

<https://doi.org/10.62837/2025.9.376>

**SƏYALİ ƏLİYEVƏ AZAD**  
*Lənkəran Dövlət Universiteti*  
*Magistr*  
[gunelosmanova256@gmail.com](mailto:gunelosmanova256@gmail.com)

## **ÇOXMƏNALI SÖZLƏRLƏ OMONİMLƏRİN MÜQAYİSƏLİ TƏDRİSİ**

### **Xülasə**

Bu məqalədə çoxmənalı sözlərlə omonimlərin oxşar və fərqli cəhətlərinin öyrənilməsi ilk baxımdan əhəmiyyətsiz görünə bilər, amma zaman keçdikcə bu qarışıqlıq ifadənin düzgün anlaşılmasına tələb yaranır. Yazılış, bəzən eyni səsləniş, lakin tamam fərqli mənalar arasında sərhəd çəkmək görüldüyü qədər asan görünmür. Bu da tədris prosesində müəllimi sadəcə izah edən tərəf deyil, həm də düşünməyə sövq edən istiqamətləndirici mövqeyə gətirir. Şagirdin təfəkküründə bu sözlərin mənə baxımından əsas məsələyə çevrilir. Müəllim şagirdi passiv dinləyici kimi görmədikdə, artıq çoxmənalı sözlərlə omonimlər arasındakı əlaqə və fərqlərin qavranması üçün real imkan yaranır. Belə hallarda sözün cümlə içindəki mövqeyi, tonlamada aldığı vurğu və ya kontekstə görə dəyişən məzmunu daha çox diqqət çəkir. Quraşdırılan cümlələrin müxtəlifliyi, seçilən nümunələrin həyatiliyi və sadəliyi, təkcə izah üçün deyil, həm də tətbiq üçün geniş imkanlar açır. Bu yolla şagird özü fərqi varmağa başlayır və artıq fərqləndirmə prosesinə daxil olur. Çoxmənalılıqla omonimliyinin incəliyinin öyrədilməsi şagirdin həm ifadə, həm də düşünmə bacarığını inkişaf etdirir, dili isə dinamik sistem kimi dərk etməyə şərait yaradır.

***Açar sözlər:** çoxmənalılıq, omonimlik, semantik fərq, kontekst, analiz, tədris, yanaşması və s.*

Çoxmənalı sözlər danışmaq və yazı dilində ən çox işlənən leksik vahidlərdəndir. Gündəlik ünsiyyətdə demək olar ki, hər bir insan bilmədən çoxmənalı sözlərdən istifadə edir. Bu isə onu göstərir ki, çoxmənalılıq dilin yalnız nəzəri kateqoriyası deyil, həm də təbii bir hadisədir. Kontekstdə müxtəlif mənalarda işlənməsi onun leksik çevikliyini artırır və fikrin ifadəsini daha rəngarəng edir. Digər tərəfdən isə, söz ehtiyatınızı daha da zənginləşdirmir və həm də dilin işləkliyinə təkan verir. Məsələn, “yol” sözü həm nəqliyyat vasitələri üçün hərəkət sahəsi, həm də həyat yolu, istiqamət və ya davranış tərzini kimi işləyə bilər. Burada əsas məsələ bu fərqli mənaların şagird tərəfindən eyni söz altında birləşdirilməsini deyil, məhz bu mənalar arasında necə əlaqə qurulduğunu dərk etməsidir.

Tədris prosesində çoxmənalı sözlərə sadəcə terminoloji yanaşma şagirdin bu sözləri dərk etməsi üçün yetərli olmur. Bu sözlər eyni zamanda düşünmə fəaliyyəti tələb edir. Hər bir yeni kontekstdə sözə verilən mənəni seçmək üçün şagirdin semantik refleksi işləməlidir. Q. Kazımova qeyd edir ki, çoxmənalı sözlərin

qavranması şagirdin dil hissini inkişafı ilə sıx bağlıdır və bu hissini formalaşması yalnız izahla deyil, tətbiqlə mümkün olur [8, s.123]. Tədris zamanı müəllim sadəcə izah edən yox, həm də şagirdi düşünməyə vadar edən rolda çıxış etməlidir.

