən işlənmiş formada alındı: 2025-07-10 Qəbul edildi: 2025-08-11 Onlayn mövcuddur: 2025-12-29	Sinifin idarə edilməsi şagirdlərin bilik və bacarıqlarını maksimum üzə çıxarmağa və optimal təlim mühitini yaratmağa imkan verir. Ənənəvi təhsil sistemində sinifin idarə edilməsində müəllim daha çox idarə edən, qaydaları müəyyənləşdirən və şagirdlərlə müqayisədə daha aktiv rol alır. Müasir təhsil sistemində isə müəllim daha çox bələdçi, müşahidəçi rolu ilə mərkəzdən çəkilir və şagirdlərin passiv öyrənməsini deyil, təhlil edərək, anlayaraq və tətbiq etməklə aktiv şəkildə təlim prosesində iştirakını təmin edir. Sinif idarəçiliyi prosesinin effektiv təşkilində digər vacib məqam şagirdlərdə nizam-intizam qaydalarına riayət etmək üçün özünüidarə, daxili motivasiya və məsuliyyət duyğusunu formalaşdırmaqdır. Bununla yanaşı, məqalədə effektiv müəllim anlayışı, müasir sinif idarəçiliyi strategiyaları və onların optimal tətbiq üsulları araşdırılmışdır. Məqalədə nəzəri tədqiqat metodlarından istifadə edilmiş, nəzəri mənbələr təhlil edilmiş və çıxarılan nəticələr tədqiqatə cəlb olunmuşdur.

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

KEY STRATEGIES IN CLASSROOM MANAGEMENT

Abstract

Classroom management plays a key role in helping students reach their full potential and in creating a supportive and effective learning environment. Traditionally, classroom management was largely teacher-centered, with teachers taking a dominant role by establishing rules and closely controlling classroom activities. In today's education system, however, the teacher's role has shifted toward that of a facilitator and observer. Rather than promoting passive learning, teachers now encourage students to actively engage in the learning process by thinking critically, understanding concepts deeply, and applying their knowledge. An essential element of effective classroom management is fostering students' self-regulation, intrinsic motivation, and sense of responsibility so that they can follow rules and maintain discipline independently. Furthermore, this article explores the concept of the effective teacher, modern classroom management strategies, and the most effective ways to implement them.

Key words: classroom management, behavior management, teaching and learning process, communication skills, characteristics of an effective teacher

GİRİŞ

Müasir təhsil sistemində təlim prosesinin səmərəli təşkili sinif mühitinin düzgün idarə olunmasından birbaşa asılıdır. Sinif idarə edilməsi yalnız nizam-intizamın qorunması deyil, eyni zamanda şagirdlərin öyrənməyə motivasiya olunması, psixoloji təhlükəsiz mühitin yaradılması

və təlim vaxtının optimal istifadəsi kimi mühüm aspektləri əhatə edir. Azərbaycan təhsil sistemində həyata keçirilən kurikulum islahatları müəllimin rolunu dəyişərək onu bilik ötürən subyektdən daha çox öyrənmə prosesini təşkil edən və istiqamətləndirən pedaqoji lider kimi formalaşdırmışdır. Bu baxımdan sinif idarə edilməsində tətbiq olunan strategiyaların elmi əsaslarla araşdırılması aktual elmi-pedaqoji problem kimi çıxış edir.

Tədqiqat metodu. Məqalədə nəzəri tədqiqat metodlarına daxil olan müəyisəli təhlil aparılmış, həm xarici, həm yerli sinif idarəçiliyinin pedaqoji təcrübələri ümumiləşdirilmişdir.

Sinif idarə edilməsinin nəzəri əsasları

Sinif idarə edilməsi anlayışı pedaqogikada davranışçı, humanist və konstruktivist yanaşmalar çərçivəsində izah olunur. Ənənəvi davranışçı yanaşmalarda sinifdə intizamın təmin olunması əsas məqsəd kimi qəbul edilir və müəllim mərkəzli idarəetmə üstünlük təşkil edir. Lakin müasir pedaqoji nəzəriyyələrdə sinif idarəçiliyi şagirdlərin sosial, emosional və akademik inkişafını dəstəkləyən kompleks bir proses kimi dəyərləndirilir (Evertson & Weinstein, 2006).

Azərbaycan pedaqoqu Əjdər Ağayev sinif idarə edilməsini müəllimin pedaqoji ustalığının mühüm göstəricisi kimi qiymətləndirərək qeyd edir ki, təlimin nəticəliliyi müəllimin sinifdə yaratdığı psixoloji mühit və ünsiyyət tərzilə sıx bağlıdır (Ağayev, 2014). Onun fikrincə, müəllim şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq sinifdaxili münasibətləri tənzimləməlidir.

Müasir sinif idarəçiliyi yanaşmaları

Müasir təhsil yanaşmalarında sinif idarəçiliyi şagirdyönümlü və əməkdaşlığa əsaslanan model üzərində qurulur. Bu modeldə müəllim sinifdə avtoritar nəzarətçi deyil, öyrənmə prosesini asanlaşdıran fasilitator rolunda çıxış edir (Marzano, 2003). Azərbaycan məktəblərində tətbiq olunan kurikulumun əsas prinsiplərindən biri də şagirdlərin fəal öyrənmə prosesinə cəlb olunmasıdır. Bu yanaşma şagirdlərin tənqidi düşünmə və problem həll etmə bacarıqlarının inkişafına şərait yaradır.

Məsələn, Azərbaycan ümumtəhsil məktəblərində qrup və cüt işlərinin tətbiqi şagirdlər arasında qarşılıqlı əməkdaşlıq mühitinin formalaşmasına kömək edir. Bu zaman sinifdə nizam-intizamın qorunması müəllimin düzgün təşkilatçılıq bacarığından asılı olur.

Sinif idarə edilməsində əsas strategiyalar

Preventiv strategiyalar

Preventiv strategiyalar neqativ davranışların yaranmasının qarşısını almağa yönəlmişdir. Dərsin əvvəlcədən planlaşdırılması, məqsəd və gözləntilərin şagirdlərə aydın şəkildə izah edilməsi bu strategiyaların əsasını təşkil edir. Kounin sinif idarəçiliyində müəllimin “withitness” – yəni sinifdə baş verən bütün proseslərdən xəbərdar olma bacarığını vacib amil kimi qeyd edir (Kounin, 1970).

Azərbaycan məktəblərində dərsin əvvəlində sinif qaydalarının xatırladılması və bu qaydaların şagirdlərlə birgə müəyyən edilməsi preventiv strategiyalara nümunə ola bilər. Bu yanaşma şagirdlərdə məsuliyyət hissinin formalaşmasına müsbət təsir göstərir.

Davranışa minimal müdaxilə strategiyaları

Davranış problemləri yarandıqda müəllimin dərhal sərt cəza üsullarına müraciət etməsi təlim prosesinin effektivliyini azalda bilər. Bu baxımdan minimal müdaxilə strategiyaları daha səmərəli hesab olunur. Kounin (1970) dərs zamanı yaranan intizam pozuntularına incə və vaxtında reaksiyanın dərsin axıcılığını qoruduğunu vurğulayır.

Azərbaycan məktəb praktikasında müəllimin göz təması qurması, səssiz işarələrdən istifadə etməsi və ya şagirdin diqqətini tapşırığa yönəltməsi bu strategiyanın tətbiqinə nümunə ola bilər.

Şagirdyönümlü strategiyalar

Şagirdyönümlü strategiyalar sınıf idarəçiliyində fərdi yanaşmanı ön plana çəkir. Müəllim şagirdlərin maraqlarını, bacarıqlarını və psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq dərsi təşkil etdikdə təlimin səmərəliliyi artır (Emmer & Sabornie, 2015).

Əjdər Ağayev (2014) qeyd edir ki, müəllimin şagirdə fərdi yanaşması onun özünəinamını gücləndirir və davranış problemlərinin azalmasına səbəb olur. Azərbaycan məktəblərində diferensial tapşırıqların tətbiqi bu yanaşmanın praktik nümunəsidir.

Tədqiqatlar göstərir ki, sınıf effektiv idarə edənlər dərsi öncədən planlayan, şagirdlərlə ünsiyyət zamanı göz təması quran, dərsi aydın izah edən, monoton səs tonu yerinə daha aktiv, dinamik danışan, dinləmə bacarığı olan, bədən dilindən düzgün istifadə edə bilən və şagirdlərlə ünsiyyətdə fərdi yanaşan, onlara təlim zamanı tapşırıqlarda və digər sinifdaxili fəaliyyət zamanı seçim imkanı təmin edən müəllimlərdir. Həmçinin, şagirdyönümlü təlim prosesi və qrup işləri rəqabət hissi ilə deyil, bir-biri ilə əməkdaşlıq edərək qarşılıqlı hörmət əsasında öyrənməyə zəmin yaradır. Sınıfda maddi texniki baza imkanlarının olması, əlverişli şərait ilə yanaşı müəllim və şagird münasibətlərinin düzgün təşkil edilməsi vacib amillərdəndir. Sınıf qaydalarının təşkil olunması və onlara riayət edilməsi gələcəkdə baş verə biləcək neqativ halların qarşısını almağa kömək edir. Burada əsas məsələ müəllimin şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, sınıf qaydalarının aydın və başadüşülən olmasına şərait yaratmaq və bu qaydalara davamlı riayət etməkdir. Şagirdləri uğurlarına görə təşviq etmək və mükafatlandırma strategiyaları sınıf idarəçiliyinə müsbət təsir edən faktorlar arasındadır. Sınıfın idarə olunmasında tətbiq edilən strategiyalar tədris prosesini optimallaşdırmağa və onun effektiv təşkilinə kömək edir. Buna görə təlim prosesində sınıfın idarə olunması strategiyaları onu təşkil edən əsas amillərdəndir.

Müəllimin rolu və peşəkar bacarıqları

Effektiv sınıf idarəçiliyi müəllimin peşəkar ünsiyyət bacarıqları ilə sıx əlaqəlidir. Aydın nitq, uyğun səs tonu, bədən dilindən düzgün istifadə və empatik yanaşma müəllimin sınıfda müsbət nüfuz qazanmasına kömək edir. Marzano (2003) müəllimin emosional sabitliyini sınıf idarəçiliyinin əsas şərtlərindən biri kimi göstərir.

Azərbaycan müəllimlərinin peşəkar inkişaf proqramlarında ünsiyyət bacarıqlarının gücləndirilməsi sınıf idarəçiliyinin keyfiyyətinə müsbət təsir göstərir.

Lakin müəllimlik sınıfın idarəsinə ilk növbədə strateji planlama ilə yanaşı, həm də “ürəkləri fəth etməkdən” başlayır. (Wolk, 2003, p.14) Empatiya duyğusuna malik olan, demokratik prinsiplərlə sınıf idarə edən, şagirdlərə fərdi yanaşmanı tətbiq edən müəllimlərin siniflərində bir qayda olaraq, tədqiqatçılar çox az və ya heç davranış pozğunluqlarının olmadığını qeyd edirlər. Marzano və Pikering apardıqları 100-dən çox araşdırmalarında şagirdləri ilə keyfiyyətli münasibət qura bilən müəllimlərin siniflərində digər təlimçilərlə müqayisədə 31% daha az sinifdaxili problemlərin, müxtəlif qayda pozuntularının olduğunu müşahidə etmişlər. (Decker, Dona, & Christenson, 2007; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). İbtidai siniflərlə müqayisədə yuxarı sınıf şagirdlərində akademik motivasiya və yaş xüsusiyyətlərinə xas olaraq özünə inam problemləri daha çox müşahidə edildiyinə görə bu siniflərdə dərs deyən müəllimlərin təlimin təşkili ilə yanaşı psixoloji biliklərinin olması vacib şərtədir. Özgüvən əskikliyi sınıfda müəllim-şagird münasibətlərinə də neqativ təsir edə bilər. (Furrer & Skinner, 2003) Düzgün münasibət-

lərin qurulmasında ən vacib məqamlardan biri şagirdləri tanımaq və başa düşməkdir. Effektiv müəllimlər yuxarıda qeyd edildiyi kimi fərdi yanaşmanı tətbiq edə bilən müəllimlərdir. Belə ki, bu müəllimlər müxtəlif problemlərdə eyni yanaşma tətbiq etmir, şagirdlərin ehtiyaclarını anlayır, lazım olduqda sinifdən kənar zaman ayırır, müxtəlif öyrənmə stillərinə uyğun tapşırıqlar hazırlayır, favoritizm göstərmir, bir neçə nəfərlə deyil, bütün siniflə işləyir və cəza verməkdən çəkinir. Lakin bütün bu strategiyalar xüsusilə çətin şagirdlərlə iş prosesində kifayət etməyə bilər. Çətin şagirdlərlə iş prosesində psixoterapiyanın bir sıra strategiyalarının təlim prosesində tətbiq etmək mümkündür. Bunlara misal olaraq, empatiya, mənfi xüsusiyyətlərə müsbət yanaşma, eqonun kənara qoyulması və multikultural əlaqələrin qurulması strategiyalarını göstərmək olar.

Empatiya bacarığı müsbət münasibəti formalaşdırmağa kömək edən əsas amillərdən biridir. Müəllim empatiya nümayiş etdirdiyi şagird anlaşıldığını hiss edir. Bəzən empatiya qayğı anlayışı ilə eyniləşdirilir. Adlerə görə empatiya qayğıkeşlik demək deyil, o, qarşıdakı insanın hisslərini, mövqeyini, düşüncələrini dərk etməkdir (Adler, 1956). Gənc yeniyetmələri tədris prosesinə cəlb etmək üçün qarşılıqlı etimad və effektiv ünsiyyət vacib şərtədir. Bu işdə müəllimin empatiya bacarığı da mühüm rol oynayır. Empatiya duyğusundan uzaq olan müəllimlə şagird özünü anlaşılmamış və müdafiəsiz hiss edir, bu da öz növbəsində aşağı motivasiyaya, zəif akademik göstəricilərə səbəb ola bilər. Empatik yanaşma isə şagirdin yaşadığı ailədaxili, emosional və sosial çətinlikləri nəzərə almağa imkan verir və müəllimin şagirdi daha obyektiv qiymətləndirməsinə şərait yaradır. Bu cür münasibət müəllim və şagird arasında əməkdaşlığın inkişafına, problemlərin birgə həllinə və şagirdin təlim fəaliyyətinə daha fəal şəkildə cəlb olunmasına imkan yaradır. Həmçinin Azərbaycan pedaqoqu Əjdər Ağayevin əməkdaşlıq pedaqogikası anlayışına görə təlim-tərbiyə prosesinin idarəsində müəllim şagirdlərin fikirləri, arzu və təklifləri ilə hesablaşır, onları özüə köməkçi hesab edir. Əjdər Ağayev müəllim-şagird əməkdaşlığının müxtəlif formalarını təhlil etmiş və onların içində ən optimal münasibət forması kimi demokratik əməkdaşlığı qeyd etmişdir. Demokratik əməkdaşlıqda müəllim şagirdə şəxsiyyət kimi və böyük hörmətlə yanaşır. Belə əməkdaşlığa malik olan müəllimin özü də böyük nüfuza sahibdir və bir qayda olaraq, şagirdlərdə öyrənməyə dərin motivasiya və yüksək təlim nəticələri müşahidə edilir. (Hüseynzadə, 2021).

Mənfi münasibət və davranışlara müsbət prizma ilə yanaşma ənənəvi pedaqoji yanaşmalardan fərqlənsə də, bu yanaşma müasir psixoloji tədqiqatların nəticələrinə əsaslanır (Seligman, 1999). Bu yanaşmaya görə, şagirdin problemli kimi qiymətləndirilən davranışları təsadüfi deyil, uzun müddət ərzində formalaşmış və müəyyən məqsədlərə xidmət edən davranış modelləridir. Bu davranışlar, əsasən, şagirdin ailə və sosial mühitində ehtiyaclarını ifadə etmək və ya qorumaq üçün inkişaf edir.

Şagird məktəb mühitinə daxil olduqda, ona tanış olan bu davranış strategiyalarını yeni şəraitdə də tətbiq etməyə çalışır. Bu səbəbdən müəllimin belə davranışlara qarşı sərt reaksiya verməsi və ya onunla mübarizə aparması əks təsir yarada bilər. Daha səmərəli yanaşma şagirdin sərgilədiyi davranışın arxasında dayanan bacarığı və səyi tanımaq, onu qəbul etdiyini açıq şəkildə göstərməkdir. Bu, şagirdin müəllim tərəfindən başa düşüldüyü hissini gücləndirir və qarşılıqlı etimadın formalaşmasına zəmin yaradır.

Digər vacib şərt müəllimin öz emosiyalarını idarə etməsidir. Müəllimin emosional zəif tərəflərini əksər şagirdlər müəyyənləşdirə bilir və bundan məqsədli şəkildə istifadə edirlər. Öz reaksiyalarını tanımaq və idarə etmə bacarığı müəllim peşəsində ən çətin, həm də ən vacib səriştələrdən hesab olunur. Müəllim emosional davranışlar – qəzəb, hiddət və s. neqativ duyğular nümayiş etdirəndə onun peşəkar nüfuzu və funksionallığı zəifləyir və idarəçilik onun deyil,

şagirdlərin əlinə keçmiş olur. Məhz bu səbəbdən yeniyetmələrin manipulyativ davranışlarını şəxsi qəbul etmək qarşılıqlı münasibətlərin gərginləşməsinə gətirib çıxarır. Sınıf mühitində şəxsi eqonu kənarda qoymaq, empatiya ilə yanaşı, ən dəyərli pedaqoji prinsiplərdən biri hesab oluna bilər. Əgər keçmiş zamanda biz müəllimi öyrədən və şagirdi öyrənən olaraq təsnif edirikdiksə, müasir pedaqogika müəllim-şagird prosesini vəhdət olaraq qəbul edir. Bir çox hallarda, şagird bəzən fərqi nə varmadan, böyüklərin özlərini daha dərinləndirən tanınmasına və peşəkar inkişafına səbəb olan əsas öyrədici mənbəyə çevrilir (Hanna, 2002). Məsələn, şagirdə həmyaşıdlarının istehza və təhqirlərinə məhəl qoymamağı tövsiyə edən, lakin özü hörmətsizliklə qarşılaşdıqda emosional reaksiya verən müəllim, şagirdin gözündə inandırıcılığını itirə bilər. Bu cür ziddiyyətli davranışlar yeniyetmələrdə müəllimin söylədiklərinə qarşı etimadsızlıq yaradır və pedaqoji nüfuzu zəiflədir. Hörmətin tələb yolu ilə deyil, ardıcıl və nümunəvi davranış vasitəsilə qazanıldığı aydın şəkildə görünür. Müəllimin özünü necə aparması, emosional vəziyyətlərdə necə reaksiya verməsi onun şagirdlər tərəfindən necə dəyərləndirildiyini və nə dərəcədə hörmət edildiyini birbaşa müəyyən edir. Öz emosional reaksiyalarını nəzarətdə saxlamaq isə anadangəlmə xüsusiyyət deyil, məqsədli şəkildə inkişaf etdirilə bilən bir bacarıqdır.

Müasir dövrdə təhsildə aktual olan multikulturalizm müəllimlərin həssas yanaşmalı olduqları mövzulardan biridir. Müxtəlif mədəniyyətlərdən gələn şagirdlərlə münasibət qurmaq əlavə bacarıqlar və həssas yanaşma tələb edir (Nieto, 2008). Multikultural təhsil müxtəlif irqlərdən, etnik qruplardan, sosial qruplardan olan bütün şagirdlər üçün bərabər təhsil imkanları yaratmağa, bu məqsədlə bütün məktəb mühitini dəyişdirməyə, yenidən qurmağa çalışır. Şagirdlərlə səmərəli münasibətlərin qurulması həm yeni, həm də təcrübəli müəllimlər üçün xüsusi bilik və bacarıqlar tələb edən mürəkkəb bir prosesdir (elibrary.az). Mədəni fərqlərin mövcud olduğu hallarda müəllim-şagird münasibətlərinin formalaşdırılmasına dair əsas prinsiplər daha da önəmli xarakter alır. Empatik yanaşma, şagirdin davranışlarının arxasında dayanan bacarıqların tanınması və müəllimin şəxsi emosional mövqeyini nəzarətdə saxlaması mədəni və ya dil baxımından fərqli olan şagirdlərlə müəllim arasında mövcud olan məsafənin azaldılmasına əhəmiyyətli töhfə verə bilər. Mədəniyyətlərarası qarşılıqlı münasibətlərdə yaranan çətinliklər, əsasən, müəllimin şagirdlə emosional və peşəkar yaxınlıq qurmasına mane olan əlavə psixoloji və sosial bəyirərlə bağlıdır. Bu bəyirələrə mədəni fərqliliklərə qarşı ehtiyatlı və ya qorxulu yanaşma, müxtəlif mədəniyyətlər arasındakı oxşarlıqlar və fərqlər haqqında yetərli biliklərin olmaması, davamlı stereotiplər və ümumi dözümsüzlük meyilləri daxildir. Bu amillər müəllimin öz mövqeyini yumşaltmasına və şagirdlə daha dərin, etimada əsaslanan münasibətlər formalaşdırılmasına mane ola bilər. Araşdırmalara əsaslanan strategiyalardan istifadə edərək, müəllimlər şagirdlərin ehtiyaclarını nəzərə alan və uyğun balanslı hakimiyyət və əməkdaşlığı təmin edən yanaşmalar tətbiq etdikdə, sinifdə pozitiv dinamikanı yarada bilirlər. Müasir tədqiqatlar göstərir ki, müəllimlərin sinifdəki davranış və yanaşmaları, məktəbin tədris proqramı, qiymətləndirmə sistemləri siyasətində daha çox şagirdin uğuruna təsir göstərir. Bu səbəbdən müəllimlərin əsas vəzifələrindən biri sinif idarəçiliyini səmərəli şəkildə həyata keçirməkdir. Effektiv müəllim-şagird münasibətlərinin əsas xüsusiyyətlərini anlamaq üçün həmçinin onların nə olmadığını da müəyyən etmək faydalıdır. Bu münasibətlər müəllimin şəxsiyyəti və ya şagirdlərin müəllimi dost kimi görüb-görməməsi ilə bağlı deyil. Ən səmərəli müəllim-şagird münasibətləri konkret pedaqoji davranışlarla xarakterizə olunur. Belə davranışlara aşağıdakılar daxildir: müəllimin uyğun səviyyədə liderlik və nüfuz nümayiş etdirməsi, şagirdlərlə əməkdaşlığa açıq olması və yüksək ehtiyacları şagirdlərin fərdi ehtiyaclarının nəzərə alınması.