Dilimizdə bir çox sözlər vardır ki, onların əsas mənası ilə törəmə mənaları arasında ciddi semantik bağ mövcuddur. Məsələn, “qalxmaq” sözünün “yuxarı çıxmaq”, “mövqe baxımından yüksəlmək”, “qiymətin artması” kimi mənalarında işlənməsi bu əlaqənin ən sadə nümunələrindəndir. Bu tip sözlərin öyrədilməsi zamanı müəllim kontekstləri dəyişdirərək, həmin sözün necə fərqli çalarda məna qazandığını göstərməlidir. M. Hüseynovun fikrincə, çoxmənalılıq şagirdə dilin bir sözlə nə qədər fikir ifadə edə biləcəyini öyrədir, amma bunun üçün həmin sözlə işləmək, onu situasiyalar daxilində analiz etmək lazımdır [6, s.57]. Bu sözlərlə interaktiv və dialoq əsaslı tapşırıqlar şagirdin mənaları kəşf etməsinə yardım edir. əmçinin şagirdlərə çoxmənalı sözlərin yalnız izahı deyil, bu sözlərin işlənməsinə dair mətnlər təqdim olunmalıdır. Məsələn, “açmaq” sözünün “qapı açmaq”, “mövzu açmaq”, “yol açmaq”, “ürəyini açmaq” kimi işlənmələri ilə bağlı mini mətnlər qurulmalı və bu mətnlərdə sözün hansı mənada işlənməsi müzakirə edilməlidir. Bu cür təqdimatlar şagirdin sözlərə hisslə yanaşmasını, onların semantik dəyərini fərq etməsini təmin edir. Ə. Həsənov bu baxımdan vurğulayır ki, çoxmənalı sözlərin izahı vizual, eşitsəl və mətn yönümlü yanaşmalarla birlikdə aparıldıqda daha effektiv nəticələr verir [5, s.128].

Çoxmənalı sözlərin tədrisində digər vacib məsələ bu sözlərin omonimlərlə qarışdırılmasının qarşısını almaqdır. Bu qarışdırma çox zaman onların zahiri bənzərliyindən qaynaqlanır. Amma çoxmənalı sözlər arasında mənacə əlaqə olur, omonimlərdə isə bu əlaqə yoxdur. Məsələn, “qulaq” sözünün həm bədən üzvü, həm də “çörəyin qulağı” mənasında işlənməsi çoxmənalılığa aiddir, çünki bu mənalar bir-biri ilə bağlıdır. Lakin “gül” sözü həm bitki, həm də fiil kimi işləyəndə omonim olur, çünki mənalar arasında heç bir əlaqə yoxdur. Bu incəliyin öyrədilməsi yalnız qayda ilə deyil, bədii mətn nümunələri ilə də aparıla bilər. Müəllimin vəzifəsi burada şagirdi passiv öyrənci deyil, aktiv iştirakçıya çevirməkdir. Şagird özü müşahidə etməli, sual verməli, fərqləri və oxşarlıqları özü aşkar etməlidir. Bu üsul yalnız qavrayışı deyil, həm də nitq aktivliyini gücləndirir. Dil bacarığı yalnız yaddaşa deyil, anlam və düşüncə ilə formalaşır. A. Məmmədli yazır ki, dilin semantik quruluşunun tədrisi zamanla şagirdin öz dilinə yanaşmasını da dəyişir və o, artıq dili əzbər deyil, düşüncə vasitəsi kimi dərk etməyə başlayır [9, s.50]. Çoxmənalı sözlərin öyrədilməsində oyunvari fəaliyyətlər də effektivdir. Tapmaca tipli tapşırıqlar, sözlərlə kontekst yaratma məşğələləri, eyni sözlə iki cümlə quraraq mənanı ayırma kimi metodlar həm əyləncəli, həm də məqsədyönlü nəticələr verir. Belə üsullarda şagird iştirak edir, düşünür, seçim edir və bu prosesdə artıq dilin incəliklərini qavrayır. Təcrübədə göstərilir ki, çoxmənalılıq anlayışı ən çox praktik tətbiqlə mənimsənilir. Çoxmənalı sözlərin tədrisi zamanı müəllim eyni zamanda sözlərin fonetik və morfoloji quruluşuna da diqqət yetirməlidir. Sözün kökü ilə törəmə mənaları arasında əlaqə

qurulduqda, şagird bu bağlılığı daha yaxşı qavrayır. Məsələn, “düşmək” fiilində həm fiziki hərəkət, həm də məcazi mənə (“qiyməti düşmək”, “ruhdan düşmək”) olduğu göstərilmişdir. Şagird bu zaman mənənin necə dəyişdiyini və nəyə əsasən dəyişdiyini görür. Bu da onun semantik dərk bacarığının inkişafına səbəb olur. Əldə alınan nəticələr onu göstərir ki, çoxmənalı sözlərin tədrisi ilə şagirdin söz ehtiyatı artır, ifadə çevikliyi genişlənir və nitqdə şablonluq azalır. Sözlər artıq şagird üçün quru məfhum deyil, mənası dəyişən, vəziyyətə uyğun işlənən canlı vasitəyə çevrilir. Bu da dilə yanaşma tərzində köklü dəyişikliklərə gətirib çıxarır. Hər bir söz bir neçə pəncərə kimi görünür və bu pəncərələrdən baxdıqca dilin dünyası daha rəngarəng olur. Çoxmənalı sözlərin mənimsənilməsi üçün onların emosional təsir imkanları da nəzərə alınmalıdır. Bu tip sözlər eyni zamanda cümləyə müxtəlif emosional çalarlar da qata bilər. Məsələn, “yandırmaq” sözü həm fiziki olaraq “ocaq yandırmaq”, həm də “ürəyini yandırmaq” kimi məcazi mənada işlənir. Bu sözlərlə qurulan ifadələrdə hiss və münasibət elementləri də yer aldığı üçün, şagirdin həmin sözlə empatiya qurması öyrənməni asanlaşdırır. A. Məmmədli vurğulayır ki, dilin yalnız texniki sistem kimi yox, duyğu və fikir daşıyıcısı kimi öyrədilməsi onun semantik potensialını daha yaxşı açır [9, s.96].

Bu nöqtədə çoxmənalı sözlərin tədrisinə yaradıcı metodlar daxil edilməlidir. Məsələn, “tutmaq” sözünü seçib şagirdlərdən onunla beş müxtəlif cümlə qurmaq tələb edildikdə, ortaya “əlini tutmaq”, “yol tutmaq”, “mövqe tutmaq”, “göz tutmaq”, “başını tutmaq” kimi fərqli cümlələr çıxır. Bu zaman eyni sözlə fərqli mənə atmosferi yaratmaq şagirdin həm nitq çevikliyini, həm də mənə duyumunu inkişaf etdirir. M. Hüseyinov qeyd edir ki, bu tip məşğələlərdə şagirdin semantik diqqəti oyanır və bu diqqət onu sözə fərqli tərəfdən baxmağa məcbur edir [6, s.58].

Çoxmənalı sözlərin fərqli sosial vəziyyətlərdə necə işlədiyi də təqdim edilməlidir. Çünki bəzən bir sözün müəyyən mənası rəsmi üslubda işlənmiş, yaxud danışq dilində başqa bir forma alır. Məsələn, “çəkmək” sözü “şəkil çəkilmək”, “kənara çəkilmək”, “dərd çəkilmək”, “işdən çəkilmək” və s. kimi müxtəlif mühitlərdə fərqli mənalar qazanır. Bu mənaları ayrı-ayrı kontekstlərlə öyrətmək həm dil bacarığını artırır, həm də şagirdin üslub fərqlərini qavramasına zəmin yaradır.

*Əvvəldə qeyd etmişik ki, tədris prosesində bəzən şagirdlər omonim sözlər əsasən qeyd edə bilər ki, omonimlər dilin zahiri cəhətdən sadə, lakin dərinliyinə gətdikdə bir o qədər mürəkkəb və çoxqatlı hadisələrindən biridir. Bu sözlər eyni səslənişə və yazılışa malik olmalarına baxmayaraq, mənaca tamamilə fərqli anlayışları ifadə edirlər. Bu da onları çoxmənalı sözlərdən ayıran əsas cəhətə çevrilir. Dilin leksik sistemində bu cür sözlərin mövcudluğu həm semantik müxtəlifliyi artırır, həm də dilin ifadə imkanlarını genişləndirir. Amma şagird bu fərqi ilk baxışdan dərk etmir. Bu, müəllimin diqqətlə və mərhələli şəkildə üzərində durmalı olduğu əsas məsələlərdən birinə çevrilir. Şagirdin qavrayışında bir sözün müxtəlif mənələrdə*

işlənməsi daha çox çoxmənalılıq kimi anlaşılır. Lakin omonimlərdə bu mənalar arasında heç bir mənə əlaqəsinin olmaması onlara fərqli yanaşmanı zəruri edir.

Azərbaycan dilində “gül” sözü bu məsələnin ən klassik nümunəsidir. “Bağda açan gül” və “insanın gülməsi” mənasında işlənən bu söz həm yazılış, həm səsləniş, həm də qrammatik quruluş baxımından eynidir. Amma bu iki mənanı birləşdirən heç bir semantik əlaqə yoxdur. Şagird bu iki anlayışı birləşdirməyə çalışarsa, dil baxımından yanlış nəticəyə gələ bilər. Bu isə onu göstərir ki, omonimlər sadəcə yadda saxlamaqla deyil, fərqləndirərək öyrədilməlidir. A. Həsənov bildirir ki, omonimlərin düzgün mənimsədilməsi üçün onların kontekstdə işlənmə vəziyyətləri ilə təqdim olunması və şagirdin bu fərqi özü müşahidə etməsi vacibdir. Bu müşahidə prosesinin özü həm də təfəkkür formalaşdırıcı bir addımdır və sadə lüğət izahları ilə əvəzlənə bilməz [5, s.85].