Uyğun Səviyyədə Liderlik (Dominance). Wubbels və həmkarları (1993, 1999) müəllim-şagird münasibətlərində uyğun liderliyin əhəmiyyətini vurğulayırlar. Dominantlıq anlayışı tez-tez

mənfi kontekstdə — başqaları üzərində məcburi nəzarət və ya hökmranlıq kimi qəbul olunsada, burada müəllimin akademik fəaliyyət və şagird davranışlarına dair aydın məqsəd və istiqamət göstərmə qabiliyyəti kimi izah olunur. Araşdırmalar göstərir ki, şagirdlər müəllim davranışları ilə bağlı seçimlərini ifadə edərkən, belə aydın rəhbərlik və istiqamətləndirmə istəyirlər. Məsələn, 4–7-ci siniflərdə 700-dən çox şagirdlə aparılan müsahibələrdə (Chiu & Tulley, 1997) şagirdlər sərt, lakin aydın rəhbərlik və nəzarət göstərən müəllimləri daha çox üstün tutduqlarını bildirmişlər. Müəllimlər uyğun liderliyi göstərə bilmək üçün dəyərlər, davranış gözləntiləri və öyrənmə məqsədlərini aydın şəkildə müəyyən etməli, həmçinin qətiyyətli, amma dəstəkləyici davranış sərgiləməlidirlər.

Müəllimlər şagird davranışlarına dair aydın gözləntiləri iki əsas yolla müəyyən edə bilirlər: sinif qaydaları və prosedurlarının yaradılması, həmçinin davranışlara uyğun nəticələrin tətbiqi. 1980-ci illərdə aparılan tədqiqatlar (Emmer, 1984; Emmer, Sanford, Evertson, Clements, & Martin, 1981; Evertson & Emmer, 1982) göstərir ki, sinifdə davranış qaydaları və prosedurlarının yaradılması əhəmiyyətlidir. Bu qaydalar və prosedurlar ümumi sinif davranışı, qrup işləri, fərdi tapşırıqlar, keçidlər, fasilələr, material və avadanlıqlardan istifadə, həmçinin dərslərin və ya günün başlanğıcı və sonunda izlənilməli addımları əhatə etməlidir. Ən ideal yanaşma isə müəllim və şagirdlərin müzakirə və qarşılıqlı razılıq yolu ilə bu qaydaları müəyyən etməsidir (Glasser, 1969, 1990). Yaxşı dizayn edilmiş və aydın şəkildə kommunikasiyalasdırılmış qaydalar və prosedurlarla yanaşı, müəllim şagird davranışlarını tanımalı və dəstəkləməli, qəbul edilən davranışları gücləndirməli, qəbul edilməyən davranışlar üçün isə uyğun nəticələr tətbiq etməlidir. Stage və Quiroz-un (1997) tədqiqatı göstərir ki, müəllimlər effektiv münasibətlər yaratmaq üçün bu cür strategiyalardan istifadə edirlər:

Effektiv sinif idarəçiliyində müəllimlər müxtəlif verbal və qeyri-verbal vasitələrdən istifadə edərək şagirdlərin düzgün olmayan davranışlarını idarə edə bilirlər. Məsələn, müəllim problem yaradan şagirdin yanına yaxınlaşa və ya davranışın qeyri-qəbul olduğunu göstərmək üçün barmağını dodaqlarına qoyaraq signal verə bilər. Bundan əlavə, müəllimlər sinifdə gözlənilən davranışları öncədən razılaşdırılmış signalarla işarə edə bilirlər, məsələn, hamının oturmasını göstərmək üçün əlini qaldırmaq. Düzgün davranışı təşviq etmək üçün isə maddi tanınma vasitələrindən, məsələn, tokenlər və ya kiçik kartlardan istifadə etmək mümkündür.

Bundan başqa, müəllimlər qrup əsaslı məsuliyyət sistemləri tətbiq edərək bütün şagirdlərin davranış gözləntilərinə cavabdeh olmasını təmin edə bilər. Eyni zamanda, ev əsaslı təşviq və cəzalandırma metodları ilə şagirdlərin davranışını evdə də dəstəkləmək mümkündür.

Aydın Öyrənmə Məqsədlərinin Müəyyənəşdirilməsi. Müəllimlər uyğun səviyyədə liderliyi göstərmək üçün dərslərin mövzusu və şagirdlərin gözləntiləri barədə aydınlıq təmin etməlidirlər. Bu, şagirdlərin dərslərdə nəyi öyrənəcəklərini başa düşməsinə kömək edir və effektiv idarəetmə üçün vacibdir. Bu məqsədə nail olmaq üçün aşağıdakı addımlar faydalıdır:

Dərs vahidinin başlanğıcında öyrənmə məqsədlərinin aydın şəkildə müəyyənəşdirilməsi və şagirdlərə çatdırılması.

Məqsədlərlə bağlı davamlı rəy və geribildirim verilməsi.

Məqsədlərin müntəzəm şəkildə təkrarlanması və dərslərin ərzində yenidən nəzərdən keçirilməsi.

Dərs sonunda ümumi qiymətləndirmə və yekun rəy təqdim edilməsi.

Şagirdlərin öz nailiyyətlərini və inkişaflarını izləyə bilməsi üçün rubrik və ya qiymətləndirmə meyarları istifadə edilə bilər (Robert J. Marzano. *The Key to Classroom Management*. 2003). Məsələn, ədəbiyyat dərsləri üçün rubriklər belə təsvir edilə bilər:

(4 xal): Şagird mətnin əsas ideyasını, personajların davranışlarını və süjetin quruluşunu dərinlən başa düşür, mətnin mövzunu geniş izah edə bilər və əsas fikirləri nümunələrlə dəstəkləyir.

(3 xal): Şagird mətnin əsas ideyasını və personajları anlayır, əsas fikirləri müəyyən edir və izah edir, amma nümunələr tam dəqiq deyil.

(2 xal): Şagird mətnin bəzi aspektlərini başa düşür, amma mövzunu və personajları əhatəli şəkildə şərh edə bilmir.

(1 xal): Şagird mətnin əsas ideyasını və personajları düzgün başa düşmür, mövzunu izah etməkdə çətinlik çəkir.

(0 xal): Şagird əvvəl öyrəndiyi bəzi anlayışları tanıyır, lakin onların mənasını və tətbiqini başa düşmür. Bu səviyyə şagirdin əsas anlayışları, əlaqələri və prosesləri hələ tam mənimsəmədiyini göstərir.

Rubriklərin bu cür aydın şəkildə təqdim olunması şagirdlərə müəllimin məqsədyönlü rəhbərlik və düzgün istiqamət verə biləcəyini göstərir. Bu, öyrənmə prosesində şagirdin nəyi gözləməli olduğunu və müəllimin onlara necə dəstək verəcəyini anlamağa kömək edir.

Qətiyyətli davranışın göstərilməsi. Müəllimlər uyğun səviyyədə liderliyi nümayiş etdirmək üçün dərstdə qətiyyətli davranış sərgiləyə bilərlər. Bədən dili ilə qətiyyətli olmaq: Müəllim dik dayanmalı, problemi yaradan şagirdə doğru baxmalı, lakin hədələyici görünməmək üçün yetərli məsafəni saxlamalıdır. Həmçinin üz ifadəsi təqdim olunan mesajın məzmununa uyğun olmalıdır.

Səs tonunu uyğun seçmək: Müəllim açıq, aydın və məqsədli danışmalı, səsləndiyi ton bir qədər yüksəklik fərqi ilə normal danışqdan seçilməli, lakin emosiyaları səs tonuna yansıtmamalıdır.

Davranışı davamlı izləmək: Müəllim şagird uyğun davranış nümayiş etdirənə qədər səbri olmalı, mənfi davranışı görməzdən gəlməməli və şagirdin inkar, mübahisə və ya günahlandırma cəhdlərinə aldanmamalıdır. Eyni zamanda şagirdin qanuni açıqlamalarını dinləmək vacibdir. Bu yanaşma müəllimə həm sinifdə rəhbərliyi qorumağa, həm də şagirdlərin gözlənilən davranışları öyrənməsinə imkan yaradır.

Uyğun Əməkdaşlıq Səviyyələri. Əməkdaşlıq başqalarının ehtiyac və fikirlərinə diqqət göstərmə ilə xarakterizə olunur. Bu, liderlik və dominantlıq anlayışının əksinə olmasa da, fərqli bir sahəni əhatə edir. Dominantlıq müəllimi sinifdə əsas istiqamətverici qüvvə kimi görsədirsə, əməkdaşlıq şagirdlərlə müəllimin bir komanda kimi işləməsinə diqqət yetirir. Dominantlıq və əməkdaşlıq arasındakı qarşılıqlı təsir effektiv müəllim-şagird münasibətlərinin əsas amillərindən biridir. Müəllimlər sinifdə uyğun əməkdaşlıq səviyyəsini inkişaf etdirmək üçün müxtəlif strategiyalardan istifadə edə bilərlər. Müəllimlər dominantlığı aydın öyrənmə məqsədləri ilə nümayiş etdirdikləri kimi, uyğun əməkdaşlıq səviyyəsini çevik öyrənmə məqsədləri ilə də göstərə bilərlər. Şagirdlərə dərs vahidinin əvvəlində öz məqsədlərini müəyyən etmək və ya öyrənmək istədikləri mövzuları seçmək imkanı vermək əməkdaşlıq hissini gücləndirir. Məsələn, əgər müəllim müəyyən bir mövzunu dərs vahidi üçün əsas fokus olaraq müəyyən edibsə və şagirdlərə rubrik təqdim edibsə, müəllim onlara həmin mövzunun hansı aspektini və ya əlaqəli bir mövzunu daha dərinlən öyrənmək istədiklərini soruşa bilər. Bu cür seçim şagirdlərə yalnız mövzunu daha yaxşı başa düşməyə kömək etmir, eyni zamanda müəllimin onların maraqlarına diqqət yetirdiyini və onları öyrənmə prosesinə daxil etməyə çalışdığını göstərir.

Şagirdlərə Fərdi Marağın Göstərilməsi. Uyğun əməkdaşlıq səviyyəsini nümayiş etdirməyin ən açıq yollarından biri müəllimin hər bir şagirdə fərdi maraq göstərməsidir. McCombs və Whisler (1997) qeyd etdikləri kimi, bütün şagirdlər müəllimin şəxsi diqqətini yüksək

qiymətləndirirlər. Orta və yuxarı sinif müəllimləri üçün şagirdlərlə geniş ünsiyyət qurmaq çətin olsa da, müəyyən sadə hərəkətlər müəllimin marağını və qayğısını göstərmək üçün kifayət edir. Müəllimlər bunu aşağıdakı yollarla edə bilirlər:

Dərs əvvəli, dərs zamanı və dərs sonunda şagirdlərlə onların maraqları haqqında qısa söhbətlər aparmaq.

Şagirdlərlə məktəb xaricində, məsələn, ekstrakurikulyar tədbirlərdə və ya gündəlik həyatda qarşılaşdıqda salamlamaq.

Hər gün yeməxanada bir neçə şagirdlə fərdi danışmaq.

Şagirdlərin həyatında baş verən vacib hadisələrə diqqət yetirmək və şərh vermək, məsələn, idman, teatr və digər fəaliyyətlərdə iştirakı qeyd etmək.

Şagirdləri məktəbdə və ya dərsdə əhəmiyyətli nailiyyətlərinə görə tərifləmək.

Dərsə girişdə hər bir şagirdi adı ilə salamlayaraq qarşılamaq.

Bu yanaşma şagirdlərə müəllimin onların fərdi inkişafına və maraqlarına diqqət yetirdiyini göstərir və sinifdə əməkdaşlıq və qarşılıqlı hörmət mühitini gücləndirir.

Bərabər və Müsbət Sinif Davranışlarının Tətbiqi. "Teacher Expectations and Student Achievement" kimi proqramlar müəllimlərin şagirdlərlə maraq göstərməsinin incə yollarını vurğulayır (Kerman, Kimball, & Martin, 1980). Bu proqramlar bütün şagirdlərlə bərabər və pozitiv qarşılıqlı əlaqələr qurmaq üçün praktik strategiyalar təklif edir. Müəllimlər bunları aşağıdakı üsullarla həyata keçirə bilirlər:

Göz təması qurmaq: Müəllim dərs zamanı otağın bütün hissələrini nəzərdən keçirərək hər bir şagirdlə göz təması qurmalıdır.

Şagirdlərin yanına yaxınlaşmaq: Müəllim dərs boyunca məqsədli şəkildə hər bir şagirdin yanına yaxınlaşmalı və otağın oturma planı hərəkəti asanlaşdırmalıdır.

Bütün şagirdlərin iştirakını təşviq etmək: Müəllim dərs müzakirələrində yalnız tez-tez cavab verən şagirdləri deyil, nadir iştirak edənləri də çağırmalıdır.

Cavab üçün kifayət qədər vaxt vermək: Müəllim hər bir şagirdin cavab verməsi üçün yetərli zaman ayırmalıdır, əvvəlki performans və ya bacarıq barədə fərziyyələrə əsaslanmadan. Mary Budd Rowe tərəfindən aparılan tədqiqatlar göstərir ki, müəllimlər sual verdikdən sonra adətən şagirdin cavab verməsi üçün bir saniyə və ya daha az vaxt gözləyirlər. Əgər bu müddət ərzində cavab gəlmirsə, müəllim sualı yenidən ifadə edir, başqa bir şagirddən cavab tələb edir və ya özü cavab verir. Bu nəticələr şagirdlərin düşünmək və düzgün cavab vermək üçün kifayət qədər vaxt təmin edilməsinin əhəmiyyətini vurğulayır və sinifdə öyrənməni daha effektiv etmək üçün müəllimlərin gözləmə müddətini artırmalarının lazım olduğunu göstərir. Araşdırmalar göstərir ki, əgər müəllimlər cavab üçün gözləmə müddətini bir saniyədən üç-beş saniyəyə qədər artırmağı öyrənsələr, şagirdlərin cavablarının həm miqdarı, həm də keyfiyyəti əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşır. Gözləmə müddətinin artırılması bir neçə şəkildə müsbət dəyişikliklərə səbəb olur:

Şagirdlərə düşünmək və cavablarını planlaşdırmaq üçün daha çox vaxt verilir.

Daha dərin və əsaslandırılmış cavabların verilməsi ehtimalı artır.

Şagirdlərin dərsə fəal iştirakı və öz fikirlərini ifadə etməyə cəsarət göstərməsi güclənir.

Beləliklə, gözləmə müddətinin uzadılması sinifdə öyrənmənin keyfiyyətini yüksəldən və müəllim-şagird qarşılıqlı əlaqəsini gücləndirən sadə, amma təsirli bir strategiyadır (Mary Budd Rowe.1972).

Müəllim-şagird münasibətləri effektiv sinif idarəçiliyinin əsasını təşkil edir və sinif idarəçiliyi də yüksək şagird nailiyyətlərinin açarındır. Bu münasibətlər təsadüfə buraxılmamalı və ya müəllimlərin və şagirdlərin fərdi xarakterlərinə bağlı olmamalıdır. Əksinə, elmi araşdırmalarla dəstəklənmiş strategiyalardan istifadə edərək, müəllimlər sinifdəki dinamikanı yönləndirə, güclü müəllim-şagird münasibətləri qura və şagirdlərin öyrənmə prosesini səmərəli şəkildə dəstəkləyə bilirlər. Təhsil sisteminin inkişafına yönəlmiş təşəbbüslər ilk növbədə onun ən həlledici iştirakçısına — sinif müəlliminə fokuslanmalıdır. Orta yaş səviyyəsində fəaliyyət göstərən müəllimlər gənc yeniyetmələrlə işləməyin yaratdığı mürəkkəb pedaqoji və psixoloji çətinliklərə hazır olmalı, bunun üçün isə onların peşə hazırlığında yalnız təhsil sahəsinə deyil, eyni zamanda əlaqəli elmi istiqamətlərə aid bilik və bacarıqlara xüsusi yer verilməlidir.

Müəllim hazırlığının əsas məqsədi sinif mühitində effektiv, bəzən isə ənənəvi yanaşmalardan kənara çıxan idarəetmə strategiyalarının formalaşdırılmasını təmin etməkdir. Bu baxışın əsasında isə sinif idarəçiliyinin qaydalar və nəzarət mexanizmləri toplusu deyil, müəllim və şagird arasında davamlı şəkildə qurulan münasibətlər prosesi kimi dərk edilməsi dayanmalıdır. Belə bir yanaşma sinif idarəçiliyini statik bir fəaliyyət deyil, dinamik və qarşılıqlı əlaqəyə əsaslanan pedaqoji proses kimi təqdim edir.

Çətin şagirdlərlə işləmək müəllimlər üçün asan proses olmasa da, bu sahədə məsləhətçilik və psixoterapiya sahələrində inkişaf etdirilmiş strategiyalar faydalı ola bilər. Belə strategiyalara yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, empatiya qurmaq, mənfi davranışların arxasındakı bacarıqları dəyərləndirmək və şəxsi eqonu kənara qoymaq daxildir. Xüsusilə, müəllimlərin qarşılaşdıqları problemlərin bir hissəsi, onların şagirdlərin öyrənmə prosesinə dəstək verməkdə davamlı olmalarını çətinləşdirir; buna görə konkret və praktik yanaşmaların tətbiqi olduqca vacibdir.

Sinif idarəçiliyi kontekstində müəllimlərin məqsədi bütün şagirdlərlə — motivasiyası yüksək olanlardan tutmuş, ən çətin davranış sərgiləyənlərə qədər — etibarlı, düzgün və güclü münasibətlər qurmaq olmalıdır. İnsan ehtiyaclarını və münasibətlərə əsaslanan tədrisi anlayan müəllimlər üçün bu yanaşma nəticəsində gözlənilməz və müsbət dəyişikliklərin baş verə biləcəyi müşahidə olunur. Bu yanaşma, müəllimlərin yalnız qayda və nəzarət vasitələrinə deyil, həm də şagirdlərlə davamlı, etimad və qarşılıqlı hörmətə əsaslanan münasibətlər qurmağa fokuslanmalarını tələb edir. Nəticədə sinifdəki idarəçilik və öyrətmə prosesi daha məqsədyönlü, səmərəli və inklüziv xarakter daşıyır.

Nəticə

Aparılan təhlil göstərir ki, sinif idarə edilməsində tətbiq olunan strategiyalar təlim prosesinin effektivliyinin artırılmasında mühüm rol oynayır. Preventiv, minimal müdaxilə və şagirdyönlü strategiyaların məqsədyönlü şəkildə tətbiqi sinifdə müsbət psixoloji mühitin formalaşmasına şərait yaradır. Azərbaycan təhsil sisteminə bu strategiyaların milli pedaqoji ənənələrlə və müasir təlim tələbləri ilə uzlaşdırılması təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət edir. Uğurlu sinif idarəçiliyi yalnız qaydalar və strukturlardan ibarət deyil; o, müəllim və şagird arasında davamlı, empatiya və hörmətə əsaslanan münasibətlərin qurulmasına bağlıdır. Gənc yeniyetmələrlə işləyərkən müəllimlərin şəxsi eqolarını kənara qoyması, mənfi davranışları dəyərləndirməsi və mədəni həssaslığı inkişaf etdirməsi onların pedaqoji effektivliyini əhəmiyyətli dərəcədə artırır. Belə yanaşmalar müəllimlərin yalnız şagirdlərin öyrənmə nailiyyətlərinə deyil, həm də sinifdə sağlam, inklüziv və motivasiyaedici mühitin formalaşmasına töhfə verməsinə imkan yaradır.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Adler, A. (1956). The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings. New York: Harper & Row.
2. Ağayev, Ə. (2014). *Pedaqogika*. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı.
3. Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge.
4. Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper and Row.
6. Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper and Row.
7. Hanna, F. J., Hanna, C. A., & Keys, S. G. (1999). Fifty strategies for counseling defiant and aggressive adolescents: Reaching, accepting, and relating. *Journal of Counseling and Development*, 77, 395–404.
8. Kerman, S., Kimball, T., & Martin, M. (1980). *Teacher expectations and student achievement*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
9. Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
10. Mary Budd Rowe. (NARST, 1972). Wait-Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic, and Fate Control.
11. Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management That Works*. Alexandria, VA: ASCD. Azərbaycan Respublikasının Təhsil haqqında Qanunu. Bakı.
12. Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
13. McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.
14. Robert J. Marzano. (September 2003). The Key to Classroom Management. Article in *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A.
15. Rüşət Lətif Oğlu Hüseynzadə, Zəfirə Mirsəfər Qızı Əzizova, Sahib Hümət Oğlu Əliyev, Ülviyyə Məhəmmədli Qızı Verdiyeva, (2021) *Pedaqogika*, dərslik.
16. Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333–368.
17. https://www.elibrary.az/docs/qazet/qzt2024_4291.pdf

UOT:37.036

DOI:<https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6116>

ƏDƏBİ-BƏDİİ KOMPOZİSİYALAR VASİTƏSİ İLƏ KİÇİK YAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN ESTETİK TƏRBİYƏSİNİN PSIXOLOJİ VƏ PEDAQOJİ ƏSASLARI

Esmira AĞAYEVA

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun doktorantı

e mail: aagayevaesmira@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9691-5009>

Məqalə haqqında məlumat	XÜLASƏ
Məqalənin tarixi Göndərildi: 2025-04-25 Yenidən işlənmiş formada alındı: 2025-05-21 Qəbul edildi: 2025-07-30 Onlayn mövcuddur: 2025-12-29	Məqalədə estetik tərbiyənin mahiyyəti, onun psixoloji və pedaqoji əsasları elmi-nəzəri aspektdən təhlil edilir. Estetik tərbiyənin inkişafı müasir təhsil sistemində məqsədyönlü və sistemli bir proses kimi təqdim olunur. Məqalənin məqsədi estetik tərbiyənin əsas vəzifələrini müəyyənləşdirmək, məzmununu təhlil etmək, şagirdlərin estetik tərbiyəsinin həyata keçirilmə yollarını göstərmək və özünütərbiyənin mahiyyətini açıqlamaqdır. Estetik şüurun strukturu (estetik təsəvvürlər, mühakimələr, hisslər, ideallar və zövqlər) ön plana çəkilir, gənc nəslin estetik tərbiyəsinin inkişafının tarixi mərhələləri və Avropa təcrübəsi təhlil olunur. Məqalədə estetik tərbiyənin şəxsiyyətin ümumi inkişafında mühüm rol oynadığı əsaslandırılır.