Omonimlərdən danışarkən onların növləri ilə bağlı elmi yanaşmalar da diqqətdən kənar qalmamalıdır. Leksik, qrammatik və fonetik omonimlər arasında fərqlər olsa da, tədrisdə bunların hər biri eyni dərəcədə çətinlik yarada bilər. Bəzən bir sözün yalnız vurğusu dəyişdikdə belə yeni mənalar qazanması bu kateqoriyaya aid edilir. “Al” sözü həm sifət (“al alma”), həm də fel (“kitabı al”) kimi istifadə olunur. Lüğətdə bu sözlərin eyni maddədə təqdim olunması şagird üçün vəziyyəti daha da çətinləşdirir. L. Cəfərova qeyd edir ki, omonimlərin tədrisi zamanı sözlərin semantik əlaqəsinin olub-olmaması əsas meyar kimi təqdim olunmalı və şagird bu meyar üzərində düşünməyə sövq edilməlidir [1. s.43].

Dil tədrisində omonimlərin öyrədilməsi zamanı yalnız qayda verməklə nəticə əldə olunmur. Mətnə işlənmiş nümunələrlə, situasiyalarla, dialoq parçaları ilə bu sözlərin istifadəsi göstərildikdə, şagird bu fərqliliyi hiss etməyə başlayır. Bu hiss etmə mərhələsi tədrisin əsas qazanclarından biridir. Təcrübədə görünür ki, omonimlərin yalnız tərfi verildikdə, onlar çoxmənalı sözlərlə daha tez qarışdırılır. Amma bir mətn parçasında eyni omonim iki müxtəlif mənada təqdim edildikdə və bu fərqi şagird özü aşkar etdikdə, öyrənmə prosesi daha da dərinləşir. M. Hüseynov bu barədə yazır ki, omonimlər şagirdə dilin içində gizlənmiş ziddiyyətli, lakin sistemli tərəfləri anlamaq imkanı yaradır və bu imkan düzgün didaktik təqdimatla gücləndirilməlidir [6, s.91].

Müəllim bu mövzuya yanaşmada yalnız izahçı deyil, yönləndirici mövqe tutmalıdır. Sözlərin semantik sərhədlərini cızan müəllim deyil, o sərhədləri təyin edən şagirdin özü olmalıdır. Omonimlərin tədrisində mətnlərdən istifadənin başqa bir üstünlüyü də ondadır ki, sözlərin emosional-üslubi çalarları da burada aydın şəkildə ortaya çıxır. Məsələn, “yarpaq tökən” ifadəsindəki “tökən” ilə “südü tök” ifadəsindəki “tök” feli eyni formalı görünür, amma biri təbiət hadisəsi ilə bağlı, digəri konkret hərəkətlə əlaqədardır. Burada omonimliyi müəyyənləşdirən meyar həm də situativ anlamdır və bu anlamın təqdimatı yazılı və şifahi məşğələlərdə mümkün olur. Bəzən müəllimlər omonimlərin öyrədilməsini əlavə yük kimi

qiymətləndirirlər. Halbuki bu sözlər vasitəsilə şagirdin dilə yanaşma tərzi formalaşır. Bir sözlə eyni anda iki və ya daha çox mənanı ayırd etmək bacarığı yalnız dil səviyyəsində deyil, məntiqi səviyyədə də düşünmə tələb edir. Bu isə təkcə dil dərsi üçün yox, ümumi düşüncə bacarığının inkişafı üçün də əsas stimül hesab olunur. Kazımova yazır ki, omonimlərin tədrisi zamanı semantik oxşarlıq axtarmaq yox, fərqləri analiz etmək prioritet olmalıdır [8, s.98]. Bu yanaşma şagirdi yalnız dili deyil, dili düşünərək öyrənən şəxsiyyətə çevirir. Dərs prosesində fərqli tədris üsulları ilə omonimləri təqdim etmək onların mənimsənilməsini asanlaşdırır. Tapşırıqlarda eyni omonim üçün müxtəlif kontekstlərdə cümlələr qurmaq, bu cümlələrdə hansı mənanın işlədiyini müəyyənləşdirmək və hətta şagirdlərin özlərinin belə cümlələr yaratması effektiv nəticələr verir. Bu üsullar passiv öyrənmədən aktiv öyrənməyə keçidi təmin edir. A. Məmmədli qeyd edir ki, omonimlərin kontekstdə mənasını ayırd etmə bacarığı şagirdin semantik refleksini gücləndirir və bu refleks ümumi nitq davranışına da təsir edir [9, s.74].