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN THROUGH LITERARY AND ARTISTIC COMPOSITIONS ABSTRACT

The article presented emphasizes the essence of aesthetic education, focusing on its psychological and pedagogical foundations. The development of aesthetic education is represented as a purposeful process in the modern educational system. By highlighting human values, it innovatively develops a modern, creative, socially active individual with a conscious life position formed on high culture. The aim of the article is to identify the main objectives of aesthetic education, analyze its content, show ways to implement aesthetic education for students, and reveal the essence of self-education. The article reveals the content of aesthetic education in students' education and shows how it can be implemented. The tasks of aesthetic education are identified (the ability to form a person's aesthetic attitude towards the world). Four historical periods of the development of aesthetic education in the younger generation are distinguished. The innovative aesthetic education system for youth, which should exist in the interrelationship of all the components described in the article, is justified. The structure of aesthetic consciousness (aesthetic representations, aesthetic judgments, aesthetic feelings, aesthetic ideals, aesthetic tastes) is emphasized.

Keywords: aesthetic education, education sector, overall development, personality, self-education

GİRİŞ

Müasir sosial-mədəni mühitdə şəxsiyyətin estetik inkişafı cəmiyyətin harmonik və davamlı inkişafının əsas şərtlərindən biri kimi çıxış edir. Estetik prinsip mədəniyyətin fundamental elementi olmaqla, insanın mənəvi və yaradıcı potensialının üzə çıxarılmasına xidmət edir.

Estetik tərbiyə fərdin dünyaya estetik münasibətinin formalaşmasına, gözəlliyi dərk etmək və yaratmaq bacarığının inkişafına yönəlmiş məqsədyönlü pedaqoji prosesdir. Son illərdə estetik tərbiyə problemlərinin elmi araşdırılması və gənc nəslin estetik inkişafında onun rolunun müəyyənləşdirilməsi aktual tədqiqat istiqamətlərindən birinə çevrilmişdir (Sirant, 2019). Xüsusilə ibtidai təhsil mərhələsində estetik tərbiyə uşaqların emosional, idrak və sosial inkişafında mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Bu baxımdan estetik tərbiyə yalnız incəsənətə marağın formalaşdırılması ilə məhdudlaşmır, həm də uşağın ətraf aləmi daha incə və həssas şəkildə qavramasına, gözəlliyi gündəlik həyat hadisələrində seçib dəyərləndirməsinə şərait yaradır. Estetik tərbiyə vasitəsilə şagirdlərdə təbiətə, insan münasibətlərinə, əməyə, davranışa və mədəniyyət nümunələrinə qarşı estetik münasibət formalaşır. Bu isə onların ümumi dünyagörüşünün, mənəvi keyfiyyətlərinin və sosial davranışlarının inkişafına müsbət təsir göstərir.

Kiçik yaşlı məktəblilərin estetik tərbiyəsi xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Çünki bu yaş dövrü uşağın hisslərinin, təxəyyülünün, obrazlı düşüncəsinin və estetik zövqünün daha fəal inkişaf etdiyi mərhələdir. Məhz bu dövrdə uşaqlar ətraf mühitdəki rənglərə, səslərə, bədii sözə, musiqiyə və obrazlara daha həssas yanaşırlar. Ona görə də estetik tərbiyənin məqsədyönlü şəkildə təşkili onların daxili aləminin zənginləşməsinə, yaradıcı qabiliyyətlərinin formalaşmasına və emosional tarazlığının inkişafına mühüm təsir göstərir.

Məktəb mühitində estetik tərbiyənin həyata keçirilməsi uşaqların təkcə incəsənət əsərləri ilə tanış olması demək deyildir. Bu proses, eyni zamanda, şagirdlərin gözəlliyi dərk etməsi, onu qiymətləndirməsi, estetik hisslərini ifadə etməsi və yaradıcı fəaliyyətə qoşulması ilə xarakterizə olunur. Belə yanaşma uşaqlarda estetik şüurun formalaşmasına, bədii zövqün inkişafına və gözəllik meyarlarının tədricən möhkəmlənməsinə səbəb olur.

Bu kontekstdə ədəbi və bədii kompozisiyalar estetik tərbiyənin səmərəli vasitələrindən biri kimi diqqəti cəlb edir. Onlar kiçik yaşlı məktəblilərin emosional aləminə təsir göstərir, onların bədii qavrayışını dərinləşdirir, nitqini və təxəyyülünü inkişaf etdirir. Ədəbi və bədii kompozisiyalar vasitəsilə uşaqlar yalnız müəyyən mövzu və obrazlarla tanış olmur, həm də həmin obrazlar vasitəsilə mənəvi dəyərləri, estetik meyarları və sosial münasibətləri daha dolğun şəkildə qavrayırlar.

Müasir dövrdə təhsil sistemində şəxsiyyətyönlü və inkişafetdirici yanaşmaların güclənməsi estetik tərbiyəyə verilən önəmi daha da artırmışdır. Bu baxımdan estetik tərbiyənin psixoloji və pedaqoji əsaslarının araşdırılması, onun həyata keçirilmə yollarının müəyyənləşdirilməsi və ədəbi-bədii kompozisiyaların bu prosesdəki rolunun təhlili xüsusi elmi və praktik əhəmiyyət kəsb edir.

Estetik tərbiyənin şəxsiyyətin formalaşmasında rolu

Estetik tərbiyə şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafında mühüm yer tutur. O, uşaqlarda yalnız gözəlliyi dərk etmək bacarığını formalaşdırmır, eyni zamanda onların ətraf mühitə, insanlara və mənəvi dəyərlərə həssas münasibətini inkişaf etdirir. Kiçik yaşlı məktəblilərdə estetik tərbiyənin düzgün təşkili onların emosional sabitliyinə, yaradıcı fəallığına və sosial davranışına müsbət təsir göstərir. Bu baxımdan estetik tərbiyə ümumi tərbiyə sisteminin mühüm komponentlərindən biri kimi çıxış edir.

Estetik tərbiyə uşağın daxili aləminin zənginləşməsinə, onda gözəllik hissinin, zövqün və bədii düşüncənin inkişafına kömək edir. Məktəb yaşının ilk mərhələlərində bu istiqamətdə aparılan işlər gələcəkdə uşağın mədəni davranışının, dünyagörüşünün və incəsənətə münasibətinin

formalaşmasına ciddi təsir göstərir. Buna görə də estetik tərbiyənin erkən yaş dövründən məqsədyönlü şəkildə həyata keçirilməsi xüsusi aktuallıq daşıyır.

Estetik tərbiyənin psixoloji əsasları

Psixoloji baxımdan estetik tərbiyə uşaqların emosional sferasının zənginləşməsinə, empatiya, təsəvvür və yaradıcı təfəkkürün formalaşmasına xidmət edir. L. S. Vıqotskinin mədəni-tarixi inkişaf nəzəriyyəsinə görə, uşağın psixi inkişafı sosial qarşılıqlı əlaqələr və mədəni vasitələr vasitəsilə baş verir (Vygotsky, 1996). Ədəbi və bədii kompozisiyalar bu baxımdan güclü inkişafetdirici vasitədir. Estetik təcrübə uşaqlarda yalnız emosional reaksiya yaratmır, eyni zamanda idrak proseslərini – müşahidə, müqayisə, ümumiləşdirmə və qiymətləndirməni stimullaşdırır. Estetik hisslər vasitəsilə uşaq ətraf aləmi daha dərinlən qavrayır və öz daxili dünyasını formalaşdırır.

Estetik qavrayış və emosional inkişaf

Kiçik yaşlı məktəblilərin estetik qavrayışı onların yaş xüsusiyyətləri ilə sıx bağlıdır. Bu yaş dövründə uşaqlar daha çox obrazlı təfəkkürə, emosional reaksiyalara və təxəyyülə əsaslanırlar. Ona görə də ədəbi-bədii kompozisiyalar onların daxili aləminə daha asan təsir edir, hiss və duyğularını zənginləşdirir. Uşaqlar bədii obrazları qəbul etdikcə gözəllik, harmoniya, rəng, ritm və ifadəlilik haqqında ilkin estetik təsəvvürlər əldə edirlər.

Estetik qavrayışın inkişafı ilə yanaşı, uşaqlarda emosional həssaslıq da güclənir. Onlar əsərlərdəki hadisələrə, qəhrəmanların davranışına, musiqinin ahənginə və bədii sözün təsirinə emosional münasibət bildirirlər. Bu proses onların empatiya hissinin, müşahidəçiliyinin və yaradıcı təxəyyülünün inkişafına şərait yaradır. Beləliklə, estetik tərbiyə uşağın psixoloji inkişafında həm hissi, həm də idraki baxımdan əhəmiyyətli rol oynayır.

Müəllimin istiqamətləndirici rolu

Estetik tərbiyənin səmərəli təşkili müəllimin pedaqoji ustalığından və yaradıcılıq imkanlarından çox asılıdır. Müəllim uşaqlarda estetik maraq yaratmalı, onları gözəlliyi görməyə, hiss etməyə və qiymətləndirməyə yönəltməlidir. Bu zaman müəllimin nitqi, davranışı, ünsiyyət mədəniyyəti və təqdimetmə forması da şagirdlər üçün nümunə rolunu oynayır.

Müəllim estetik tərbiyə prosesində yalnız məlumat verən şəxs kimi deyil, həm də bədii-estetik mühit yaradan təşkilatçı kimi çıxış edir. O, dərs prosesində müxtəlif incəsənət nümunələrindən, bədii mətnlərdən, musiqidən, təsviri vasitələrdən və yaradıcı tapşırıqlardan istifadə etməklə uşaqların estetik fəallığını artırır. Belə yanaşma şagirdlərdə estetik dəyərlərin daha möhkəm formalaşmasına kömək edir.

Estetik tərbiyənin pedaqoji əsasları

Pedaqoji aspektdən estetik tərbiyə təlim-tərbiyə prosesinin ayrılmaz hissəsi kimi çıxış edir. Ədəbi və bədii kompozisiyaların tədrisə inteqrasiyası uşaqlar üçün yaradıcı, açıq və stimullaşdırıcı təlim mühiti yaradır. Bu yanaşma konstruktivist təhsil nəzəriyyəsinə əsaslanır və şagirdlərin fəal öyrənməsini təmin edir. Müəllimin əsas vəzifəsi şagirdlərdə gözəlliyi müşahidə etmək, onu dəyərləndirmək və ifadə etmək bacarığını sistemli şəkildə formalaşdırmaqdır (Mochan, 2011). Təlim prosesində incəsənətin müxtəlif növlərindən istifadə şagirdlərin estetik zövqünün inkişafına müsbət təsir göstərir.

Estetik tərbiyənin praktik tətbiqi yolları

İbtidai siniflərdə estetik tərbiyənin həyata keçirilməsi üçün aşağıdakı praktik istiqamətlər xüsusilə əhəmiyyətlidir:

- rəsm, musiqi, ədəbiyyat və rəqs kimi incəsənət növlərinin integrasiyası;
- şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətə cəlb olunması;
- bədii əsərlərin müzakirəsi və estetik dəyərləndirilməsi;
- dəstəkləyici və yaradıcı sinif mühitinin formalaşdırılması.

Bu fəaliyyətlər uşaqlarda estetik qavrayış, estetik mühakimə və yaradıcı təfəkkürün inkişafına şərait yaradır. Göstərilən praktik istiqamətlərin hər biri kiçik yaşlı məktəblilərin estetik tərbiyəsində xüsusi funksiyaya malikdir. İncəsənətin müxtəlif növlərinin integrasiyası uşaqlara gözəlliyi fərqli formalarda qavramaq imkanı yaradır. Məsələn, musiqi ilə müşayiət olunan şeir, rəsm əsasında qurulan bədii söhbət və ya kiçik səhnəcik formasında təqdim olunan ədəbi nümunə uşaqlarda estetik təəssüratın daha güclü formalaşmasına səbəb olur. Bu cür integrativ yanaşma onların həm hissi, həm də idraki fəallığını artırır.

Şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətə cəlb olunması estetik tərbiyənin ən təsirli yollarından biridir. Uşaqlar rəsm çəkmək, şeir söyləmək, rollu oyunlarda iştirak etmək, səhnəciklər hazırlamaq və musiqili çıxışlar etmək vasitəsilə öz daxili aləmlərini ifadə etməyi öyrənirlər. Bu proses onların yalnız yaradıcılıq qabiliyyətlərini deyil, həm də özünəinamını, sərbəst düşünmə bacarığını və estetik zövqünü inkişaf etdirir. Yaradıcı fəaliyyət zamanı uşaqlar gözəlliyi yalnız müşahidə edən deyil, həm də onu yaradan subyektə çevrilirlər.

Bədii əsərlərin müzakirəsi və estetik dəyərləndirilməsi də praktik baxımdan mühüm əhəmiyyət daşıyır. Müəllim uşaqlarla əsərin məzmunu, obrazların davranışı, istifadə olunan ifadə vasitələri, rəng, ritm və emosional təsir haqqında söhbətlər aparmaqla onların estetik mühakimə bacarığını inkişaf etdirə bilər. Şagirdlər əsərə münasibət bildirdikcə, hansı nümunənin onlarda daha güclü təsir yaratdığını izah etdikcə onların estetik düşüncəsi daha da dərinləşir. Bu cür müzakirələr uşaqlarda fikir ifadə etmək, dinləmək və müqayisə aparmaq vərdişlərini də formalaşdırır.

Dəstəkləyici və yaradıcı sinif mühitinin formalaşdırılması estetik tərbiyənin səmərəli təşkili üçün vacib şərtlərdən biridir. Sinif otağında səliqə, rəng ahəngi, vizual materialların düzgün seçimi, uşaqların əl işlərinin nümayişi, bədii nümunələrin istifadəsi və müəllimin müsbət emosional münasibəti estetik atmosfer yaradır. Belə bir mühitdə şagird özünü daha rahat hiss edir, yaradıcı fəaliyyətə həvəslə qoşulur və gözəlliyi daha həssas şəkildə qavramağa başlayır. Bu isə estetik tərbiyənin gündəlik təlim prosesində təbii şəkildə həyata keçirilməsinə imkan verir.

Praktik fəaliyyətlərin planlı və sistemli təşkili nəticəsində şagirdlərdə estetik hisslər daha da zənginləşir, gözəlliyi seçmək və qiymətləndirmək bacarığı formalaşır. Eyni zamanda onlar bədii zövq, yaradıcı təxəyyül, emosional həssaslıq və sosial ünsiyyət kimi mühüm keyfiyyətlər qazanırlar. Buna görə də estetik tərbiyənin praktik tətbiqi yolları məktəb təcrübəsində məqsədyönlü şəkildə qurulmalı və təlim prosesinin vacib tərkib hissəsi kimi nəzərdə tutulmalıdır.

Ədəbi-bədii kompozisiyaların tətbiqində metodik yanaşmalar

İbtidai siniflərdə ədəbi-bədii kompozisiyaların tətbiqi zamanı materialların yaş xüsusiyyətlərinə uyğun seçilməsi mühüm şərtidir. Şagirdlər üçün təqdim olunan mətnlər, səhnəciklər, şeirlər və musiqili parçalar sadə, anlaşıqlı, emosional təsir gücünə malik olmalıdır. Bu cür materiallar uşaqlarda maraq oyadır və onların estetik qavrayışını fəallaşdırır. Eyni zamanda, seçilən materialların uşaqların gündəlik həyatı, müşahidələri və yaşantıları ilə əlaqəli olması onların əsəri daha dərinlən qavramasına və ona şəxsi münasibət bildirməsinə şərait yaradır. Bu isə estetik təəssüratın daha davamlı və təsirli formalaşmasına kömək edir.

Metodik baxımdan müəllim əvvəlcə uşaqlarda emosional hazırlıq yaratmalı, daha sonra onları əsərin estetik tərəflərini dərk etməyə istiqamətləndirməlidir. Müzakirələr, rollu oyunlar, bədii qiraət, təsviri fəaliyyət və yaradıcı tapşırıqlar bu baxımdan faydalı vasitələrdir. Belə fəaliyyətlər uşaqlarda yalnız estetik zövqü deyil, həm də nitq, özünüifadə və kollektiv əməkdaşlıq bacarıqlarını inkişaf etdirir. Bununla yanaşı, bu üsullar şagirdlərdə müşahidəçilik, müqayisə aparmaq, obrazları təhlil etmək və hisslərini ifadə etmək bacarıqlarının formalaşmasına da müsbət təsir göstərir. Nəticədə uşaqlar ədəbi-bədii nümunələri təkcə dinləyən və ya izləyən tərəf kimi deyil, həm də onları anlayan, dəyərləndirən və yaradıcı şəkildə mənimsəyən fəal iştirakçı kimi çıxış edirlər. Bu isə estetik tərbiyənin səmərəliliyini artırmaqla yanaşı, şagirdlərin ümumi inkişafında mühüm rol oynayır.

Avropa təcrübəsi və müasir yanaşmalar

Avropa təhsil təcrübəsində estetik tərbiyə şəxsiyyətin ümumi inkişafının əsas komponentlərindən biri kimi qiymətləndirilir. Tomashevsky (2020) estetik mədəniyyəti sosial-pedaqoji təcrübə ilə sıx bağlı kompleks bir fenomen kimi xarakterizə edir. Digər tədqiqatlarda (Kirdan & Titorenko, 2021; Melnyk et al., 2022) estetik tərbiyənin innovativ metodları və onların təhsil prosesinə təsiri ətraflı şəkildə təhlil olunmuşdur. Bu təcrübələr göstərir ki, estetik tərbiyə yalnız incəsənət sahəsi ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda şəxsiyyətin sosial və mənəvi inkişafına xidmət edir.

Müasir məktəb təcrübəsində estetik tərbiyənin əhəmiyyəti

Müasir məktəb təcrübəsində estetik tərbiyə təlimin keyfiyyətini yüksəldən vacib istiqamətlərdən biri hesab olunur. Estetik yönümlü fəaliyyətlər şagirdlərin dərslə marağını artırır, onların fəallığını yüksəldir və öyrənmə prosesini daha cəlbedici edir. Xüsusilə ədəbi-bədii kompozisiyalar uşaqlarda həm fərdi, həm də kollektiv fəaliyyət vərdişlərinin formalaşmasına şərait yaradır.

Bu gün məktəblərdə estetik tərbiyənin məqsədyönlü təşkili uşaqların yalnız incəsənətə münasibətini deyil, həm də ümumi mədəni davranışını formalaşdırır. Onlarda gözəllik duyumu, səliqə, ünsiyyət etikası, qarşılıqlı hörmət və yaradıcı yanaşma kimi keyfiyyətlər inkişaf edir. Buna görə də estetik tərbiyə müasir təhsil sistemində şəxsiyyətin ahəngdar inkişafına xidmət edən vacib pedaqoji istiqamət kimi dəyərləndirilməlidir.

Ədəbi-bədii kompozisiyalar vasitəsilə estetik tərbiyənin təşkili kiçik yaşlı məktəblilərin inkişafında kompleks təsirə malikdir. Bu təsir emosional, idraki, sosial və yaradıcı sahələri əhatə edir. Belə fəaliyyətlər uşaqların estetik hisslərini zənginləşdirir, onların bədii qavrayışını və mənəvi dəyərlərə münasibətini inkişaf etdirir.

Eyni zamanda estetik tərbiyə uşaqlarda gözəlliyi duymaqla yanaşı, yaxşılıq, həssaslıq və insani münasibətləri də daha yaxşı anlamağa kömək edir. Bu səbəbdən ədəbi-bədii kompozisiyalar həm estetik, həm də mənəvi tərbiyənin təsirli vasitəsi kimi çıxış edir. Məktəb təcrübəsində bu istiqamətin sistemli şəkildə tətbiqi şəxsiyyətin harmonik inkişafına mühüm töhfə verə bilər.

Nəticə

Nəticə olaraq qeyd etmək olar ki, ədəbi və bədii kompozisiyalar vasitəsilə estetik tərbiyənin təşkili kiçik yaşlı məktəblilərin emosional, idrak və yaradıcı inkişafında mühüm rol oynayır. Psixoloji və pedaqoji əsaslara söykənən estetik tərbiyə uşaqlarda empatiya, estetik zövq, yaradıcı təfəkkür və sosial məsuliyyət hissinin formalaşmasına töhfə verir. Müasir təhsil sistemində estetik tərbiyənin məqsədyönlü və sistemli şəkildə həyata keçirilməsi şəxsiyyətin harmonik inkişafı üçün vacib şərt kimi çıxış edir.

Bununla yanaşı, qeyd edilməlidir ki, estetik tərbiyə yalnız şagirdlərdə gözəlliyi duymaq və dərk etmək bacarığını formalaşdırmaqla məhdudlaşmır, eyni zamanda onların mənəvi dünyasının

zənginləşməsinə, davranış mədəniyyətinin inkişafına və ətraf aləmə daha həssas münasibət bəsləməsinə də xidmət edir. Kiçik yaşlı məktəblərdə bu istiqamətdə aparılan məqsədyönlü işlər uşaqların gələcək həyatında estetik zövqün, mədəni davranışın və yaradıcı yanaşmanın möhkəmlənməsinə əlverişli zəmin yaradır.

Ədəbi və bədii kompozisiyalar uşaqların estetik şüurunun formalaşmasında təsirli vasitə kimi çıxış edir. Bu vasitələr şagirdlərin bədii qavrayışını inkişaf etdirir, onların obrazlı düşünməsinə, hisslərini ifadə etməsinə və yaradıcı fəaliyyətə qoşulmasına imkan verir. Belə fəaliyyətlər zamanı uşaqlar yalnız estetik zövq qazanmır, həm də kollektiv əməkdaşlıq, ünsiyyət qurmaq, dinləmək və başqasının fikrinə hörmətlə yanaşmaq kimi sosial keyfiyyətlərə yiyələnirlər.

Məqalədə təhlil olunan psixoloji və pedaqoji yanaşmalar göstərir ki, estetik tərbiyənin səmərəli təşkili üçün müəllimin rolu xüsusilə əhəmiyyətlidir. Müəllimin düzgün seçdiyi metodlar, yaratdığı estetik mühit və tətbiq etdiyi yaradıcı fəaliyyət formaları şagirdlərin estetik inkişafına birbaşa təsir göstərir. Bu baxımdan təlim prosesində ədəbi-bədii kompozisiyalardan sistemli və məqsədyönlü istifadə olunması mühüm pedaqoji nəticələr verir.

Eyni zamanda, estetik tərbiyənin məktəb təcrübəsində geniş tətbiqi uşaqların ümumi inkişaf səviyyəsinin yüksəldilməsinə də xidmət edir. Onlarda müşahidəçilik, həssaslıq, incə zövq, gözəlliyi qiymətləndirmək bacarığı və yaradıcı yanaşma formalaşır. Bu isə öz növbəsində şəxsiyyətin ahəngdar inkişafına, onun cəmiyyətə faydalı, mədəni və fəal bir fərd kimi yetişməsinə kömək edir.

Beləliklə, ədəbi və bədii kompozisiyalar vasitəsilə estetik tərbiyənin təşkili müasir təhsil sisteminin vacib istiqamətlərindən biri kimi qiymətləndirilməlidir. Gələcəkdə bu sahə üzrə aparılacaq tədqiqatların genişləndirilməsi, yeni metodik yanaşmaların hazırlanması və məktəb təcrübəsində daha fəal tətbiqi estetik tərbiyənin səmərəliliyini daha da artıracaqdır.

İSTİFADƏ OLUNAN ƏDƏBİYYAT

1. Batrak, T. V. (2015). *Aesthetic education of students using foreign artistic culture as an interdisciplinary problem*. Proceedings. Series: Pedagogy, 1, 195–201.
2. Hudovsek, O. (2020). Modern approaches to the aesthetic education of younger schoolchildren using ethnopedagogy. *Innovations in Education*, 12, 132–137.
3. Kirdan, T., & Titorenko, L. (2021). Aesthetic education of senior school students through English extracurricular activities. *Ars Linguodidacticae*, 7, 44–52. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.7.05>
4. Melnyk, O. F., Mulyenko, S. M., & Shelyuk, I. O. (2022). Aesthetic education in the process of professional formation of future specialists. *New Learning Technologies*, 96, 92–98.
5. Mochan, T. M. (2011). Aesthetic education of student youth in the process of creative activity. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Pedagogy and Social Work*, 20, 86–88.
6. Sirant, N. (2019). Problems of the aesthetic upbringing of children in historical retrospect. *Youth and the Market*, 1(168), 111–116.
7. Tomashevsky, V. V. (2020). *Theoretical and methodological principles of the formation of aesthetic culture of future designers* (Doctoral dissertation). Khmelnytskyi.
8. Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas* (Vol. 4). Madrid: Visor.
9. Wallbaum, C. (1996). Ästhetische Wahrnehmung. *Musik und Unterricht*, 38, 37–42.
10. Zyazyun, I. A., & Sagach, H. M. (1997). *The beauty of pedagogical action*. Kyiv.

UOT: 372.881.111.1

DOI: <https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6109>

INNOVATIVE TRENDS AND EVIDENCE-BASED PRACTICES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Amina Enver SAFARZADE

Azerbaijan University of Languages

Baku, Azerbaijan

amina.safarzade@adu.edu.az

ORCID: 0000-0003-3203-5112

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<i>Article history</i> Received:2025-05-30 Received in revised form:2025-06-28 Accepted:2025-08-01 Available online:2025-12-29 <i>Keywords:</i> Pedagogical innovation; Blended learning; Formative assessment; Adaptive feedback; Academic engagement	<i>English language teaching (ELT) in higher education is undergoing a transformative phase driven by globalization, technological advancement, and evolving learner expectations. This article explores the latest innovations in ELT and evaluates evidence-based pedagogical practices that enhance language proficiency, learner engagement, and academic outcomes. It identifies technology integration, learner-centered approaches, and data-driven instruction as the most impactful trends, providing a comprehensive overview of methods such as Learning Management Systems, task-based language teaching, content and language integrated learning, flipped classrooms, and adaptive learning systems. The article emphasizes that the adoption of these innovations should be grounded in empirical research to ensure their effectiveness and sustainability in diverse university contexts. The scientific contribution of this work lies in synthesizing recent theoretical and practical advancements in ELT, offering a clear framework for implementing innovative and research-backed strategies. The study highlights the practical significance for educators, curriculum designers, and policymakers by suggesting actionable approaches for improving teaching quality, promoting learner autonomy, and addressing challenges such as digital inequality and resistance to change. The findings support a paradigm shift from teacher-centered to learner-centered and technology-enhanced instruction, reinforcing the importance of continuous professional development for instructors. By integrating innovative trends with evidence-based practices, higher education institutions can foster more effective and adaptive English language learning environments.</i>

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

ALİ TƏHSİL MÜƏSSISƏLƏRİNDƏ İNGİLİS DİLİ TƏDRİSİNDƏ İNNOVATİV TENDENSİYALAR VƏ SÜBUTA ƏSASLANAN TƏCRÜBƏLƏR

XÜLASƏ

Ali təhsil müəssisələrində ingilis dili tədrisi (ELT) qloballaşma, texnoloji inkişaf və tələbələrin dəyişən gözləntiləri tərəfindən yönəldilən transformativ mərhələdən keçir. Bu məqalə ELT-də son yenilikləri araşdırır və dil bacarıqlarını, tələbə iştirakını və akademik nəticələri artıran sübutlara əsaslanan pedaqoji təcrübələri qiymətləndirir. Məqalədə texnologiyarın integrasiyası, tələbə yönümlü yanaşmalar və məlumatlara əsaslanan tədrisin ən təsirli tendensiyalar kimi müəyyən edildiyi və Öyrənmə İdarəetmə Sistemləri, tapşırıq əsaslı dil tədrisi, məzmun və dilin integrasiyalı öyrənilməsi, çevrilmiş siniflər və adaptiv öyrənmə sistemləri kimi metodlara geniş baxış təqdim edildiyi bildirilir. Məqalə vurğulayır ki, bu yeniliklərin tətbiqi müxtəlif universitet kontekstlərində onların effektivliyi və davamlılığını təmin etmək üçün empirik tədqiqatlara əsaslanmalıdır. İşin elmi töhfəsi ELT-də son nəzəri və praktik inkişafların sintezi ilə bağlıdır və innovativ və tədqiqata əsaslanan strategiyaların tətbiqi üçün aydın çərçivə təqdim edir. Tədqiqat

müəllimlər, tədris planı hazırlayanlar və siyasətçilər üçün praktik əhəmiyyəti vurğulayır, tədrisin keyfiyyətini artırmaq, tələbə müstəqilliyini təşviq etmək və rəqəmsal bərabərsizlik və dəyişikliklərə müqavimət kimi problemləri həll etmək üçün tətbiq oluna biləcək yanaşmaları təklif edir. Nəticələr müəllim-yönümlü tədrisdən tələbə-yönümlü və texnologiya ilə zənginləşdirilmiş tədrisə keçidi dəstəkləyir və müəllimlərin davamlı peşəkar inkişafının vacibliyini gücləndirir. Yenilikçi tendensiyaların sübutlara əsaslanan təcrübələrlə inteqrasiyası vasitəsilə ali təhsil müəssisələri daha effektiv və adaptiv ingilis dili öyrənmə mühitləri yarada bilər.

Açar sözlər: pedaqoji innovasiya, qarışıq təhsil, formativ qiymətləndirmə, adaptiv rəy, akademik motivasiya

1. INTRODUCTION

English language teaching (ELT) in higher education has undergone significant transformation in the 21st century. The rapid development of technology, globalization, and evolving learner needs necessitate innovative teaching methods grounded in empirical research. Traditional, teacher-centered approaches are increasingly complemented or replaced by learner-centered, technology-enhanced, and evidence-based practices aimed at improving language proficiency and engagement. This article examines current trends in ELT innovation and reviews evidence-based pedagogical strategies that have demonstrated effectiveness in university settings worldwide. It aims to provide educators, researchers, and policy makers with a comprehensive understanding of how contemporary methods enhance the teaching and learning of English in higher education.

In recent years, the theoretical foundations of ELT have shifted toward an evidence-based paradigm that emphasizes the systematic validation of instructional innovations. Scholars increasingly argue that effective language instruction must be closely aligned with measurable learning outcomes, cognitive theories of second language acquisition (SLA), and data-informed pedagogical decision-making. Within the broader context of higher education, ELT plays a crucial role in preparing learners for participation in international academic and professional environments, positioning language competence as an essential component of global competitiveness. Contemporary SLA research stresses the importance of integrating instructional innovations with established principles such as comprehensible input, meaningful output, and interaction-driven learning, ensuring that technological or methodological changes remain pedagogically robust. The growing presence of digital learning ecosystems has further reconceptualized language education as a multimodal, collaborative, and contextually rich process that extends beyond traditional classroom boundaries (Hampel & Stickler, 2012, p. 118). As a result, ELT is increasingly viewed as an interdisciplinary field that brings together applied linguistics, educational technology, cognitive psychology, and curriculum studies to address emerging instructional challenges (Kessler, 2018, p. 205). Theoretical perspectives such as constructivism, sociocultural theory, and connectivism provide essential conceptual frameworks for analysing the pedagogical value of modern ELT innovations and their impact on learner autonomy and communicative competence. Importantly, the shift toward evidence-based instructional design underscores the necessity of continuous empirical validation to ensure that newly adopted approaches lead to sustainable, scalable, and meaningful improvements in learning outcomes.

2. INNOVATIVE TRENDS AND EVIDENCE-BASED PRACTICES IN ELT

The landscape of ELT in higher education has shifted significantly due to technological advancements, pedagogical research, and evolving learner expectations. Several key trends have emerged that shape contemporary ELT practices.

Digital technologies play a central role in modern ELT. Learning Management Systems (LMS), such as Moodle and Blackboard, enable blended learning models that combine online and face-to-face instruction, facilitating flexible and interactive learning experiences (Subramanian et al., 2014, p. 26). Learning Management Systems, as a particular type of web-based content management system, are evaluated according to three key categories: tools for learning skills development, communication tools, and productivity tools (Kraleva et al., 2019, p. 1190).

Beyond LMS, mobile applications, virtual reality (VR), and augmented reality (AR) are increasingly used to create immersive environments that simulate real-life language use, enhance learner engagement, and provide authentic communicative contexts. Additionally, digital portfolios and collaborative online tools allow students to track progress, reflect on learning, and collaborate across geographical boundaries, thereby expanding opportunities for autonomous learning. Comparative studies indicate that students participating in technology-enhanced courses often outperform their peers in traditional, teacher-centered settings in terms of both linguistic competence and self-directed learning behaviors (Suslova et al., 2020, p. 287-291).

Modern ELT emphasizes active, learner-centered methodologies. Task-based language teaching (TBLT) encourages students to engage in real-world tasks, promoting communication and problem-solving skills (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011, p. 49).

Content and language integrated learning (CLIL) allows students to acquire language skills while studying subject-specific content, fostering cognitive and linguistic development simultaneously (Dalton-Puffer, 2011, p. 183).

Flipped classrooms, in which students engage with lecture materials outside class and participate in interactive activities during face-to-face sessions, have been shown to increase learner motivation and deepen understanding. Flipped classrooms allow learners to engage with instructional materials independently and utilize class time for collaboration, discussion, and applied exercises, which reinforces retention and practical language application (Galindo-Dominguez, 2021, p. 44).

These approaches shift the instructor's role from knowledge transmitter to facilitator, enabling personalized guidance and collaborative learning.

The use of learning analytics and adaptive learning technologies enables personalized feedback and tailored instruction, promoting better learner outcomes (Mavroudi et al., 2018, p. 207). Learning analytics and adaptive feedback systems, often powered by artificial intelligence (AI), provide instructors with real-time insights into learner performance. Formative assessment techniques, such as quizzes, peer evaluation, and reflective journals, combined with AI-supported adaptive learning tools, enable personalized intervention strategies that are associated with higher motivation, accelerated progress, and improved academic outcomes. These approaches allow for early identification of learning difficulties and tailored support, fostering a responsive and inclusive educational environment.

Empirical research supports the effectiveness of these innovations in higher education contexts:

- Studies confirm that blended learning improves student autonomy and engagement (Mohammed et al., 2023, p. 100). By integrating online and face-to-face modes, students benefit from both flexibility of digital resources and the structure of classroom interaction, which together enhance retention and application of knowledge.
- Formative assessment, including regular quizzes and peer feedback, has been shown to enhance language acquisition by providing ongoing, actionable insights (Sánchez et al.,

2017, p. 332). These practices cultivate a growth mindset, where students view errors as opportunities for improvement rather than as failures.

- Adaptive feedback systems using artificial intelligence offer personalized learning paths and instant corrective feedback, which are correlated with higher motivation and progress rates (Katonáné Gyönyörű, 2025, p. 6). Such systems continuously analyze learners' responses and adjust task complexity to match individual proficiency levels, thereby preventing both under-challenge and cognitive overload. They also provide immediate clarification of errors, allowing students to recognize and correct mistakes in real time rather than waiting for delayed teacher evaluation (Takallou, 2025, p. 113). Research indicates that this immediacy enhances retention and supports the development of metacognitive strategies, as learners become more aware of their strengths and weaknesses.

3. MATERIALS AND METHODS

The analysis of innovative trends and evidence-based practices in English language teaching (ELT) in higher education draws upon a comprehensive review of contemporary scholarly literature, institutional reports, and pedagogical frameworks. Sources include peer-reviewed journals, conference proceedings, educational databases, and authoritative publications in the fields of applied linguistics, educational technology, and curriculum development.

Primary sources consist of empirical studies, theoretical models, and meta-analyses that examine the impact of technological integration, learner-centered methodologies, and adaptive instructional strategies on language acquisition, engagement, and learner autonomy. Secondary sources include policy documents, institutional guidelines, and best practice reports from universities and educational organizations worldwide. The focus is on literature published in the past decade to ensure relevance to current higher education contexts.

A systematic thematic analysis was employed to identify prevailing trends and practices in ELT. This involved categorizing innovations into major themes: technology-enhanced learning, learner-centered approaches, and data-driven instruction. Within each theme, specific pedagogical strategies, tools, and frameworks were examined for their effectiveness, scalability, and applicability in diverse university environments. Comparative analysis allowed for the identification of patterns, strengths, and limitations of various approaches.

Innovations and practices were evaluated based on empirical support, feasibility, impact on learner outcomes, and alignment with contemporary pedagogical principles. Special attention was given to evidence-based interventions that have demonstrated measurable improvements in language proficiency, student motivation, and engagement. Additionally, considerations such as accessibility, instructor readiness, and integration with institutional curricula were assessed to provide a holistic view of implementation challenges and opportunities.

Findings from the literature were synthesized to produce a coherent framework for understanding the interplay between innovative trends and evidence-based practices. This approach enables educators, curriculum designers, and policymakers to make informed decisions regarding the adoption and adaptation of ELT strategies in higher education settings.

4. RESULTS AND THEIR DISCUSSION

The integration of innovative trends and evidence-based practices in English language teaching (ELT) has demonstrated substantial potential to enhance learner outcomes and engagement in higher education. Analysis of the literature highlights several key findings regarding the effectiveness, challenges and practical implications of contemporary ELT methodologies.

Despite these advances, the implementation of innovative ELT practices faces multiple challenges. Unequal access to technology can exacerbate educational inequalities, while insufficient instructor training may hinder the effective use of digital tools and learner-centered methodologies. Resistance to pedagogical change is also common, particularly in institutions with deeply entrenched traditional teaching models. Moreover, aligning innovations with institutional curricula and accreditation standards requires careful planning to ensure educational quality and sustainability. Studies suggest that successful implementation depends on institutional support, teacher training, and systematic integration of technology with pedagogical strategies.

The adoption of evidence-based, technology-enhanced, and learner-centered practices can lead to measurable improvements in higher education ELT. Institutions that implement these approaches benefit from enhanced student engagement, greater learner autonomy, and improved language proficiency (Ghanizadeh et al., 2015, p. 83). Additionally, these innovations contribute to the development of transferable skills, including critical thinking, digital literacy, and collaborative problem-solving, which are essential in the 21st-century academic and professional landscape.

In summary, the results underscore that integrating innovative trends with evidence-based practices is not only feasible but also essential for advancing ELT in higher education. The synthesis of research findings highlights a clear trajectory toward more adaptive, personalized, and effective language learning environments, while also acknowledging practical challenges and areas for continued professional development.

5. CONCLUSION

The analysis of innovative trends and evidence-based practices in English language teaching (ELT) demonstrates that higher education institutions can significantly enhance learner outcomes through the integration of technology, learner-centered methodologies, and data-driven instructional strategies. Technology-enhanced learning, including LMS platforms, mobile applications, and immersive VR/AR environments, promotes active engagement, autonomy, and authentic language practice. Learner-centered approaches such as task-based language teaching (TBLT), content and language integrated learning (CLIL), and flipped classrooms facilitate meaningful application of language skills while fostering critical thinking and collaborative problem-solving.

Data-driven and adaptive instructional strategies, supported by learning analytics and AI-powered feedback systems, enable personalized interventions and continuous formative assessment, resulting in improved learner motivation and academic performance. Despite challenges such as digital inequality, instructor training needs, and institutional resistance to change, the adoption of these practices proves feasible and beneficial when supported by appropriate infrastructure, professional development, and curriculum alignment.

In conclusion, integrating innovative trends with evidence-based practices offers a transformative potential for ELT in higher education. These approaches not only enhance language proficiency but also cultivate essential 21st-century skills, supporting a more adaptive, inclusive, and effective learning environment. Future initiatives should focus on expanding accessibility, fostering instructor competence, and systematically evaluating pedagogical innovations to ensure sustainable and high-quality English language education.

REFERENCE LIST

1. Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
2. Galindo-Dominguez, H. (2021). Flipped classroom in the educational system. *Educational Technology & Society*, 24(3), 44–60.
3. Ghanizadeh, A., Razavi, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Technology-enhanced language learning (TELL): A review of resources and upshots. *International Letters of Chemistry, Physics and Astronomy*, 54, 73–87.
4. Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116–137.
5. Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 46–52.
6. Katonáné Gyönyörű, K. I. (2025). Adaptive learning systems and artificial intelligence in language learning. *GRADUS*, 12(1), 1–7.
7. Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign language annals*, 51(1), 205–218.
8. Kraleva, R., Sabani, M., & KraleV, V. (2019). An analysis of some learning management systems. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 9(4), 1190–1198.
9. Mavroudi, A., Giannakos, M., & Krogstie, J. (2018). Supporting adaptive learning pathways through the use of learning analytics: Developments, challenges and future opportunities. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 206–220.
10. Mohammed, H. S., Aicha, B., & Rahil, M. (2023). EFL students' perceptions about the effect of blended learning on their learning autonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 19(3), 85–105.
11. Sánchez, M. J., Diego, C., & Fernández-Sánchez, A. (2017). Using quizzes to assess and enhance learning of English as a foreign language. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 325–341.
12. Subramanian, P., Zainuddin, N., Alatawi, S., Javabdeh, T., & Hussin, A. (2014). A study of comparison between Moodle and Blackboard based on case studies for better LMS. *Journal of Information Systems Research and Innovation*, 6, 26–33.
13. Suslova, O., Grebenshchikova, A., & Riazanova, A. (2020). ICTs for self-directed learning competency in teaching foreign languages. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 283–292.
14. Takallou, F. (2025). The impact of Grammarly AI-powered writing tool on the EFL students' writing proficiency and autonomy. *Technology Assisted Language Education*, 3(2), 99–119.

UOT:821.111.09

DOI:<https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6094>

NEOVİKTORİAN ROMAN JANRI VƏ ƏSAS XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Şəfəq VƏLİYEVƏ

Bakı Mühəndislik Universiteti

sbabayeva@beu.edu.az

Bakı, Azərbaycan

Məqalə haqqında məlumat	XÜLASƏ
Məqalənin tarixi Göndərildi:2025-07-30 Yenidən işlənmiş formada alındı:2025-08-25 Qəbul edildi:2025-08-08 Onlayn mövcuddur: 2025-12-29	
Açar sözlər: Neoviktorian roman, postmodernizm, metafiksiya, interpretasiya, intertekstuallıq	Neoviktorian roman viktorian dövrünün ədəbiyyatını və cəmiyyətini müasir dövrün baxış bucağından yenidən təhlil və təfsir edən ədəbiyyat janrıdır. Bu janr viktorian dövrünün klassik mövzularını, gender münasibətlərini müasir dövrün perspektivindən işləyib həmin dövrün ədəbiyyatına işıq salır. Yəni bu roman tipi Viktoriya dövrünün estetik və tematik xüsusiyyətlərini müasir ədəbiyyatla birləşdirən bir ədəbiyyat janrıdır. Tədqiqatçılar Viktoriya dövrü ədəbiyyatını neoviktorian dövrünü qiymətləndirmək üçün bir meyar kimi görürlər. Eyni zamanda, janrı XX-XXI əsrin müasirlik paradigmasında postmodern dünyagörüşün nəticəsi hesab edirlər. Burada iki mühüm məqam səciyyəvi hal kəsb edir - Britaniya tarixinin qızıl dövrü hesab edilən Viktoriya dövrünün ədəbi irsinə artmaqda olan maraq və postmodernizm konsepsiyası çərçivəsində tarixi hadisələrin yenidən araşdırılması. Neoviktorian romanlar çox vaxt təhrif edilmiş tarix və mövzular vasitəsilə keçmiş və müasir dövr arasındakı əlaqələri qurur. Bu məqalədə neoviktorian romanın mahiyyəti, xüsusiyyətləri, sosial və mədəni dəyəri, janrın inkişafı və müasir ədəbiyyatdakı əhəmiyyəti araşdırılır.