Dil materialının öyrədilməsi zamanı omonimlərlə bağlı müxtəlif oyun tipli məşğələlər də tətbiq edilə bilər. Eyni sözlə fərqli şəkillər çəkmək, bir sözü müxtəlif mənalarda dramatik səhnəciklərlə canlandırmaq, ya da omonimli ifadələrlə qısa hekayələr yazmaq şagirdin həm təfəkkür, həm də nitq bacarığını gücləndirir. Bu fəaliyyətlər eyni zamanda şagirdin yaddaşında sözün müxtəlif mənalarının kontekstlə əlaqəli şəkildə formalaşmasına yardım edir. Təcrübə göstərir ki, belə yanaşmalarla öyrədilən sözlər daha uzunmüddətli yadda qalır və gündəlik nitqdə daha tez-tez istifadə olunur [2, s.113].

Azərbaycan dilində omonimlərin sayının çox olması onların öyrədilməsini həm vacib, həm də məsuliyyətli edir. Bu sözlərin təkcə lüğətdə mövcudluğunu deyil, onların dilin dinamik quruluşundakı funksiyasını başa salmaq müəllimin əsas məqsədi olmalıdır. Şagirdlər bu sözlərlə tanış olduqdan sonra onları nitqində işlətməkdən çəkinməməli, əksinə, istifadədə sərbəstlik qazanmalıdır. Bu sərbəstlik dilin canlı orqanizm kimi qavranmasını təmin edən əsas elementlərdəndir.

Bu baxımdan omonimlərin təqdimatı təkcə bir mövzunun izahı yox, dilə yanaşma məsələsinin tərkib hissəsi kimi aparılmalıdır. Bu yanaşma şagirdin təkcə lüğət ehtiyatını artırmır, həm də dil strukturunu anlamağa xidmət edir. Müəllim bu prosesi hissə-hissə deyil, tam sistemli şəkildə qurmalıdır ki, şagird sözün səsini deyil, mənasını, yazılışını deyil, işlənmə yerini əsas götürsün.

Çoxmənalı sözlərlə omonimlərin oxşar və fərqli cəhətlərinin şagirdlərə öyrədilməsi üzrə qeyd edə bilərik ki, Çoxmənalı sözlərlə omonimlərin bir-birinə bənzəməsi və eyni səslənməsi onları dil öyrənənlər üçün çətinlik yaradan leksik hadisələrdən birinə çevirir. Bu çətinlik yalnız onların səthi görünüşünə əsaslanmır, həm də şagirdin həmin sözləri hansı vəziyyətdə və hansı məna ilə istifadə etməyi öyrənməsi ilə əlaqəlidir. Dilin öyrədilməsi zamanı bu iki hadisə arasında incə bir xətt olduğu aydın olur və bu xətti düzgün çəkə bilməyən şagird zamanla ifadə və anlam

baxımından ciddi yanlışlıqlarla qarşılaşır. Məsələn, “dönmək” sözü həm “qayıtmaq”, həm də “bir şeyin çevrilməsi” mənasında istifadə oluna bilər, amma şagird bu fərqləri eyni semantik məkanda düşünərsə, sözlərin funksional imkanlarını qarışdırmağa başlayar [3, s.103].

Müəllimlər bu fərqlərin öyrədilməsi zamanı çox zaman sadə müqayisə cədvəllərinə üstünlük versələr də, bu üsul şagirdin məsələnin məğzində varmasına kifayət qədər imkan yaratmır. Hər iki halda eyni söz formasının olması, xüsusilə də fonetik cəhətdən fərqsiz görünməsi onların yalnız nəzəri deyil, eyni zamanda funksional cəhətdən də bir-birinə yaxınlaşdırılmasına səbəb olur. L. Cəfərova qeyd edir ki, şagird çoxmənalı sözlərlə omonimləri bir-birindən yalnız kontekst əsaslı öyrənmə ilə fərqləndirə bilər və buna görə də bu prosesdə mətn əsaslı təlim üstünlük təşkil etməlidir [1, s.72]. Bu yanaşma vasitəsilə şagird sözün müxtəlif mənalarda necə işlədiyini öz müşahidələri ilə kəşf etmiş olur. Hər bir sözün kontekstdə qazandığı məna onun ya çoxmənalı, ya da omonim olub-olmamasını müəyyən etməyə imkan verir. “Dəmir” sözünü misal gətirsək, həm material, həm də “dəmir intizam” ifadəsindəki metaforik mənada işlənməsi bu sözün çoxmənalı olduğunu göstərir. Əgər eyni söz “tələ” kimi həm ov aləti, həm də musiqi termini olaraq istifadə olunursa və aralarında semantik bağ yoxdursa, bu artıq omonim sayılır. Belə fərqləndirmələrin şagirdin özünün tapması tədris baxımından daha məqsədəuyğundur, çünki bu zaman dil hissi daha effektiv inkişaf edir. Ə. Həsənov bu fikri təsdiqləyərək qeyd edir ki, omonim və çoxmənalı sözlərin fərqləri ancaq şagirdin praktik analiz imkanları əsasında formalaşa bilər, bu da yalnız tətbiq yönümlü təlimlə mümkündür [5, s.88].