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

THE NEO-VICTORIAN NOVEL: GENRE AND MAIN CHARACTERISTICS

ABSTRACT

The neo-Victorian novel is a literary genre that re-analyzes and interprets Victorian literature and society from a contemporary perspective. This genre revisits the classical themes and gender relations of the Victorian period through a modern lens, shedding new light on its literature. In other words, this type of novel is a literary genre that combines the aesthetic and thematic characteristics of the Victorian era with contemporary literature. Neo-Victorian novels often establish connections between the past and the present through reimagined history and theme. This article explores the essence, characteristics, social and cultural value of the neo-Victorian novel, development of the genre, and its significance in contemporary literature.

Key words: Neo-victorian novel, Victorian era, postmodernism, metafiction, interpretation, intertextuality.

Giriş

Neoviktorian roman janrı XIX əsrə geri dönüş etməklə, həmin dövrün üslublarına, süjetlərinə, personaj heyətinə, ədəbi mühitinə bənzər ifadə tərzilə mədəni, əxlaqi və sosial problemlərini müxtəlif üsullarla yenidən inteqrasiya edir. Viktoriya dövrünü (1837–1901) təkrar nəzərdən keçirmək, onun motivlərini, obrazlarını və mövzularını yenidən gündəmə gətirmək bu ədəbi janrın əsas xüsusiyyətidir. Bu janr müasir baxış bucağından keçmişə nəzər salır, marjinal səsləri, viktorian dövrünə xas qadın tiplərini, xidmətçiləri, müxtəlif subyektləri hədəf seçir. Neovik-

torian roman konkret tarixi bir dövrün sosial struktur və həyat tərzini müasir təfəkkürün predmetinə çevirir, müasir oxuculara o dövrün problemlərini daha yaxından görmək imkanı təqdim edir. Keçmişlə bu günün, fərqli zamanların və cəmiyyətlərin arasında əlaqə qurur və oxuculara insan təcrübəsinin davamlı və stabil qalan aspektlərini başa düşməyə kömək edən ironik tablolar təqdim edir. Neoviktorian romanın ədəbi dəyəri onun Viktorian dövrünə aid hadisələri yenidən necə təhlil etməsi və hansı aspektdən dəyərləndirməsi ilə əlaqəlidir. Viktoriya dövrünün arxasında gizlənmiş həqiqətləri üzə çıxarmaq bu janrın əsas məqsədlərindən biridir. Sara Voters kimi yazıçılar öz əsərlərində bu məqsədi açıq şəkildə nümayiş etdirirlər. Onun məşhur "Fingersmith" ("Usta Oğru", 2002) romanında təqdim olunan bir sitat bu yanaşmanı daha aydın şəkildə göstərir: *"We were all more or less thieves, at Lant Street. But we were that kind of thief that rather eased the dodgy deed along, than did it. If I had stared to see Flora put her hand to a tear in her skirt and bring out a purse and perfume, I was never so surprised again: for it was a very dull day with us, when no-one came to Mr Ibbs's shop with a bag or a packet in the lining of his coat, in his hat, in his sleeve or stocking."* [1, s. 4] Tərcüçəsi: "Lant küçəsində hamımız bir dərəcədə oğru idik. Amma biz elə oğru idik ki, daha çox şübhəli bir işin baş tutmasına şərait yaradırdıq, nəinki onu özümüz edirdik. Əgər Flora ətəyindəki cırığa əl atıb oradan pulqabı və ətir çıxaranda gözlərimə inanmış olsaydım, bir daha heç vaxt belə təəccüblənməzdim: çünki bizim üçün elə darıxdırıcı günlər olurdu ki, heç kim cənab İbbsin dükanına yaxasında, papağında, qolunda və ya corabında gizlədilmiş çanta və ya bağlama gətirmirdi."

Bu sitat SyuTrinderin dilindən verilir. O, uşaqkən Lant küçəsindəki oğru ailəsində böyüdüyünü, gündəlik həyatda oğurluq və fırıldaqçılığın necə adi hal olduğunu izah edir. Burada viktorian dövrünün "mənəvi nizam-intizamı" və səthdəki mədəni-sosial "etiket" görüntüsünün əslində necə ikiüzlü, riyakar olduğunu göstərir. Əsərdə Lant küçəsi Londonda aşağı təbəqənin yaşadığı və orada cinayət, oğurluq və yoxsulluğun gündəlik həyat tərzinə çevrildiyi bir mühiti təmsil edir. **"We were all more or less thieves..."** deyərkən, müəllif oğurluğun fərdi yox, ümumi xarakter daşdığını vurğulayır. Sosial təbəqələşmə nəticəsində aşağı sinifdə doğulan bir qız üçün oğurluq yaşamaq vasitəsinə çevrilib. **"eased the dodgy deed along, than did it"** — Burada ədib bildirmək istəyir ki, uşaqlar birbaşa oğurluq etməsələr də, onun üçün rahat şərait yaradırdılar.

Bu sitatda Syunun yaşadığı reallıq — uşaqların və qadınların oğurluq etməklə böyüməsi oxucuda ikrah, eyni zamanda mərhəmət hissi doğurur. Çünki Syunun dünyaya gəldiyi mühit onun seçim haqqını əlindən almışdır. Qadınlar, xüsusilə yoxsul sinifdən olanlar Viktoriya dövründə sosial mobillikdən tamamilə məhrum idilər. Onların tək yaşam yolu oğurluq, fırıldaq və ya cinsi istismar kimi "alt" işlərlə dolanmaq idi.

Qısaca, bu sitat görünüşdə nizam- intizama, sosial inkişaf və yeniliyə söykənən Viktoriya dövrü cəmiyyətinin arxasında dərin sinfi uçurumların, əxlaqi ikiüzlülüyn, və qadınların sistemik şəkildə haqsızlığa məruz qalmasının simvoludur.

Ümumilikdə, viktorian dövrü bir tərəfdən sabitlik, inkişaf və sosial islahatlar, digər tərəfdən isə yoxsulluq, haqsızlıq və sosial narahatlıqlarla xarakterizə olunan mürəkkəb dövr olduğundan, viktorianlar dünyanı görmək istədikləri kimi əks etdirən sərt dəyərlər sistemi yaratmağa çalışırdılar. Tədqiqatçılardan birinin araşdırmasına istinad olaraq, tarixçi Devid Tomson viktorian dövrünü müsbət dəyərləndirir və qeyd edir ki: *"L. Straçinin "Görkəmli viktorianlar"ın qəribəliklərinə güldüyü vaxtlar artıq geridə qalıb. İndi biz özümüzədən soruşmalıyıq ki, ulu babalarımızın bizim cavabını hələ də tapa bilmədiyimiz problemləri hələtmə üsullarına gülə bilirikmi. Viktorianlar ən azından böyüklük, sabitlik və əmin-amanlığa müyəssər oldular və bütün dünya heyranlıq içində onlara paxıllıq etdi"* [2, s. 10].

Viktoriya dövrü ədəbiyyatından neoviktorian ədəbiyyata

Neoviktorian romanın janr identifikasiyası və əsas xüsusiyyətləri barədə elmi-nəzəri fikrin təcrübəsinə nəzər saldıqda bir sıra meyarlarla rastlaşırıq. Bəzən bu janrı "Yanus üzlü" (Roma mifologiyasında ikiüzlü tanrı) şəklində xarakterizə edirlər. Tədqiqatçılar Viktoriya dövrü ədəbiyyatını neoviktorian dövrünü qiymətləndirmək üçün bir meyar kimi görürlər. Eyni zamanda, janrı XX-XXI əsrin müasirlik paradigmasında postmodern dünyagörüşün nəticəsi hesab edirlər. Burada iki mühüm məqam səciyyəvi hal kəsb edir - Britaniya tarixinin qızıl dövrü hesab edilən Viktoriya dövrünün ədəbi irsinə artmaqda olan maraq və postmodernizm konsepsiyası çərçivəsində tarixi hadisələrin yenidən araşdırılması. Tədqiqatçılara görə bir romanın neoviktorian roman janrı hesab edilməsi üçün müəlliflərin yalnız Viktoriya dövrünü təsvir etməsi kifayət deyil, daha vacib olanı keçmişin dərinindən yenidən düşünülməsi, tarixi hadisələrin yeni şəkildə təsviri, tarix və fiksiyanın birləşdirilməsi, müasir problemlərə keçmişin prizmasından baxmaq və əksinə, keçmişə müasir cəmiyyətin inkişaf qanunları və şəxsiyyətin identifikasiyası problemləri ilə əlaqədar yeni anlama yolu ilə qavramaqdır. Hazırda bu janr müasir bədii prosesdə mühüm rol oynayır və eyni zamanda qeyri-müəyyən və çətin təyin olunan bir xüsusiyyətə malikdir: *"... postmodernizmin bir növü olaraq, neoviktorian roman ən mürəkkəb janrlardan biridir, çünki oxucunu tarixi düzgünlük və intertekstuallıq oyununa cəlb edir. Başqa sözlə, keçmişin rekonstruksiyası, eyni zamanda stilizasiya, pastiş və parodiya arasında sərhəd bəzən olduqca incədir"* [3, s. 47]. Neoviktorian romanlar oxucuları həm keçmişin, həm də bugünkü dünyamızın mürəkkəb hadisələri barədə ironik şəkildə düşünməyə vadar edir. Neoviktorian romanları tez-tez dərin təsvirlər, mürəkkəb obrazlar və çoxqatlı hekayələr üzərində qurulur. Postmodern texnikalar – metafiksiya, parodiya, pastiş, kollaj və ya bir neçə fərqli hekayə xəttinin birləşməsindən istifadə, Viktoriya dövrünün estetikasını və təhkiyə üslubunu qorumaqla, daha doğrusu parodiya etməklə gender, sinif və irq kimi müasir problemlərə toxunmaq bu janrın başlıca xüsusiyyətidir. Qeyd olunanlara əlavə olaraq, "neoviktoriya" sözündəki "neo" ön şəkilçisi ingilis dilində "yeni", "təzə" deməkdir. Buradan da belə nəticəyə gəlirik ki, Neoviktorian dövr viktorian dövrünün yenilənmiş halıdır.

Neoviktorian ədəbiyyatın öyrənilməsində ilk növbədə Viktorian dövr ədəbiyyatını dərinindən araşdırılması başlıca şərtidir. Viktorian dövrünün ədəbiyyatı cəmiyyətin sosial və iqtisadi strukturunun təhlili ilə tanınır və bu dövrdə yazılmış əsərlər təbəqələşmə, gender və sosial ədalətsizlik kimi mövzuları işıqlandırır. Viktoriya dövrü (1837–1901) sürətli sosial dəyişikliklər, sənayeləşmə, urbanizasiya və elmi inkişaf ilə xarakterizə olunan bir zamandır. Ədəbiyyat bu dəyişiklikləri güclü şəkildə əks etdirə bilmişdir. Yazıçılar fərd və cəmiyyət arasında olan ziddiyyətləri araşdırmış, real həyatı təhlil etməyə başlamışlar. Viktoriya dövrünün ədəbiyyatı İngiltərədə Kraliça Viktoriya hakimiyyəti dövründə inkişaf edən ədəbiyyatı əhatə edir və bu dövr İngilis ədəbiyyatında çox məhsuldar və zəngin bir mərhələ sayılır. Bu dövr romantizm və modernizm arasında bir keçid mərhələsi olub məzmun və forma baxımından bəzi xüsusiyyətlərə malikdir. Sentimentalizm, didaktik ədəbiyyat, qotik, fantastik və simvolik üslublar bu dövrün əsas ədəbi istiqamətləri idi. Realizm, sosial problemlərin əksi, tənqid və əxlaqi dərslər, qadın yazıçıların yüksəlişi Viktorian dövrünün ədəbiyyatının əsas əlamətləri sayılır.

Bilirik ki, həyatı olduğu kimi, detallarla, bəzəksiz və obyektiv şəkildə təsvir etmək realizmin əsas xüsusiyyəti idi. Bu cərəyanı oxuculara çatdıran yazıçıların dil üslubu olduqca sadə və anlaşılan olur. Onlar cəmiyyətdəki sosial ədalətsizlik, bərabərsizlik, aşağı təbəqənin bədbəxt və acınacaq taleyini olduğu kimi təsvir və tənqid edirdilər. Məsələn, Çarlz Dikkensin *"Oliver Twist"*

("Oliver Twist") və "David Copperfield" ("Devid Koperfild") əsərlərində yoxsulluq içində doğulan oğlanların üzləşdiyi çətinliklər, gördüyü ağır işlər və bəzən böyüklərin qəddar rəftarı təsvir olunur. Bu dövrün ən tanınmış simalarından biri olan Ç.Dikkens, sosial ədalətsizlikləri və sinif fərqlərini sərt şəkildə tənqid edirdi. Onun əsərlərində, xüsusən "Oliver Twist" ("Oliver Twist"), "A Tale of Two Cities" ("İki şəhərin hekayəsi") və "Great Expectations" ("Böyük Ümidlər") kimi romanlarında məzlumların və yoxsulların həyat şəraiti, cəmiyyətin təbəqələşməsi və dəyişən iqtisadi vəziyyətin təsirləri ön plana çıxır. Dikkens həmçinin şəhər həyatının çətinliklərini və sənaye inqilabının mənfi təsirlərini təsvir edən bir çox sosial mövzuya toxunmuşdur.

"Oliver Twist" ("Oliver Twist") əsəri Ç.Dikkensin Viktoriya dövrü İngiltərəsindəki sosial və iqtisadi dəyişiklikləri dərinlən təhlil edən bir əsəridir. Yazıçı Oliverin timasasında yetim uşaqlara qarşı biganəlik, zorluq və çətinlik, istismar və sosial ədalətsizlik içində yaşayan kasıb təbəqədən olan uşaqları təmsil edir. Oliverin yetim olaraq doğulub imkansızlıq içində böyüməsi dövrün kapitalist cəmiyyətindəki fəhlə sinfinin zorakı şərtlərini üzə çıxarır. Oliverin həyatında qarşılaşdığı çətinliklər işçi sinfinin və zəngin siniflərin arasındakı uçurumu göstərir. Dickens bununla yanaşı uşaqların yaxşılığa çatmaq üçün həyatlarında daha yaxşı bir imkan tapmalarının mümkünliyünü göstərmək istəyir. Bununla belə "Oliver Twist" həm də sosial təbəqələrə qarşı yazılmış bir tənqiddir. Əsərdə gender məsələləri də əhəmiyyətli yer tutur. Nensi əsərin önəmli qadın personajlarından biridir və o, cəmiyyətin gözləntilərinə qarşı çıxır. Nensinin həyatını və mübarizəsini təhlil etmək viktorian dövrünün qadınının çətin həyatını anlamağa kömək edir. O, sosial təbəqələşmənin və genderin məhdudlaşdırıcı təzyiqləri ilə mübarizə aparır, amma bəzən bu mübarizə onun həyatını məhv edir. Dikkens bu şəkildə cəmiyyətdəki ədalətsizlik və gender münasibətlərinin necə pozucu bir rol oynadığını göstərir.

XIX əsrin ortalarında İngilis ədəbiyyatının üstünlük təşkil edən mövzularından biri qadın mövzusu, qadınların ailə və cəmiyyətdə mövqeyi, qadın azadlığı ideologiyası idi. Qadının taleyinə əhəmiyyətli şəkildə maraq göstərərək, onun cəmiyyətdəki dəyər və rolunu araşdıraraq Viktoriya dövrünün yazıçıları öz əsərlərində qadın azadlığı və feminizmi əks etdirməyə başladılar. Bu baxımdan *Wuthering Heights* ("Uğultulu təpələr") sosial bərabərsizlik və ədalətsizlik şərtləri altında təqdim olunan bir sevgi hekayəsidir. Əsərdəki qarşıdurmalar xəyal və reallığın toqquşması ilə müəyyən edilir. Əslində romanın süjeti öz dünyası alt-üst edilmiş, taleyi uşaqlıqdan gətirməyən Hitklifin itirilmiş həyatını, taleyini, bir növ, bərpa etmək üçün yaranan qarşısızalmaz bir istək üzərində qurulub. Ketrin Lintonla evlilik planını dayəsi ilə müzakirə edərkən bildirir ki, Hitkliflə evliliyin mümkünsüz, qeyri-rasional, hətta utancverici olduğunu düşünsə də, sevgisini Nelliyə – dayəsinə etiraf edir, lakin Hitklifin bu sevgini bilməsini istəmir: *"It would degrade me to marry Heathcliff now; so he shall never know how I love him: and that, not because he's handsome, Nelly, but because he's more myself than I am. Whatever our souls are made of, his and mine are the same; and Linton's is as different as a moonbeam from lightning, or frost from fire"* [4, s.104]. (Tərcüməsi- Hitkliflə evlənməyim indi məni alçaldardı; buna görə də mənim onu necə sevdiyimi o heç vaxt bilməyəcək. Və bu onun yaraşıqlı olmasına görə deyil, Nelli, sadəcə o, mənim özümə məndən daha yaxındır. Ruhlarımız belə nədən yaranıbdırsa eynidir; Lintonun ruhu isə ay işığı ilə şimşək, şaxta ilə alov qədər fərqlidir.) Bir sıra müəllifləri, o cümlədən, Emili Bronteni də təhlil edən V.S.Moemə görə, Brontenin təsvir etdiyi Hitklif və Ketrin hər ikisi Brontenin özüdür. Onun fikrincə, heç birimiz dəyərli deyilik; hər birimizdə bir yox, daha çox insan yaşayır və bir-biri ilə ünsiyyət qurmaq çox vaxt çətin olur. O, qeyd edir ki, Emili özünün ən dərin fikirlərini və xüsusiyyətlərini Hitklifdə cəmləşdirib – qəzəbini, ehtiraslı sönməz sevgisini, şiddətli şəkildə basdırılmış seksuallığını, qısqanclığını, dövrün insanlarına nifrətini,

qəddarlığını, bəzən də sadistliyini birbaşa Hitklifə ötürüb. Hitklif obrazını Şarlotte Brontenin "Jane Eyre" ("Ceyn Eyr") əsərindəki Roçesterə bənzədən Moem qeyd edir ki, hər iki obraz həm görünüş, həm də xarakter baxımından oxşar bədii vasitələrlə təsvir edilib, hər ikisi qarayanız, kobud üz quruluşuna malik, qəddar, sirli, ehtiraslı təqdim olunub. Lakin qadına şəxsi münasibətdə onların fərqi sezilir. Əgər sonda Roçester Ceyni yalnız qadın-məşuqə kimi deyil, həqiqi həyat yoldaşı, qadın-dost, partnyor kimi qəbul edə bilirsə, Hitklifdə sırf ənənəvi Viktoriya dövrü mənəviyyatı və həmin dövrün kişilərə xas xüsusiyyətləri əks olunur. Belə ki, Hitklif də qadını yalnız öz kişisinə – sahibinə məxsus olan, öz arzu, istək və hərəkətlərinə sərbəst ixtiyarı olmayan bir varlıq – bir mülkiyyət kimi görür [5, s. 30]. Ketrində Viktoriya dövrü qadınlrına xas ümumi xarakter mövcuddur. O, ətraf mühiti, ictimai münasibətləri öz hərəkətlərindən və hisslərindən daha üstün tutur və qınaqdan, günahdan ehtiyat edir. Hitklifin məşuqəsi olmaq, gizli seksual münasibətlər qurmaq və ya onunla qaçıb gedib başqa bir yerdə evlənib yaşamağı qəbul etmir, əksinə, evində sevmədiyi ərinə sədaqət göstərməyə və gələcək övladına ana olmağa çalışır. Bununla yanaşı, **Viktoriya dövrü ədəbiyyatı nəticə etibarilə**, İngiltərədə sənaye inqilabının, imperiya daxili inkişaf və genişlənməsi, həmçinin sosial dəyişikliklərin güclü təsiri ilə formalaşmışdır. Bu dövrdə realizm əsas ədəbi istiqamət olmuş, yazıçılar gündəlik həyatın reallıqlarını, sinfi bərabərsizliyi və mənəvi dəyərləri əks etdirmişlər. Eyni zamanda, sentimentalizm və əxlaqi didaktizm də güclü olmuş, ədəbiyyat oxucunu əxlaqi tərbiyə vasitəsi kimi formalaşdırmağa yönəlmişdir. Qotik üslub bu dövrdə yenidən dirçəlmiş, psixoloji dərinlik və ailədaxili sirrlərlə zənginləşmişdir. Tarixi romanlar, sənaye və sosial tənqid ədəbiyyatı, eləcə də proto-feminist yanaşmalar, məsələn, qadının cəmiyyətdəki bərabərsizliyi, hüquqsuzluğu, sərbəst seçim imkanlarının məhdudluğu və s. bu dövrün əsas istiqamətlərindən olmuşdur.

Neoviktorian roman və əsas əlamətləri

Neoviktorian janr əsasən 1980-ci illərdən sonra populyarlaşmağa başlamışdır. Onun inkişafına təsir edən başlıca faktorlar bunlardır:

1. Postmodernist ədəbiyyatın tarixə fərqli baxış bucağı gətirməsi Neoviktorian janrın formalaşmasında mühüm rol oynamışdır. Ədəbiyyatda metafiksiya, ironiya, intertekstuallıq kimi texnikalardan istifadə etməklə keçmiş yenidən dəyərləndirilir.
2. XX əsrin sonlarında feminist tənqidçilər və postkolonial alimlər tərəfindən Viktoriya dövrünün təzyiq və marjinal problemləri üzərində tədqiqatların artması, bu dövrə dair yeni baxışların formalaşması və qadınlrın, azlıqların səsinin bərpası bu roman janrının inkişaf istiqamətində başlıca rol oynayır.
3. Keçmişin necə qəbul edildiyini sorğulamaq, həmçinin tarixə yeni yanaşmalar gətirmək istəyi, alternativ tarix və təmsil məsələləri üzərində işləmək ehtiyacı cəmiyyətin dəyişən dinamikaları, çoxsaylı təcrübələrə və müasir cəmiyyətdəki problemləri ilə bağlıdır. Bəzi tənqidçilər bu romanların keçmiş dövrünə və mövzularına həddindən artıq asılı qaldığını, bəzən müasir ədəbiyyatın yeniliklərini əks etdirmədiyini düşünürlər.

Neo-Viktorian romanın tədqiqi bir çox tədqiqatçılar tərəfindən aparılır: O. Y. Axmanov, A. A. İlunina, O. N. Koxan, N.S.Povalyayeva, O. A. Tolstix, Y. Skoroxodko, M. N. Nizamova, F. S. Qarrido, S. Tomaiolo, Luisa Hadley, Mari-Luiz Kolke, Alessandra Olqa Qrazia Serra, Sara E. Beyver və digərləri. Əksər alimlər, neoviktorian romanının əsas xüsusiyyətini belə müəyyən edirlər: "Viktoriya dövrünün əsərləri ilə mətnlərarası əlaqə yaradan postmodern dünya görüşü ilə tarixi hadisələrin cərəyan etdiyi mühitin doğru təsvirini verən ənənəvi yanaşmanın birləşməsidir. Ümumi rəyə görə, neoviktorian roman Viktoriya dövrünün İngiltərəsində cərəyan edən hadisələri, həmin dövrün həyat tərzini əks etdirən

və Viktoriya şüurunun müxtəlif aspektlərini tədqiq edən müasir roman janrıdır. İngilis neoviktorian roman janrının səciyyəvi xüsusiyyətlərindən biri də zamanın planlarının bir-birinə qarışması və retrospektiv təhkiyədir; bu zaman, çox vaxt, əsərdə təsvir edilən dövr yaxın keçmişə – Viktoriya dövrünün İngiltərəsinə köçürülür” [6, s. 5]. Üstəlik, tədqiqatçıların iddia etdiyi kimi, neoviktorian romanı tarixi metaromanının variantlarından biridir. O. A.Tolstıxın fikrincə, “metaromanın əsas personajları ya romanı yaradan müəllif, ya romanı oxuyan oxucu, ya da yazıçının yaradıcılığını öyrənən və yeni şərhlər təklif edən tədqiqatçı, çox vaxt filoloqdur” [7, s. 89]. Bu janrın tarixi mahiyyəti onda özünü göstərir ki, “tarixi prosesin postmodernist konsepsiyası tarixi hadisələrin çoxsaylı şərhinə imkan verir” [7, s. 89], müəlliflərə məlum hadisələrin öz versiyalarını yaratmağa imkan verir. Qeyd etmək vacibdir ki, tarixşünaslıq metaromanları adətən oxucunu keçmişə fərqli baxmağa, tarixi hadisələrin sirrləri və səbəb-nəticə əlaqələri üzərində düşünməyə sövq edən bir janrdır. Bu tip romanlar yalnız tarixi “nəql” etməklə kifayətlənmir, həm də tarixin özünün necə yazıldığını və qəbul edildiyini sual altına alaraq daha dərin düşündürür.

Beləliklə, neoviktorian romanlar Viktoriya dövrünün sosial, mədəni və ədəbi motivlərini postmodern yanaşmalarla yenidən işləyən əsərlərdir. Bu romanlar tarixi hadisələri, dövrün əxlaqi dəyərlərini və gender rollarını müasir baxış bucağından təhlil edirlər. Bu romanlar vasitəsilə neoviktoriya janrı həm keçmişə nostalji ilə yanaşır, həm də onu tənqidi prizma ilə sorğulayır.

S.Votersin “*Fingersmith*” (“Usta oğru”, 2002) romanı Viktoriya dövrünün ziddiyyətlərini, qadınlara yanaşması, sinif fərqləri, aldadılma, fırıldaqçılıq, gender münasibət mövzularını ön plana çəkilir. Əsərin əsas qəhrəmanları Sue Trinder və Maud Lilly adlı iki gənc qızıdır. Sue yoxsul ailədə böyümüş, oğru dəstəsinin tərkibində yaşayan biridir; Maud isə zəngin bir ailədə böyüyüb və miras sahibidir. Fırıldaqçı Gentlemanın planına görə Sue Maudun etimadını qazanaraq onu aldatmalı və mirasını ələ keçirməlidir. Lakin hekayə irəlilədikcə hadisələr tamamilə fərqli istiqamət alır və oxucu gözlənilməz sürprizlərlə qarşılaşır. Sara Voters viktorian romanın dilini və quruluşunu müasir tərzdə yenidən qurur. Bu əsər həm janrın parodiyası, həm də Viktoriya dövrünün gizli həqiqətlərini üzə çıxaran ciddi tənqid kimi oxuna bilər. Roman gender, seksual kimlik və sosial siniflər kimi mövzuları araşdırır. Əsərdən götürülmüş bu sitat həqiqətən də iki qadın arasındakı qeyri-leqal münasibətdən xəbər verir. “*When I kissed her, she shook. I remembered what it was, then, to make her shake by kissing her; and began to shake, too.*” [1, s. 352] Tərcüməsi: “Mən onu öpdüyüm zaman o, titrədi. Onu öpərək titrətdiyim vaxtları xatırladım və mən də titrəməyə başladım.”

Digər neoviktorian roman yazıçısı A.S.Byattın “*Possession*” (“Sahiblik” 1990) romanı həm müasir dövrdə, həm də Viktoriya dövründə baş verən paralel hadisələri birləşdirir. Romanda dövrün ədəbi dili və yazı üslubu uğurla təqlid olunur və yenidən şərh edilir. İki ədibin sirli münasibətləri üzərində qurulmuş hekayə, oxucunu keçmişlə bu gün arasında səyahətə aparır. Roman paralel süjet xəttinə malik iki dövr arasında qurulur: XIX əsrin viktorian dövründə – Randolph Eş və Kristabel LaMott adlı iki şair, XX əsrdə isə tədqiqatçı Roland Mişel və Maud Beyley iştirak edir. Onların araşdırmaları bizi tədricən keçmişin gizli məktublarına, şeirlərinə və qadağan olunmuş münasibətlərinə aparır. Əsərdə viktorian dövrünün romantik və repressiv cəmiyyətinin izləri ilə yanaşı, müasir dövrün akademik dünyası da tənqid olunur. Byatt viktorian ədəbi üslubunu təqlid edərək keçmişə sanki “can” verir və onu yenidən yazır. Roman intertekstual yanaşmalarla zəngindir və postmodern struktur daşıyır. Həm sevgi hekayəsi, həm də elmi araşdırma süjet xətti əsəri çoxqatlı və zəngin edir. Bu roman neoviktoriya ədəbiyyatının ən uğurlu və tanınmış nümunələrindən biri hesab edilir.

Nəticə

Neoviktorian roman təkcə keçmişin dünyasına və onun sosial, psixoloji və gender məhdudiyyətlərinə qayıtmaqla kifayətlənmir, eyni zamanda müasir dövrün düşüncə tərzini, sərbəstlik və açıq fikirliliyini bu mövzularla birləşdirir. Bununla da oxuculara həm Viktoriya dövrünün daxili ziddiyyətlərini, həm də bu günkü sosial və mədəni dəyişiklikləri daha dərinlən anlamağa imkan verir. Bu romanlar vasitəsilə neoviktorian janr həm keçmişə nostalji ilə yanaşır, həm də onu tənqidi prizma ilə sorğulayır. Buna əlavə olaraq, tədqiqatçılar Osadçaya T. Y. və Kostyukova O.İ. həmmüəllif olduqları məqalədə A. Triniekanın belə bir fikrinə istinad edərək yazıblar: *"In neo-Victorian texts, the literary past becomes almost tangible – it can be formed into a new shape molded by the current sociocultural context"* [8, p. 229]. Tərcüməsi : Neoviktorian mətnlərdə ədəbi keçmiş sanki toxunularaq müasir sosial-mədəni kontekstə uyğun şəkildə yenidən formalaşdırıla bilər. Yəni, neo-viktoriya ədəbiyyatında keçmiş yalnız bir fon kimi deyil, dəyişdirilə bilən və yenidən qurulan bir material kimi çıxış edir. Bu baxımdan, müəlliflər XIX əsr irsini bu günün dəyərləri prizmasından baxaraq təkrar şərh edir və ona yeni məna qazandırırırlar.

Bu yanaşma neoviktorian romanın həm keçmişin, həm də müasir dövrün problemlərini təhlil etməkdə nə qədər güclü və dəyərli olduğunu bir daha göstərir. Deməli, neoviktorian roman, həm cəmiyyətin, həm də fərdin dəyişən dünyasında kimlik və güc məsələlərini yenidən təhlil edərək oxucuya həm tarixə, həm də gələcəyə dair yeni bir perspektiv təqdim edir.

İSTİFAFƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

1. Waters, S. (n.d.). *Fingersmith*. <https://lannest.academy/media/media/books/Fingersmith.pdf>
2. Cəfərova, X. K. B. (2018). *İngilis postmodern nəsr və viktorian romanı. Y. Makyuen yaradıcılığı* (Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş dissertasiyanın avtoreferatı). Bakı. https://aak.gov.az/upload/dissertasion/filol/filol_n_cxb_07_12_18.pdf
3. Кохан, О. Н. (2023). Социальные ландшафты неовикторианских романов Сары Уотерс (Диссертация кандидата филологических наук). Ростов-на-Дону. <https://www.mgpru.ru/wp-content/uploads/2024/02/Kohan-O.N.-dissertatsiya-2.pdf>
4. Brontë, E. (2009). *Wuthering Heights*. HarperCollins Publishers. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-04-09-Wuthering%20Heights.pdf>
5. Ağabəyli, V. (2021). Emili Brontenin "Uğuldayan aşırım" romanında gender məsələləri. *Risalə. Elmi araşdırmalar jurnalı*, (2), 2021. https://risale.az/uploads/article/az/2021_2/risale%2021.pdf
6. Низамова, М. Н. (2020). Феномен неовикторианства в оценке английского и российского литературоведения. *Филология и лингвистика*, 2(14), 4–6. https://articles-static-cdn.moluch.org/files/t/173_phil.pdf
7. Толстых, О. А. (2005). Неовикторианский постмодернизм Антонии Байетт (на примере романа «Possession»). *Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика*, (11), 89–93. <https://cyberleninka.ru/article/n/neoviktorianskiy-postmodernizm-antonii-bayett-na-primere-romana-possession/viewer>
8. Осадчая, Т. Ю., & Костюкова, О. И. (2024). Черты неовикторианского романа в художественном пространстве романа П. Акройда «Процесс Элизабет Кри». *Филологический аспект*, 05(109), 229. <https://scipress.ru/upload/philology/fa052024.pdf>

UOT: 82.091

DOI: <https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6128>

ABSURDUN İÇİNDƏ DAYANIQSIZLIQ (AYDIN TALIBZADƏNİN “KƏPƏNƏK MODELİ 102” VƏ SAMUEL BEKKETİN “QODONU GÖZLƏYƏRKƏN” ƏSƏRLƏRİ İNTERTEKSTUAL MÜSTƏVİDƏ)

Turanə Faiq qızı CABBARZADƏ

Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutu

turana.cabbarova@mail.ru

0000-0001-5265-4901

Məqalə haqqında məlumat	XÜLASƏ
Məqalənin tarixi Göndərildi:2025-08-02 Yenidən işlənmiş formada alındı:2025-08-13 Qəbul edildi:2025-09-10 Onlayn mövcuddur: 2025-12-29	
Açar sözlər: absurd, dayanıqsızlıq, S.Bekket, A.Talibzadə,, təsadüfi intertekstuallıq	Məqalədə Aydın Talibzadənin “Kəpənək modeli 102” romanı ilə Samuel Bekketin “Qodonu gözləyərkən” əsəri təsadüfi intertekstuallıq müstəvisində təhlil olunur. Məqalənin əsasını insanın sosial-mədəni və psixoloji inkişafının dayanıqlılığının pozulması, yəni dayanıqsızlıqlaşma ideyasının bədii dərkənin tədqiqi təşkil edir. Tədqiqatda yaddaş və amneziya, sözün süqutu və dilin ifadə xətaları, sistematik daralma və kəpənək effekti kimi məsələləri başlıqlara çıxarılıb. Hər iki əsər yaddaşın, sistemin və dilin dayanıqsızlığını oxşar estetik müstəvidə ifadə edir. Bekketin əsərində Estragonun unutkanlığı psixoloji anteroqrad amneziyaya nümunədir. Talibzadənin romanında isə Əsəd-Gündüz-Oqtay obrazının kompüter ekranına həbs edilməsi, yaddaşın fragmentarlaşması və “mən” anlayışının itməsi fonunda rəqəmsal amneziya xarakterikdir. Hər iki əsərdə dildə ifadə xətaları və logopedik pozuntular yer alıb. Lukinin rabitəsiz, qırılmış nitqi və Əsədin yüksək həyəcanla eyni sözləri təkrar etməsi afaziya və perseverasiya kimi halları əks etdirir. Dayanıqsızlığın sistematik daralması isə ayaqqabı metaforu (teokratik və ailə təzyiqi) və kəpənək effekti ilə simvolikləşir. Yaradıcı insanın dəyərsizliyi və bundan şikayət (Estragonun şair olması və Əsədin yazıçı peşəsinə münasibəti) hər iki əsərdə öz əksini tapır. S.Bekketin “sonsuz gözləmə” fəlsəfəsi ilə Talibzadənin “kəpənək” obrazı müqayisəsi göstərir ki, fərdin kiçik qərarı belə dayanıqsız sistemdə neytrallaşır və qaçış cəhdlərinin həmin sistemin davamlılığını təmin edən bir dövrədə ilişib qalır. Bu da absurd vəziyyətə səbəb olur.

INSTABILITY IN THE EPICENTRE OF ABSURDITY

(The Works of Aydın Talibzade's "The Butterfly Model 102" and Samuel Beckett's
"Waiting for Godot" In an Intertextual Plane)

SUMMARY

The article analyzes Aydın Talibzade's novel "The Butterfly Model 102" and Samuel Beckett's work "Waiting for Godot" in the plane of accidental intertextuality. The foundation of the article is the study of the artistic understanding of the idea of the disruption of the sustainability of human socio-cultural and psychological development, i.e., the idea of destabilization. The study highlights issues such as memory and amnesia, the collapse of the word and linguistic errors in expression, systematic constriction, and the butterfly effect. Both works express the instability of memory, system, and language on a similar aesthetic plane. Estragon's forgetfulness in Beckett's work is an example of psychological anterograde amnesia. In Talibzade's novel, digital amnesia is characteristic against the background of the confinement of the character Asad-Gunduz-Ogtay to the computer screen, the fragmentation of memory, and the loss of the concept of "I". Both works feature linguistic errors in expression and logopedic disorders. Lucky's incoherent, broken speech and Asad's repetition of the same words with high excitement reflect conditions such as aphasia and perseveration. The systematic constriction of instability is symbolized by the shoe metaphor (theocratic and family

pressure) and the butterfly effect. The devaluation of the creative person and complaints about it (Estragon being a poet and Asad's attitude towards the writer profession) are reflected in both works. A comparison of S. Beckett's philosophy of "endless waiting" with Talibzade's "butterfly" image shows that even a small decision by the individual is neutralized in the unstable system, and attempts at escape get caught in a loop that ensures the continuity of that very system. This leads to an absurd situation.

Key words: *absurdity, instability/unsustainability, S. Beckett, A. Talibzade, accidental intertextuality.*

GİRİŞ

Ədəbi mətnlər estetik hadisə olmaqla yanaşı, dünyəvi məsələləri analitik şərh və təsvir etmək üçün sözü öz ifadə alətinə çevirə bilir. Ədəbiyyatda bəzən birbaşa iştirak, bəzən isə müşahidə ilə sosial-mədəni prosesləri və insan təcrübəsinin mövqeyi barədə analitik təhlillər aparılır. Bu zaman düşüncənin estetik meyarları həmin təhlilləri ədəbiyyat hadisəsinə çevirir, ona bədiiyyət qazandırır. İnsan öz inkişafında dayanıqlı olmağa meyillidir, bu dayanıqlılıq ritmi pozulanda xaos və absurd vəziyyətlər önə keçir. Mühit və xüsusilə gələcəklə bağlı proqnozlar da antiutopik səciyyə qazanır. Sosiologiyada dayanıqlı inkişaf konsepsiyası inklüziv cəmiyyət yaratmaq təşəbbüsünü əks etdirir, bu müstəvidə bədii əsərlər insan cəmiyyətinin inkişafına maneə yaradan məsələləri aşkar edə bilər. Elmi ədəbiyyatda *"...dayanıqlı inkişaf indiki nəsillərin ehtiyaclarını gələcək nəsillərin öz ehtiyaclarını qarşılamaq qabiliyyətini təhlükə altına qoymadan təmin edən inkişaf"* olaraq təyin edilmişdir (Şıxməmmədov, 2024: 79). İnsan inkişafının pozulmasına səbəb olan problemlər fəlsəfi, sosial və psixoloji cəhətdən çox mürəkkəbdir. Fəlsəfi aspektdə dayanıqsızlıq A.Kamyunun ekzenstializmindəki daxili böhran, J.P.Sartrın "Varlıq və heçlik" nəzəriyyəsində yer alan şəxsi kimliyin axtarışı və s. kimi öz ifadəsini tapa bilər. Bu vəziyyət ünsiyyətin mənasızlaşmasına (absurdlaşmasına), yaddaşın pozulmasına və həyatda məqsədin itməsinə yol açır. Ədəbiyyat insan aqlının və ruhunun ən çevik müşahidəçisi kimi bu hallara dərhal reaksiya verir. A.Talibzadənin "Kəpənək modeli 102" romanı ilə absurd teatrın banisi S.Bekketin "Qodonu gözləyərkən" əsərlərinin komparativ müstəvidə təsadüfi intertekstual paralellər yaratması da bununla bağlıdır. Hər iki əsərdə yaddaş itkisi, dilin iflası və siyasi-dini sistemin sərt qaydalarının cansız əşyalarla simvollaşdırılması kimi ortaq məqamlar diqqət çəkir. Bu cəhətdən hər iki əsər absurdizm və ekzistensial böhran baxımından təsadüfi intertekstual metod əsasında təhlil edilməsinə imkan verir.

Təsadüfi intertekstuallıq: Xaosun estetikası və psixoloji amneziya

Fransız ədəbiyyatı nəzəriyyəçisi Yuliya Kristeva tərəfindən 1960-cı illərdə elmi dövriyyəyə gətirilən intertekstuallıq termini mətnləri ortaq sxemlər üzərindən bədii tədqiqə sövq edir. İntertekstuallıq anlayışı Mixail Baxtinin "polifoniya" (çoxsəslilik), diologizm anlayışları, Ronald Bartın nəzəri süzgəcindən keçən "müəllifin ölümü" qənaətilə olduqca fərqli bir məxrəcə yönəlir. Qraham Allenin "İntertekstuallıq" adlı kitabında da qeyd etdiyi kimi *"...mətn nəzəriyyəsi mətnlərarasılıq nəzəriyyəsini əhatə edir, çoxsaylı dialoji müzakirələrə toxunur və artıq mövcud olan mənadan kənarlaşa bilir"* (Graham, 2000: 78). Bu isə müəllifi səssizləşdirir və aktiv oxucu profilinin yaradılması ilə nəticələnir. Mətnlərarası əlaqələr Lorna Fitzsimons tərəfindən aşağıdakı bölgü əsasında qruplaşdırılır:

1. Zəruri (obligatory) intertekstuallıq;
2. İxtiyari (optional) intertekstuallıq;
3. Təsadüfi (accidental) intertekstuallıq.

Ədəbi təhlilin mərkəzində dayanan əlaqələr (intertekstuallıq) üç cürdür: birbaşa sitat gətirilən zəruri, oxşar mövzulu ixtiyari və ən əsası, təsadüfi intertekstuallıq. Əsl dərin mənə və mənaların

sonsuz əlaqəsi məhz bu təsadüfi intertekstual metodda üzə çıxır. Bu əlaqə müəllifin niyyətindən asılı olmayaraq, oxucunun öz düşüncəsi ilə yaranır. Fitzsimons oxucunun şərhçi səlahiyyətini *"Oxucu yazını təşkil edən bütün sitatların heç biri itirilmədən yazıldığı məkandır, mətnin birliyi mənşəyində deyil, təyinat yerindədir"* cümləsi ilə vurğulayır (Fitzsimmons, 2013: 13). Mətnləri sinxron təhlilə tabe edən təsadüfi intertekstuallıq Qərb ədəbiyyatını təmsil edən S.Bekket və Azərbaycan postmodern nəsrinə töhvə verən A.Talıbzadə yaradıcılığını eyni nöqtəyə gətirə bilər, metodoloji maneraya çevrilir. Hər iki mətn yaddaşın, sosial-mədəni sistemin, dilin və hərəkətin dayanıqsızlığının bədii-estetik təzahürü baxımından bir-biri ilə səsləşir. Dayanıqsızlıq adından da göründüyü kimi sosial-mədəni sferalarda dayanıqlılığın təmin edən amillərin pozulmasıdır.

İntertekstual təhlilə XX əsrin avanqard dramaturgiyasının nümayəndəsi irland yazıçısı S.Bekketin *"Qodonu gözləyərkən"* (1952) əsəri ilə başlayaq. Mətnin başlanğıc hissəsində Estrakon və Vladimir adlı iki personajın hərəkətləri davamlı olaraq davamsızlığa düşər olur. Xüsusilə, dini ideologiyaya *"Qodo"* vasitəsilə metafiziki və xəyali personaj olaraq mətnə daxil edən müəllif personajların *"sonsuz gözləmə"* fəlsəfəsini bədii trayektoriya çərçivəsində əks etdirməyə çalışır. Tamaşanın digər pərdələrində Pozzo və Luki adlı *"təhkim edən"* və *"təhkim edilən"* tərəflərin iştirakını müşahidə edirik. Mətnin atmosferində yaradılan melanxolik çəşnəlik personajların hərəkət və düşüncələrinin dayanıqsız tərəflərini dramaturji gərginliyə çevirir. Estrakon və Vladimirin zaman-məkan anlayışını qavraya bilmədikləri məqamlarda *"Qodo"* adlı ilahi varlıq adsız personaj olan uşağın nitqi ilə onlara səslənir. Estrakon-Vladimir *"sonsuz gözlənti"* parazitini dəf etməyə çalışsalar da, əsərin son səhnəsinə qədər qeyri-müəyyən axtarış nəticəsiz bir şəkildə sonlanır.