Tədris zamanı bu iki hadisənin oxşarlıqları da inkar edilmir, əksinə, bu oxşarlıqlar üzərində durmaq, onların şagird üçün ayırd edilməsini asanlaşdırır. Hər iki halda söz eyni fonetik formaya malik olur, yazılış və səsləniş baxımından heç bir fərq gözə çarpmır. Bu zahiri bənzərlik isə şagird üçün ilkin mərhələdə çaşdırıcı olur. Ancaq diqqət yetirildikdə görünür ki, çoxmənalı sözlərin mənaları bir-biri ilə bağlıdır və bir əsas mənadan törəmişdir. Omonimlərdə isə bu cür əlaqə tamamilə yox səviyyəsindədir. M. Hüseynov bu barədə yazır ki, çoxmənalı sözlərdə semantik əlaqə göz önündədir, omonimlər isə əlaqəsiz strukturlar təqdim edir və bu səbəbdən onların fərqləndirilməsi xüsusi diqqət tələb edir [6, s.78].

Şagirdin bu fərqləri anlaması üçün sadə izahlar kifayət etmir. Mətn parçaları, cümlə analizləri və interaktiv üsullar vasitəsilə sözün kontekstdə necə dəyişdiyini görməsi daha məqsədəuyğundur. Məsələn, “daş” sözü həm material kimi, həm də “daş ürək” ifadəsindəki metaforik mənada işlənərkən, şagird bu iki anlamın bir-birindən necə fərqləndiyini özü analiz etməlidir. Bu üsulun tətbiqi şagirdin dilin məna çalarlarını görməsi baxımından əhəmiyyətlidir. Q. Kazımova qeyd edir ki, semantik strukturun öyrədilməsi yalnız qaydaya deyil, təcrübəyə əsaslandıqda, şagird bu fərqləri hiss etməyə başlayır və artıq dil hadisəsini anlayaraq tətbiq edir [8, s.106].

Çoxmənalı sözlərlə omonimləri müqayisəli şəkildə tədris edərkən müəllimin rolu təkcə izahla kifayətlənmir. Müəllim bu sözləri şagirdə təqdim edərkən eyni zamanda onların dili necə istifadə etdiyini də müşahidə etməli olur. Bir sözün fərqli cümlələrdə hansı mənə ilə işlədiyini ayırd etmək, sadəcə qayda əzbərləməklə mümkün olmur. Bu zaman təhlil qabiliyyəti və semantik düşüncə ön plana çıxır. Müəllim tərəfindən qurulan cümlələrin sadəliyi və gündəlik həyatla bağlılığı isə bu prosesi daha da əlçatan edir. Əgər şagird təqdim olunan nümunələri öz dili ilə bağlaya bilirsə, artıq o, fərqləndirmə mərhələsinə daxil olur [4, s.67].

Burada şagirdə sadəcə “bu çoxmənalıdır, bu omonimdir” demək kifayət deyil. Həmin sözün cümlə içində yerini tapmaq, o yerə uyğun mənə seçmək, oxşar sözlərlə müqayisə aparmaq və ən əsası, bu mənə fərqlərini fərqli hallarda dərk etmək əsas məqsədlərdən biri olmalıdır. Məsələn, “tutmaq” sözü həm fiziki hərəkət (“topu tut”), həm də abstrakt mənada (“fikrini tut”) işlənir və bunlar bir-biri ilə bağlıdır. Ancaq “oturmaq” sözünün həm insan hərəkəti, həm də “şeyin yerində möhkəmlənməsi” mənasında istifadə edilməsi bu əlaqənin necə uzandığını göstərir. Belə nümunələr üzərində işlədikcə şagird artıq sözlərin necə bir semantik keçidə malik olduğunu anlamağa başlayır. Şagirdlərin çoxunda sözlərə yanaşma daha çox vizual və situativ əsasda formalaşır. Onlar nəzəri izahdan çox konkret misallarla öyrənməyə meyillidirlər. Bu səbəbdən çoxmənalı sözlərlə omonimlərin tədrisində şəxsə və kontekstə bağlı situasiyalardan istifadə daha effektiv olur. A. Məmmədli bu məsələ ilə bağlı qeyd edir ki, kontekstdən kənar təqdim olunan omonim və çoxmənalı sözlər şagirdin təfəkküründə yalnız quru termin kimi qalır, lakin həmin sözlərin canlı nümunələr içərisində öyrədilməsi onların semantik baxımdan daha yaxşı mənimsənilməsinə gətirib çıxarır [9, s.83].