Həsən Amur *"Qodonu gözləyərkən"* əsərini fransız dilindən türk dilinə tərcümə edərkən S.Bekketin yaradıcılığının avtobiografik tərəflərinə toxunaraq *"...onun bütün yaradıcılıq işləri özünü əks etdirir; əsərindəki bütün personajlar özüdür; personajlarının bütün sözləri özünə məxsusdur; bütün hərəkətləri özünə aiddir; bütün ziddiyyətlər, bütün uyğunsuzluqlar özündədir"* qənaətinə gəlir (Beckett, 1990: 7). İfadə edilən düşüncə sistemin dayanıqsız istiqamətlərinin fərdin iştirakı ilə müşahidə edildiyinə sübut mahiyyətindədir.

İntertekstual müqayisənin digər paralelində A.Talıbzadənin *"Kəpənək modeli 102"* (2008) əsəri dayanır. Əsər postsovet cəmiyyətinin parçalanmış şüurunu predmetləşdirir. A.Talıbzadə baş personajı Əsəd-Gündüz-Oqtay olmaqla 3 hissəyə parçalayır: keçmiş, indiki və gələcək zamanı bir-birinə calayaraq xronoloji xaosu səbəb verir. Əsərdə hərəkətin dayanıqsızlığı 7 yaşlı *"internet kəpənəyi"*nin fiziki təcridinin ruhi vəziyyətə sirayət etməsi ilə davam edir. Əsədin əmisinin ölümünün səbəbkarı qismində təqdimatı onu fantasmaqoriya daxilində zəbt olmağa məcbur edir. Şəxsiyyətin *"mən"* anlayışının yaddaşı tərkii və qeyri-sabit süjet xətti Əsədin uşaqlıq, gənclik və yetkinlik mərhələlərini natamam edir. Bu baxımdan hər iki mətn personajların davranışlarını yaddaşın dayanıqsızlığı üzərindən təsvir edir. Yaddaş insanın yaşamını mədəni şəkildə və sosial mövqedə davam etdirə bilməsi üçün vacibdir. Yaddaşın funksiyası barədə fransız filosofu P.Janen *"Yaddaş yoxluğa qalib gəlir"* qənaətindədir. Modern rus tədqiqatçısı Q.K.Seredanın nəzərində *"Yaddaş əvvəlki hərəkətin (proses, təcrübə) məhsulu və gələcək fəaliyyətin (proses, təcrübə) şərti olan psixi prosesdir"* (Зефирова, Зиятдинова&Купцова, 2015: 4). Yaddaşın itməsi və ya pozulması insanın tamlığını itirməsi deməkdir. Yaddaşın dayanıqlılığı pozulanda amneziya baş verir. Hər iki mətnin təsadüfi intertekstual paraleli psixoloji və rəqəmsal amneziya əsasında formalaşır. Amneziya *"...bir insanın beynində saxlanan məlumatlara daxil olmaqda yaşadığı çətinliklərdir"* (Amnezi nedir, 2025). Bu çətinlik S.Bekketin *"Qodonu gözləyərkən"* əsərində Estrakonun nitqində davamlı şəkildə nəzərə çatdırılır:

“Vladimir: yadında deyil?”

Estragon: Sən bunu yuxunda görmüsən.

Vladimir: Necə tez unuda bilirsən?

Estragon: Bu mənəm. Ya dərhal unuduram, ya da heç vaxt unutmuram” (Beckett, 1990: 71).

Bu epizod Pozzo və Luki ilə tanışlığın sonrasında verilir və Vladimir Estragonun bu şəxsləri tamamilə unutduğunun fərqinə varır. Elmi ədəbiyyatda anteroqrad amneziya adlandırılan yaddaş pozğunluğu gələcəyin qeyri-müəyyən təsvirləri ilə bağlıdır. Türk tədqiqatçı Serap Erdoğanın qeyd etdiyi kimi *“Anteroqrad amneziya amneziyaya səbəb olan hadisədən sonra insanın yeni xatirələr formalaşdırma bilməməsi deməkdir. Bu o deməkdir ki, insan keçmişdən özü haqqında məlumatları (epizodik yaddaş) və təcrübəsini (semantik yaddaş) saxladığı halda yeni rastlaşdığı məlumatları özündə saxlaya bilmir”* (Erdoğan, 2010: 177). Yaddaşın pozulmasına və qeyri-standart təqdimatına rəqəmsal platformada da təsadüf edilir. Fikriyə Çelik *“Rəqəmsal amneziya”* üzərində dayanır və belə izah edir ki, *“Müasir mobil texnologiyaların insana bənzəyən görünüşündən ağıllı cihazların insan üzvlərinə çevrildiyini anlamaq çətin deyil”* (Çelik, 2025: 4). Elektron cihazların məlumatları mühafizə etmələri insanın anatomik yaddaşının istifadəsinə olan ehtiyacı minimuma endirir. Bu isə qlobal miqyasda dayanıqsız yaddaşın formalaşmasına təsir edir. İdrak qabiliyyətinə birbaşa təsiri insanın unutmama və yadda saxlamaq qabiliyyətinin zəifləməsi kimi təhlükə yaradır. Bu təhlükənin təsviri A.Talıbzadənin *“Kəpənək modeli 102”* adlı romanında öz əksini tapır:

“Mən kompüter ekranı qarşısında əyləşmişəm. Kölgə teatrındayam. Əsədi gözləyirəm. Heç bir ismarıq yollamayıb. Deyirəm, bəlkə kompüter onu virtual dünyadan sovurub gətirdi ekrana. Əsəd internetdə özünü məxfiləşdirə bilər...Bəzən kimlərsə solğun bənizinə baxıb onları tanımıram. Amma tanımalıyam... Ancaq dışarıdan aldığım siqnallar şəkillərin rəng qammasında düzgün müəyyənləşdirməyə hərdən əməllicə əngəl törədir: mən çaşıram, Əsədlə özümü qarışdırıram və bir də baxıram ki, boyaları qatılaşdırmışam... Mən öz yaşantılarımda, öz hisslərimdə özümü tanıyıram, danışığımda isə yox. Əsəd mənim üçün müəmmadır. Hər halda mən real tərzdə duyammıram ki həmin balaca uşağın davamıyam. Düzdür, arasıra məqamlar olur ki, mən Əsədin gerçəkliyinə qayıdırəm və elə o andaca bütün ömrüm boyu təkrarlanan yuxumun içinə girirəm” (Talıbzadə, 2008: 36). Bu hissədə Əsəd obrazı sanki bir elektron cihaza köçürülmüş (həbs edilmiş) surət təəssüratı yaradır.

Burada yaddaşın qeyri-ardıcıl, hissə-hissə və nizamsız şəkildə təsvir edilməsi oxucunu adi zaman və məkan qavrayışından uzaqlaşdırır. Müqayisələr göstərir ki, S. Bekketin əsərindəki Estragon obrazı psixoloji yaddaş itkisini (amneziyanı), A. Talıbzadənin hekayəsindəki Əsəd isə rəqəmsal yaddaş itkisini (amneziyanı) təmsil edir.

Sözün süqutu: dilin ifadə xətaləri

Dil insanı ifadə edir, insan dil vasitəsilə mental dünyasının gerçəkliklərini başqalarına çatdırır. Hər iki mətndə dil qanunauyğunluqlarının pozulması müşahidə olunur. İnsanlar arası ünsiyyətin və dialoqun dayanıqsız hal alması və absurdlaşması məqamları hər iki mətndə öz əksini tapır.

Münteha Gül *“Söz və düşüncənin köçürülməsi”* adlı məqaləsində sözün kommunikativ funksiyası haqda yazır: *“Nitq-hərəkət nəqli adlanan bu forma hərəkət-narrativ ötürülməsinin şifahi ekvivalentidir”* (Gül, 2007: 11). İnsan dilinin yaranma səbəbini analiz edən linqvopsixoloq Derek Biketonun *“Adəmin dili”* kitabında *“Dil təkamülün təbii nəticəsi kimi yaranmışdır”* deyilir (Ercilasun, 2021: 11). Bu düşüncənin dini alternativində dünyanın yaradılışı sözlə əlaqələndirilir. Xüsusilə, Ali İmran surəsinin 59-cu ayəsində *“(Allah) onu torpaqdan yaratdı, sonra isə ona “Ol!”–dedi, o da oldu”* göstərişi İlahi qüvvənin ilk insanı (Adəmi) yaratdığı səhnənin səsli nitq vasitəsilə

edilən təsviridir. Belə bir fikir var ki, *“qədim yunanlar insanı öz həmcinslərlə ünsiyyətə girən sosial varlıq, yəni “zoon politikon”, insanın özünü isə özü kimilərlə danışan heyvan kimi, “zoon logon echon” kimi başa düşürdülər”* (Veysəlli, 2013: 29). Əsrlər boyu insan ünsiyyət qurmaq üçün yaradılmış şüurlu bir varlıq kimi qəbul edilmiş və bu mövqə qorunmuşdur. Lakin absurdun xaoslu şəraitində bu vəziyyət əksinə dəyişir. Belə bir mühitdə təzyiq altında olan fərdin danışığı (verbal ünsiyyət) ardıcılığını itirir və bu da dayanıqsızlığa gətirib çıxarır.

S.Bekketin *“Qodonu gözləyərkən”* əsərində sözə yalnız zaman boşluqlarını doldurmaq üçün müraciət edilir. S.Bekketə görə söz *“...ünsiyyət vasitəsi deyil, getdikcə bu keyfiyyətini itirir və vaxt öldürmək vasitəsinə çevrilir. İnsanlar doğuşla ölüm arasındakı boşluğu sözlərlə doldurmağa çalışırlar”* (Beckett, 1990: 8). Vladimirin təkidlə danışmaq istədiyi oğru əhvalatı da tamamilə bu məqsədə xitab edir:

“Vladimir: Yaxşı, tapdım, oğru haqqında hekayəni. Yadınızdadırmı?”

Estraqon: Xeyr.

Vladimir: Danışımı? İstəyirsən?

Estraqon: Xeyr.

Vladimir: Vaxt keçirdəcək. (Bir müddət)” (Beckett, 1990: 14).

Təsadüfi intertekstuallığın digər paralel xəttini A.Talıbzadənin *“Kəpənək modeli 102”* adlı romanın baş personajı olan Əsədin üsyankar nitqində təsadüf edirik. Əsəd sözün sonsuz hücumundan xilas olmaq cəhdlərinin arasında sıxılıb qalır: *“Sonra sözləri bədənimdən yuyuram, yuyuram, getmir. Onların enerjisi hopur canıma. Ağırlaşıram... Sözlərdən yaxamı qurtara bilmirəm: onlar balıq pulları kimi yapışib bədənimə. Bəlkə mən söz dənizində yaşayan amfibiya adamam? Yox, mən dinozavram: gedirəm, üstümdən də sözlər sallanır. Hərdən dırnağımı salıb bu pullardan bir-ikisini hirsə qopardıram və başlayır sözlərdən qan sızmağa: sızıb-sızıb elə dərimin üstündə quruyur, göz bağlayır. Lap kifirləşirəm”* (Talıbzadə, 2008: 40).

Bu məqamda S.Bekketin Estraqon adlı mərkəzi personajı Əsəd ilə dialoji kontakta keçə və *“uzun danışın, daha qısa olar”* deyə bilir (Beckett, 1990: 50). Bu bezdirici söz axınına qarşı çevrilmiş satirik müdafiəni əks etdirir.

Mədəni sistemin dayanıqsız tərəflərindən biri də sözün ifadə potensialının *“düşüncənin süqut”* etməsi ilə deformasiyaya uğramasıdır. Hər bir dil bəşəriyyətin ümumi sərvəti, insan qavrayışının, düşüncəsinin və həyat tərzinin fərqli ifadəsi kimi qiymətləndirildiyi üçün danışanlarından və hüquqlarından asılı olmayaraq, onların hamısı qorunmağa ehtiyac duyur. Tədqiqatçı Fiermana görə sözlü nitqin məqsədi *“...dilin strukturu, lüğəti, səsi və tələffüzü kimi daxili xüsusiyyətlərini dəyişməyə yönəlmiş yeniliklər”*dir (Orhan, 2017: 336). Fiermanın fikri, dilin daxili xüsusiyyətlərinin (lüğət, səs, tələffüz) dəyişməsinə istiqamətlənən proseslərin mahiyyətini vurğulayır. Bu məqamda dilin statik deyil, daim dəyişən bir orqanizm olduğunu qeyd etməyimiz mütləqdir. Lakin ünsiyyətin bəzi səviyyələrində dilin ifadə əhatəsində loqopedik pozuntular yaranır. Belə ki, səs, nitq, dil və ünsiyyət pozğunluqlarının nəticələrindən biri isə loqopedik problemlərdir. Nitqdə baş verən ifadə xətalrı və fərdin düşüncə axınına təzyiqlər mətn təhkiyəsində öz əksini tapa bilir və təsadüfi səciyyə daşır. Bu təzyiqin təsviri S.Bekketin *“Qodonu gözləyərkən”* əsərində *“təhkim edilən”* qismində tipikləşdirilmiş Luki obrazının nitqində müşahidə edilir. Lukinin düşünmək fəaliyyəti *“şlyapa ilə təması”*nda gerçəkləşir. Bu təmasın rabitəsizliyi ifadə prosesində yaranan qopuqluqla müşahidə olunur:

“...Konardın bitməmiş yarımçıq görünməsi, insanın belə olduğu kimi, əksinə, insanın əksi Bresse Testu və Conard m m m ki ki ki...də baş-başa Normandiyada tennis yarımçıq bitməmiş səylərə baxmayaraq, daha

ciddi daşlar qısacası mən əvvəldən uğursuz başa çatmamış başa çatmadan başlayıram ..." (Beckett, 1990: 53).

Yuxarıda göstərilən dayanıqsızlıq halları afaziyanı xatırladır. Afaziya cümlə quruluşları və məna ardıcılığı pozulur. Afaziya adətən beyin zədələnməsi səbəbindən yaranan nitqin itirilməsi və ünsiyyətin pozulması halıdır. Bekket bu qırılmış və təhrif olunmuş danışığı bədii bir üsul kimi öz mətniyə daxil edir. Bu isə göstərir ki, dil sadəcə ünsiyyət vasitəsi deyil. O, həm də şüurun qarışıqlığını, yaddaşın parçalanmasını və varlığın məntiqsizliyini əks etdirən bir güzgüdür.

Dilin dayanıqsızlığını Əsədin nitqində də müşahidə edirik. Ölüm anlayışını dərk edə bilməyən personaj bu hadisəni anlama bilmək üçün səslə nitqə belə keçid edir: *"Mesməxaamı... öldürüb... öldürüb... öldürüb... Ələkbər... Mesməxaamı... öldürüb... öldürüb... öldürüb... Ələkbər... Mesməxaamı... öldürüb... öldürüb... öldürüb..."* (Talibzadə, 2008: 39-40). Burada yüksək həyəcan ilə ifadə edilən təkrarlar perseverasiyaya nümunə ola bilər. Perservasiya anlayışı insanın bir sözü, fikri və ya mövzunu istəmədən qeyri-ixtiyari olaraq təkrar etməyə davam etməsi deməkdir. Bu düşüncənin bir epizodun içərisində ilişib qalması ilə nəticələnə bilər. Personajın loqopedik pozuntu fərqli bir nitq parçasında daha özünü göstərir: *"adaş, daş, aş və nəhayət, uduş-sou. "A"lardan "u"lara uzanan karnaval..."* (Talibzadə, 2008: 87). Bu hissə isə "Xəlifə Dadaş" adlı bir şəxsə qarşı olan simpatianın dilə gətirilməsi ərafəsində yaranır.

Hər iki mətnə də fərdin nitqində baş verən ifadə xətalalarını müşahidə edirik. Bu sosial və sistematik təzyiqin fərdin ifadə azadlığında yaratdığı ən böyük xəsarətlərdən biridir. Əsədin bipolar kimliyinin məcazi əksinin nitqində yaranan dalğalanmalar ilə kapitalist güc sisteminin vurğulandığı Pozzonun təzyiqinə məruz qalan tipikləşdirilmiş Luki obrazının dilinin dayanıqsızlığı təsadüfi intertekstual müqayisəyə daxil ola bilər.

Sistematik daralma: ayaqqabı metaforu və kəpənək effekti

Dünyəvi sistemdə gücün yaradılması tarixi dövr ərzində iki əsas meyara sığmışdır: tam nəzarətə cəhd və tam azadlığa cəhd. Tam nəzarətə cəhd hakimiyyətin konkret bir şəxsin quruculuğu əsasında fəaliyyət göstərməsi ilə izah edilə bilər. Bəzən bu idarə distopik səciyyə daşıya bilər. Distopik dünyanın əsas mahiyyətində tam nəzarət bir şəxsiyyət və ya elita tərəfindən həyata keçirilir. Bu fərdlərin fikir, söz və hərəkətlərinin təqib edilməsidir. Müəyyən bir sistemin nəzarətində zorakılığa məruz qalan insan cəmiyyətində sosial, mədəni və ictimai dəyərlər pozulur, tədricən bu sistemə qarşı dözümsüzlük yaranır və etirazlar ortaya çıxır. Bu bölgü tabe edilən və tabe edən tərəfləri birləşdirir. Distopik dünya və insan modelində güc spesifik hal alır. Hər iki sistem "ideal" planlarını həyata keçirərkən olduqca sərt çıxışlar edə bilmə potensialına malikdir. Bu çıxışlar bəzən sadəcə zorakılıqla, bəzən isə legitimlik və mənəvi intizam ilə tənzimlənir. Bu məqamda fərdlərin sosial birlik formasında nizamlanması siyasi, mədəni və dini buxovlara söykənir. Bu sistemin dayanıqsızlığı bədii müstəvidə Y.Zamyatinin "Biz" (1921), O.Hakslinin "Cəsur yeni dünya" (1932), C.Oruelin "Heyvanıstan" (1945) və "1984" (1949) kimi romanlarında öz təsdiqini tapmışdır. Təsadüfi intertekstuallığa cəlb etdiyimiz A.Talibzadənin "Kəpənək modeli 102" əsərində də Əsəd distopik bir rejimin yaratdığı xaoslu mühiti Ə.Haqverdiyevin "Xortdanın cəhənnəm məktubları" ilə eyniləşdirir. Cəmiyyət və insan modelinin pozulduğu məqamları belə təqdim edir:

"Demokratik cəmiyyət öz yaşamaq hüququnu təsdiqləmək üçün permanent olaraq fobiya atır ortalığa (və ya uydurur). Terror günün reallığıdır və qaçılmazdır. Amma demokratik toplum terrorla fobiya düzəldir: adını da qoyur terrorizm. Ancaq bu hələ harasıdır... Demokratiya, küfr olmasın, terrorizmə möhtacdır: onlar qol-boyun yaşayırlar ər-arvad kimi; hətta bir-birinin zəhləsini aparsalar belə... Bu isə

demokratiyanın təntənəsidir: təhlükə qarşısında biz hamımız bərabərlik və birləşə bilirik. Fobiylar vaxtı heç kim heç nə istəmir, arzulamır, özünə və başqalarına əlac axtarır, xilas yolu axtarır" (Talibzadə, 2008: 38). İstinadın mərkəzi ideyası budur ki, süni təşviş cəmiyyəti birləşdirməyə və siyasi çatışmazlıqların diqqətdən yayınmasına şərait yaradır. Distopik cəmiyyətlərdə hərəkətin dayanıqsızlığı qarşısızalmaz olur. Bu hal həm S.Bekketin həm də A.Talibzadənin əsərində "ayaqqabı metaforu" ilə simvolikləşdirilir. S.Bekket "Qodonu gözləyərkən" əsərinin ilk pərdəsində Estraqonu teokratik hakimiyyətin hökm sürdüyü bir ayaqqabının içinə həbs edir:

"Estraqon yerdə oturur, ayaqqabılarından birini çıxarmağa çalışır. Onu iki əli ilə tutur və bütün gücünü işə salır. Gücü tükəndikdə dayanır, nəfəsini tutur və sonra yenə eyni işə davam edir. Eyni hərəkətlər. Vladimir içəri girir..."

Vladimir: Nə edirsən?

Estraqon: Ayaqqabılarımı çıxarıram. Deyəsən, sənə başına belə bir şey gəlməyib?

Vladimir: Mən sənə bir müddətdir deyirəm ki, onları çıxarmalısan. Sən başa düşmürsən.

Estraqon (zəif): Mənə kömək et!

Vladimir: Ağrıdır?

Estraqon: Ağrıdır? Suala bax! (Beckett, 1990: 12-13).

Bu hissə təkrarın, absurd vəziyyətin və varolmanın yaratdığı gərginliyi nəql edir. A.Talibzadənin əsərində isə Əsədin anası ilə olan drammatik təzyiq səhnəsi göstərilir. Əsəd anasının fiziki xəsarət vermə ehtimalından qorxaraq addımlamağa başlayır:

"Əsəd, o bir olan Allaha and olsun, səni o qədər döyərəm, o qədər döyərəm ki, it iyi verərsən. - Anamın gözlərini görəndə inandım ki, o, məni doğrudan da, döyər və tez başımı aşağı ayıb öz-özünə qabağa gedən ayaqqabılarıma baxdım. Anam danışdı və mən fikirləşirdim ki, görəsən, niyə çəkmələrim belə özbaşına qabağa atılır" (Talibzadə, 2008: 40). Əsədin yaşadığı psixoloji gərginlik və uşaq qavrayışındakı çarəsizlik ayaqqabını özünə xilaskar olaraq seçir. Lakin bu ayaqqabının Gündüzə çevrilən Əsədin yoldaşının müdaxiləsi ilə kiçildilməsi gərgin bir keçidə işarədir:

"Keçən dəfə arvadım götürüb bu ayaqqabıları basıb qaynar suya, paltar sabununu ilə yaxşıca çəngələyib, sonra da aparıb soyuq havada asıb zivədən. Yazıqlar səhərəcən əsim-əsim əsiblər: odu-budu, arvadımı görəndə qorxurlar, kirmişcə dururlar. Asta-asta tərpənirəm ki, döşəmə cırıldamasın" (Talibzadə, 2008: 52). Bu hissə evdəki münasibətlərin təzyiq və idarə üzərində qurulduğunu göstərir. Distopik dünya və ailə əlaqələrini analiz etməyimizə kömək edir.

Mətnlərdəki distopik sistemin tənqidi ilə yanaşı sosial statusun yaratdığı maddi dayanıqsızlıq da təsadüfi intertekstuallıq müstəvisində birləşir. Bu hissədə intertekstual əlaqənin əsas istiqaməti kapitalist dəyərlər və yaradıcı insan üzərində dayanır. Bu paralel ədəbi fəaliyyətin yetərinə qiymətləndirilmədiyinə açıq ifşa mahiyyətindədir.

"Vladimir: Siz şən şair olmalı idiniz.

Estraqon: Şair dim. (Cırıq paltarımı göstərir.) Hiss edilmir? (Səssizlik)" (Beckett, 1990: 15).

Estraqonun timsalında işıqlandırılan hissə identiklik, cəmiyyətdəki rol və ekzenstial məhdudiyyətləri dərindən əks etdirir. Eyni problemin tənqidi A.Talibzadənin yaratdığı Əsəd obrazının nitqində təkrarlanır:

"Vaxtında gic kimi ictimai işlərə qoşulmadım...Yapışdım elmin qulpundan. Dedim ki, mən düz adamam, həqiqət hər şeydən üstündür mənimçün...Yazıçı olmaq, şair olmaq ictimai bir yerdə soyunmaq kimi bir şeydir. Mən camaata çıpaq ruhumu göstərirəm və hələ bir umuram da ki, onlar bunu qiymətləndirsinlər. Nə axmaq bir məşğuliyyət..." (Talibzadə, 2008: 48).

Estraqon-Əsəd paralelində əsas oxşarlıq kəpənəyin qanadını çırpma surəti ilə ölçülə bilər. A.Talıbzadənin “kəpənək modeli”ndə işarə etdiyi ideya tanınmış bir metaforadır. Bu model əsasən “kəpənək effekti” adı ilə bilinir. Belə ki, kəpənək effekti mürəkkəb dinamik sistemlərdə ilkin kiçik dəyişikliyin gözlənilmədən böyük nəticəyə gətirib çıxara biləcəyini izah edir. Əsədin virtual platformaya həbsi və Estraqonun nəticəsiz cəhdləri əslində dayanıqsızlıqdan qaça bilməməkdir. Hər iki obrazın mübarizə apardığı sistem metastabil görünsə də olduqca dayanıqsızdır. Hər iki əsərdə bütün cəhdlər dayanıqsızlığı daha da dərinləşdirir, kəpənək effekti metaforasının işləksizliyi ilə nəticələnir. Hər iki əsər qeyri-sabit və absurd dünyanın mənəşəsində səbatını, dözümlünü, mətənətini və dayanıqlığını itirmiş insanlardan bəhs edir.

Nəticə

Bütün ictimai-mədəni müstəvilərdə dayanıqlılıq amillərinin pozulması fərddə kəskin psixoloji və sistemli böhran yaradır. Bu böhran hər iki əsərdə də yaddaşın amneziya səviyyəsinə qədər zəifləməsi ilə müşahidə olunur. Belə ki, Estraqon özünü psixoloji olaraq unudarkən, Əsəd isə rəqəmsal platformada “mən”-ni itirir. Dilin kommunikativ funksiyası sıradan çıxır, hər iki personaj nitq aktında ifadə pozğunluqları yaşayır. Sistemin təzyiqi isə metaforik bir şəkildə ayaqqabı vasitəsilə öz ifadəsini tapır. Bu isə insanın qeyri-ixtiyari şəkildə istəmədiyi vəziyyətlərə məhkum olduğunu göstərir. A.Talıbzadənin “kəpənək modeli”ndəki kiçik xaoslu dəyişikliklərin absurda aparan potensialına münasibəti ilə S.Bekketin “hərəkətin dayanıqsızlığı” fəlsəfəsinə əsaslanan absurdizm ideyaları intertekstual təsadüfiliq paradigmasının özünü doğrultmasına şərait yaradır.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Ali İmran surəsi. (<https://quran.az/3/59?t=1>).
2. Şıxməmmədov, Ə. (2024). Dayanıqlı inkişafın konseptual modeli və onun komponentləri//. Qədim Diyar Beynəlxalq Elmi Jurnal. 79, Cild: 6, Sayı: 10, s. 79-84. <http://doi.org/10.36719/2706-6185/40/79-84>.
3. Talıbzadə, A (2008). Kəpənək modeli.102//. Azərbaycan jurnalı, № 5, s.34-88.
4. Veysəlli, F (2013). Dilçiliyin əsasları. II hissə. Bakı: Mütərcim, 29, 420 s.
5. Beckett, S (1990). Godotyu beklerken. İstanbul: Can yayınları, 112 s.
6. Çelik, F. (2025). Dijital Amnezi: Dijital Dünyanın Yerlilerinde Bellek Sorunu. Selçuk İletişim, 18(1), 1-32. <https://doi.org/10.18094/josc.1573814>
7. Ercilasun, A. B. (2021). Dilin Doğuşu ve Evrimi: Basamak Teorisi. Dil Araştırmaları, 15(29), 1- <https://doi.org/10.54316/dilarastirmalari.995814>
8. Erdoğan S. İleriye Dönük Bellek Bozukluğu. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar. Haziran 2010;2(2):174-189.
9. Gül, M. (2007). Söz ve düşünce aktarımı. Türkoloji Araştırmaları, 18 s. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.69>.
10. Orhan, S. (2017). Dil politikaları ve dil hakları üzerine teorik çerçeve. İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 8(2), 331-362. <https://doi.org/10.21492/inuhfd.351711>.
11. Amnezi nedir (2025). <https://www.florence.com.tr/guncel-saglik/amnezi-nedir>.
12. Зефи́ров Т.Л., Зиятди́нова Н.И.&Кушцо́ва А.М (2015). Физиологические основы памяти. развитие памяти у детей и подростков. Учебно-методическое пособие. Казань, 40 с.
13. Fitzsimmons, J (2013). Romantic and contemporary poetry: readings. CQUniversity e-courses, L1TR19049. <http://moodle.cqu.edu.au>.
14. Grahm, A (2000). Intertextuality. Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, 249 p.

UOT:372.8:811.111

DOI:<https://doi.org/10.30546/09081.2025.2.6101>

WAYS OF NOTE - TAKING IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS: HOW TO MAKE LESSONS MORE EFFICIENT

Tamara ATAKISHIYEVA, Nigar ORUJOVA

Baku Engineering University

Baku, Azerbaijan

tatakisiyeva@beu.edu.az, norucova@beu.edu.az

ARTICLE INFO	ABSTRACT
Article history	<i>The surest factor in accelerating the development of a universal way of life is the spread of English. Language is the great homogenizing agent, the wave along which culture is transmitted. If English becomes the primary language of communication, the consequences are obvious: with the help of the language, cultures of the other countries will spread through it. Note-taking is an important part of human history and scientific development. Note-taking is one of the options which can be helpful when learning new skills. It promotes us to capture and prioritize ideas. Note-taking can be used as a "second brain" to help organize and use the information you collect.</i>
Received:2025-03-05	
Received in revised form:2025-04-05	
Accepted:2025-06-18	
Available online:2025-12-29	
Keywords:	
Note-taking, English language, methods, Cornell method	

2521-6333/© 2025 The Author(s). Published by **Baku Engineering University**.

This is an open access article under the **CC BY 4.0 license** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

İNGİLİS DİLİ DƏRSLƏRİNDƏ QEYDLƏRİN APARILMASI YOLLARI

XÜLASƏ

Universal həyat tərzinin inkişafını sürətləndirən ən etibarlı amil ingilis dilinin yayılmasıdır. Dil vahid ünsiyyət vasitəsidir, mədəniyyətin ötürüldüyü dalğadır. Əgər ingilis dili əsas ünsiyyət dilinə çevrilərsə, bunun nəticələri göz qabağında olar: qeyri ingilis dilli ölkələrin mədəniyyəti bu dil vasitəsilə yayılır. Qeyd götürmə bəşər tarixinin və elmi inkişafın mühüm hissəsidir. Qeyd etmək bacarıqları öyrənmə prosesi zamanı faydalı ola biləcək variantlardan biridir. Bu, bizi ideyaları tutmağa və prioritetləşdirməyə təşviq edir. Qeyd götürmə topladığınız məlumatı təşkil etmək və istifadə etmək üçün "ikinci beyin" kimi istifadə edilə bilər.

Açar sözlər: qeyd götürmə, ingilis dili, metodlar

1. INTRODUCTION

English is becoming the world's first universal language. It is the native language of 500 million people in 12 countries. This is far fewer than the roughly 900 million who speak Mandarin Chinese. But another 600 million speak English as a second language. And several hundred million more have some knowledge of English, which has official or semi-official status in about 62 countries.

While there may be as many speakers of the various dialects of Chinese as there are English speakers, English is indisputably more geographically widespread, indeed more universal, than Chinese. And its use is growing at an astonishing rate. That's why teaching English has become increasingly important and necessary.

There are approximately 1.5 billion English speakers in the world today. English, being the most widely taught language, does not replace other languages, but complements them. When

reading a book or manual in English, everyone has their own goals. Some individuals read to escape reality, while others seek intellectual stimulation. For others, a book is an excellent means of keeping their minds in good shape. No matter how different our goals, a good book especially if it is in a second language is a treasure trove of valuable information. And if knowledge is not used in practice, it is forgotten over time. Therefore, taking notes while reading helps retain key information and improve comprehension

2. BACKGROUND

Note-taking is an important part of human history. One of the ancient civilizations developed the hypomnema — a personal journal of important topics. This is a Greek term with several translations: "reminder", "note", "public report", "commentary", "draft", "copy", etc.[1] Plato's theory of recollection recognized the new status of writing as a device of artificial memory. Plato developed hypomnestic principles to be followed by his students at the Academy. According to Michel Foucault, "hypomnemata constituted a material memory of things read, heard, or conceived, thus offering them as an accumulated treasure for reading again and subsequent reflection. They also served as primary product for the writing of more systematic treatises, which provided reasons and means by which to combat a vice or to overcome a difficult circumstance.

3. IMPORTANCE OF NOTE-TAKING

The tradition of taking notes during lectures is a key aspect of university education. Students are often unhappy with this, but it turns out that taking notes while the teacher is speaking is useful for memorizing the material. The main thing is to do it quickly, clearly and accurately, so that later you can recall all the material.

We write to remember key ideas, capture quotations, or record research findings. We write when we want to organize our thoughts or exchange ideas with others. Students write when they take an exam, even when preparing for an oral exam, they immediately grab a pen and paper. We write down not only what we are afraid to forget, but also what we want to remember. Every intellectual enterprise begins with writing.

Note-taking is the practice of recording information from multiple sources and platforms. By taking notes, the author captures the gist of the information, freeing the mind from the burden of recalling it all.[2] Notes are typically taken from a temporary source, such as an oral meeting discussion or lecture, in which case the notes may be the only record of the event. With the advent of writing and increased literacy, notes were traditionally written by hand (often in notebooks), but the advent of note-taking software has made digital note-taking possible and widespread. Note-taking is a foundational skill in personal knowledge management.

Note-taking improves understanding. It turns a passive activity like reading or listening into an active process. Note-taking improves memory as well. You don't have to reread an entire book or rewatch an entire lecture to remember ideas for years to come. Instead, you can review your notes to refresh your ideas. Notes are a repository for thoughts, they are a resource for writing. Good comprehensive notes are invaluable to one's future self. It engages mind. While listening carefully and deciding what to include in your notes keeps the mind actively engaged in what you hear. It underlines and organizes information, highlights key ideas, providing structure for a class presentation. It can point out key points in a presentation, making it easier to study and understand after class. A concise, well-organized record gives you what you need to study, and review after class. One of the best methods for note-taking during English language lessons is to be selective and concise.

When learning, we often use flow charts or mental structures. And we do it sometimes unconsciously. If you know the subject or problem area well, the connections will just work automatically. You can even skip some steps. For example, fluent speakers of a foreign language immediately go from meaning to word, without choosing a suitable translation from their native language in their head.

Psychologists Pam A. Mueller of Princeton University and Daniel M. Oppenheimer of the University of California conducted a surprising study in which they found that a laptop is the worst tool for taking notes during lectures. Early studies suggested that taking notes on a laptop is inconvenient because you can often get distracted by games, the Internet, or third-party programs. But it turns out that the advantage of handwritten note-taking is different: when you write, you slow down the rate at which you perceive new information.

With the advent of writing and literacy, notes were traditionally almost always handwritten (often on notebooks), but for some the introduction of note-taking software has made digital note-taking possible and widespread. Note-taking is a foundational skill in personal knowledge management. Note-taking skills are one of the most important work skills that every learner should have. Depending on your work environment and style, you can use different note-taking methods to help you stay organized, remember important details, and communicate effectively with other students. By developing consistent and effective note-taking methods, you can increase your productivity and improve your study performance.

4. METHODS OF NOTE-TAKING

Cornell Method

The Cornell Method is a popular note-taking system developed around the 1950s by Walter Pauk, a professor at Cornell University. This method is divided into three sections: a main notes section, a prompt column, and a summary section. It can help to organize your notes clearly and logically with the structured note format. You can quickly review the main points of your notes without having to reread all your notes again. Since you have to actively engage with the material you are studying, which can help you understand and remember the information better.

Outline Method

One of the most detailed note-taking methods that can be mentioned is the Outline Method, which involves creating a hierarchical list of main points and sub-points, using indents to show the relationships between them.

Mind Maps

In a mind mapping note-taking technique, you create a diagram to visually rearrange information. This makes it easy to use branches, keywords, and images to connect a main concept to subtopics and supporting points. You can create a clear visual representation of information and remember all the details effectively. Complex information becomes easier and simpler to understand and digest. It encourages creativity and increases productivity.

Digital Notes – Note-Taking Methods

Compared to traditional note-taking methods, digital note-taking tools can be much more advanced and convenient. Many digital apps help you take notes more efficiently. You can also directly highlight key points on your slides so you can quickly review your presentation.

You can access your notes from anywhere as long as you have a device with an internet connection. This makes it easy to view your notes on the go, share them with others, and

collaborate on projects. It allows you to organize your notes in folders or notebooks, making it easy to tag and categorize notes, as well as find them quickly. This helps reduce paper waste, helping to minimize your carbon footprint.

Kurt Vonnegut once said, "We are what we pretend to be, so we must be careful who we pretend to be." [3] This idea is very important in academic research and writing. The way we take notes can make a big difference in how we understand and share information. Good note-taking techniques are key to turning confusion into clear ideas.

Building a Second Brain is a digital note-taking method developed and promoted by American Tiago Forte. The Tiago Method abbreviated BASB, is very well known among knowledge management and note-taking enthusiasts. A "second brain" is, in principle, any system for storing important information, it can be just a piece of paper as well. The process of building a "second brain" consists of four simple steps: collecting, organizing, processing and using information. Tiago called this method CODE, based on the first letters of the words: **Capture, Organize, Distill and Express.**

1.Capture. The first step is to collect all the interesting information and ideas in one place.

2.Organize. The most important step, in my opinion, is to organize your notes so that they can be found later when needed. Even if you neglect the next two points, after organizing your notes you can use them more than effectively.

3.Distill. After useful information has been collected and organized, you need to make sure that it can be easily reviewed after some time. It is advisable not only to collect information in one place, but also to pass it through a sieve of your thoughts, opposing opinions and personal experience.

4.Express. The knowledge you gain should not lie dead weight. It must be used. This is not just about articles or books, but any other form of expression. It could be a breakthrough idea for marketing a product, a solution to a complex problem in production, or a change in the sales approach in your department. At this stage, individual thoughts and ideas are combined to create something new. The other useful methods is Zonke Aren's method "Smart Notes" in Six Steps. The power of "smart notes" is in its simplicity. The whole process consists of a few simple steps:

- Write down all the thoughts and ideas that come to your mind.
- Mark interesting and important places in the books you read.
- Transfer information from books and your own thoughts to a card index.
- Create a sequence of notes in a card index.
- Make links between notes.
- Keep an index of keywords so you don't lose notes.

For researchers, note-taking skills are vital to making it easier to store and retrieve information. This article looks at a variety of ways, both digital and analog, to improve a research. Using the right note-taking strategies can help you focus better, remember better, and understand complex situation.

5. CONCLUSION

Notes serve two functions:

- a) to capture new information in a way that you can quickly access;
- b) to direct your attention, allowing you to remember more.

Most people focus on the first function. In the past, when information was not as readily available as it is now, it was important to record everything the teacher said in a lecture. And if you missed a part, you would never know about it again. So note-taking served mainly the purpose of keeping information accessible. However, the second function of note-taking is much more important. What you pay attention to will ultimately determine what you remember from what you hear or read.

Note-taking is not just writing something down so you can reread it and remember it. It is a way to direct your attention so that you will have a memory of the information, even if you never open it again.

Instead of wasting time looking up quotes or references in the book one reads, he/she can focus on what really matters: thinking, understanding, and developing new ideas. It doesn't matter whether a learner prefers to take notes with pen and paper or type on a computer. It will help to learn, remember, take notes, work on projects, and develop one's thinking.

By taking notes, we organize information into a mental structure that we can use later. The right way to organize something always depends on the purpose. Regardless of the method a learner chooses, it's important to find a system that works best for students and stick to it consistently. Effective note-taking methods will help students stay organized and gather all the important information they need to do their work. It is also important to review notes regularly to ensure you have all the information you need and to identify any action items or follow-up tasks. In order to be much more effective in taking notes during the lessons one have to focus on the main ideas, use shorthand, be organized, review and revise, use technology to your advantage, avoid distractions.

It is worth remembering that students will be interested in the lesson only if there will be a suitable situation for them. As a result of using various methods of note-taking in the educational process, the emotional response of students to the process of cognition, motivation for educational activities, interest in mastering new knowledge, skills and their practical application increases, contributes to the development of students' creative abilities, oral speech, the ability to formulate and express their point of view, and activates thinking.

REFERENCE LIST

1. <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3D%23108803&redirect=true>
2. Makany, Tamas; Kemp, Jonathan; Dror, Itiel E. (2009). "Optimising the use of note-taking as an external cognitive aid for increasing learning". *British Journal of Educational Technology*.
3. "New in Paperback". *Nature*. Vol. 502, no. 7472. London. 2013-10-24. pp. 438–447.
4. https://hwpi.harvard.edu/files/hilt/files/notetaking_0.pdf
5. Eck, Allison (3 июня 2014). "For More Effective Studying, Take Notes with Pen and Paper". *Nova Next*. PBS.
6. Suber, Peter. Taking notes on philosophical texts. Earlham.edu.
7. Pauk, W. (2001). *How to study in college*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
8. Foucault, Michel (1997). *Ethics: Subjectivity and Truth*. New York: The New Press. p. 273.
9. Locke, John (1706). *A new method of making common-place-books*. London: Printed for J. Greenwood, Bookseller, at the end of Cornhil, next Stocks-Market.
10. Rose, C. & Nicholl, M. J. (1997). *Accelerated learning for the 21st century: the six-step plan to unlock your master mind*. London: Judy Piatkus Publishers.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

1. "The Baku Engineering University Journal- Philology and Pedagogy" accepts original unpublished articles and reviews in the research field of the author.
2. Articles are accepted in English.
3. File format should be compatible with **Microsoft Word** and must be sent to the electronic mail (journal@beu.edu.az) of the Journal. The submitted article should follow the following format:
 - Article title, author's name and surname
 - The name of workplace
 - Mail address
 - Abstract and key words
4. The title of the article should be in each of the three languages of the abstract and should be centred on the page and in bold capitals before each summary.
5. **The abstract** should be written in **9 point** type size, between **100** and **150** words. The abstract should be written in the language of the text and in two more languages given above. The abstracts of the article written in each of the three languages should correspond to one another. The keywords should be written in two more languages besides the language of the article and should be at least three words.
6. **UDC** and **PACS** index should be used in the article.
7. The article must consist of the followings:
 - Introduction
 - Research method and research
 - Discussion of research method and its results
 - In case the reference is in Russian it must be given in the Latin alphabet with the original language shown in brackets.
8. **Figures, pictures, graphics and tables** must be of publishing quality and inside the text. Figures, pictures and graphics should be captioned underneath, tables should be captioned above.
9. **References** should be given in square brackets in the text and listed according to the order inside the text at the end of the article. In order to cite the same reference twice or more, the appropriate pages should be given while keeping the numerical order. For example: [7, p.15].

Information about each of the given references should be full, clear and accurate. The bibliographic description of the reference should be cited according to its type (monograph, textbook, scientific research paper and etc.) While citing to scientific research articles, materials of symposiums, conferences and other popular scientific events, the name of the article, lecture or paper should be given.

Samples:

- a) **Article:** Demukhamedova S.D., Aliyeva İ.N., Godjayev N.M.. *Spatial and electronic structure of monomeric and dimeric conapeetes of carnosine with zinc*, Journal of structural Chemistry, Vol.51, No.5, p.824-832, 2010
 - b) **Book:** Christie John Geankoplis. *Transport Processes and Separation Process Principles*. Fourth Edition, Prentice Hall, p.386-398, 2002
 - c) **Conference paper:** Sadychov F.S., Aydın C., Ahmedov A.İ. Application of Information – Communication Technologies in Science and education. II International Conference. "Higher Twist Effects In Photon- Proton Collisions", Baki, 01-03 Noyabr, 2007, ss 384-391
- References should be in 9-point type size.
10. The margins sizes of the page: - Top 2.8 cm. bottom 2.8 cm. left 2.5 cm, right 2.5 cm. The article main text should be written in Palatino Linotype 11 point type size single-spaced. Paragraph spacing should be 6 point.
 11. The maximum number of pages for an article should not exceed 15 pages
 12. The decision to publish a given article is made through the following procedures:
 - The article is sent to at least to experts.
 - The article is sent back to the author to make amendments upon the recommendations of referees.
 - After author makes amendments upon the recommendations of referees the article can be sent for the publication by the Editorial Board of the journal.