Dil tədrisində qarşılaşdırma üsulu yalnız fərqləri deyil, oxşarlıqları da öyrətmək üçün ideal bir vasitədir. Omonimlərlə çoxmənalı sözlər arasında olan formal oxşarlıq bu yanaşmanın tətbiqinə imkan yaradır. Müəllim şagirdə hər iki halda eyni səsləniş və yazılışın olduğunu göstərməklə yanaşı, eyni zamanda bu bənzərliyin semantik baxımdan aldatıcı ola biləcəyini də izah etməlidir. S. Seyidova qeyd edir ki, çoxmənalı və omonim sözlərin eyni səslənməsi, yazılışının eyniliyi şagirdə dilin struktur baxımından necə mürəkkəb və eyni zamanda sistemli olduğunu dərk etməyə kömək edir [11, s.31].

Fərqləri qavramaq üçün müəllimin təqdim etdiyi nümunələrin düzgün seçilməsi olduqca vacibdir. Sadə və gündəlik dillə qurulan cümlələr şagirdin başa düşməsi üçün daha münasib olur. Məsələn, “ayaq” sözünü həm “bədən üzvü”, həm də “məbelin alt hissəsi” kimi təqdim etmək şagirdin diqqətini dərhal çəkir. Bu cür praktik nümunələr fərqlərin daha tez mənimsənilməsinə təmin edir. Amma tədrisdə məqsəd yalnız fərqləri göstərmək olmamalıdır, eyni zamanda bu fərqləri şagirdin özü aşkar etməlidir. Burada müəllim izah verən deyil, istiqamət göstərən kimi çıxış etməlidir. Tapşırıq və çalışmalar vasitəsilə şagirdin bu sözlərlə işləməsi, onları

cümlələrdə yerinə qoyması, mənasını dəyişdirməsi və ya eyni sözlə iki ayrı cümlə qurması öyrənməni möhkəmləndirir. Həsənov qeyd edir ki, bu üsul öyrənməni sadəcə qəbul mərhələsindən çıxarıb tətbiq mərhələsinə gətirir və burada artıq dil bacarığı deyil, düşünmə bacarığı inkişaf edir [5, s.120]. Tədris yalnız izahdan ibarət olduqda sözlər qavranmır, amma tətbiqə keçdikdə artıq o, şagirdin söz ehtiyatında yaşayan elementə çevrilir. Çoxmənalı sözlərlə omonimlərin tədrisi zamanı şagirdlərə bu fərqlərin konkret həyat dili üzərindən göstərilməsi onların anlamasını asanlaşdırır. Çox vaxt qayda öyrədildikdə sözlər yadda qalır, amma istifadə zamanı qarışıqlıq yaranır. Şagirdlər gündəlik danışmada və yazıda bu sözlərlə qarşılaşdıqda onları necə işlədəcəklərini bilmirlər. Bu da göstərir ki, yalnız nəzəri bilik verməklə kifayətlənmək olmaz. Hər sözün istifadə vəziyyəti və kontekstdə qazandığı məna şagirdə izah edilməli deyil, ona bu məqamı özü kəşf etməsi üçün şərait yaradılmalıdır. Bu yolla düşüncə prosesi baş verir və şagird təkcə qaydanı əzbərləmir, həm də nitqdə tətbiq etməyə başlayır. Omonimlər və çoxmənalı sözlərin kontekstə görə dəyişkənliyi onların bir çox hallarda semantik çeviklik göstərməsi ilə nəticələnir. Bu çeviklik bəzən şagird üçün səhv istiqamət yaradır. Əgər bu sözlər konkret situasiyada təqdim olunmursa, onda bu sözlər formal səviyyədə qalır. Hər iki hadisənin dilin təbiiliyində necə işlədiyini göstərmək üçün müəllim şagirdi müşahidəyə cəlb etməli, onun dediklərini və yazdıqlarını dinləməli, oradakı səhvlər və düzgünlüklər üzərində fikir yürütməlidir. Şagird özü hansı sözün hansı mənanı daşdığını fərqləndirdikcə bu proses daha da məqsədyönlü olur. Ə. Məmmədov qeyd edir ki, şagirdlərin semantik dərk bacarığının formalaşması yalnız izahla deyil, mütəmadi olaraq onların dil təcrübəsinə sözlərin tətbiqi ilə mümkündür [10, s.138]. Bu baxımdan müəllim sözdəki məna fərqi izah etmədən əvvəl onu mətnlərlə, situasiyalarla təqdim etməlidir. Məsələn, “qol” sözü həm bədən üzvü, həm də futbol terminologiyasında fərqli məna daşıyır. Əgər bu iki hal fərqli cümlələrdə verilsə və şagirdin onlardan hansı birində fiziki obyekt, hansı birində hərəkət nəticəsi olduğunu ayırd etməsi istənilsə, o zaman öyrənmə prosesi daha aktiv və yadda qalan olur. Çoxmənalı sözlərlə omonimlərin öyrədilməsi zamanı müəllimin təqdim etdiyi tapşırıqların məzmunu da önəmlidir. Tapşırıq yalnız məlumatı yoxlayan yox, yeni anlam yaratmağa yönəlmiş olmalıdır. Yəni şagird bir sözü fərqli mənalarda işlədə bildikdə onun o sözü anladığı qəbul olunmalıdır. Əgər bu tapşırıqda müxtəlif sözlərlə müqayisə də aparılırsa, nəticədə semantik dərinlik yaranır. İsmayılov, Nurullayeva və Həbibli qeyd edirlər ki, çoxmənalı və omonim sözlərin öyrədilməsi zamanı sözlərarası semantik münasibətlərin diaqnostik yolu ilə müəyyən olunması daha funksional nəticələr verir [7, s.104].

Dildə bir çox sözlərin bənzər görünməsi onların qavranmasında qarışıqlığa səbəb olur. Amma bu bənzərlik tədris üçün imkan da yaradır. Bu tipli sözlər üzərində aparılan təhlil, müqayisə və tətbiq məşqləri şagirdin həm də analiz bacarığını artırır. Eyni zamanda bu şagirdlərdə sözə qarşı diqqət formalaşdırır. Artıq sözlər səthi deyil,

mənaca öyrənilməyə başlayır. Bu zaman dil artıq vasitə deyil, dərk edilən sistem kimi formalaşır. Şagirdlər fərqləri tapdıqca onlara yeni anlamlar da açılır. Çünki bir sözün fərqli mənalarda işlənməsi onun funksional imkanlarını da göstərir. Tədris prosesində istifadə edilən resursların da bu istiqamətə uyğunlaşdırılması mühümdür. Əgər dərslikdə yalnız quru izah verilibsə və nümunələr həyatla əlaqələndirilməyibsə, onda həmin izahın heç bir təsiri olmayacaq. Şagird bir sözü yalnız cədvəldə oxuyursa, onu gündəlik həyatla bağlamırsa, bu söz tez unudulacaq. Halbuki müəllim həmin sözü danışıqda, situasiyada, tapşırıqda təqdim edirsə, o söz artıq yadda qalır. S. Seyidova qeyd edir ki, şagirdin leksik yaddaşının möhkəmlənməsi üçün tədris prosesi yalnız akademik deyil, həm də praktik yönümlü olmalıdır. Bu praktik yönümlülük isə çoxmənalı və omonim sözlər üçün xüsusilə vacibdir [11, s.36].

Şagirdin yazı və danışıq bacarıqlarında bu fərqlərin iz düşümünü görmək mümkündür. Əgər şagird bir sözü həm yazıda, həm də danışıqda fərqli mənalarda işlədə bilirsə, bu artıq anlayışın formalaşdığını göstərir. Müəllim bu mərhələdə geridönüş verir, şagirdin fikirlərindəki semantik yönü təhlil edir. Bu təhlil həm şagirdin öz dili üzərində düşünməsinə, həm də sözlərə olan yanaşmasının dəyişməsinə səbəb olur. Bu nöqtədə artıq yalnız dil öyrənilir, dil düşünülür. Məhz bu mərhələdə çoxmənalı sözlərlə omonimlər arasında incə fərqləri qavrama bacarığı formalaşır. Nəticə olaraq qeyd edə bilərik ki, Dil öyrənmək sadəcə söz əzbərləmək və qaydaları xatırlamaq deyil, o sözlərin arxasında gizlənən mənaların necə formalaşdığını və hansı vəziyyətdə hansı çalarda istifadə olunduğunu dərk etməkdir. Çoxmənalı sözlərlə omonimlərin bu baxımdan ayrılmaz rolu var, çünki hər iki hal dilin canlı, dəyişkən və çevik təbiətini ortaya çıxarır. Bu sözlərin eyni formaya malik olmaları, lakin müxtəlif semantik sistemlərə aid olmaları onları həm bir-birinə yaxınlaşdırır, həm də ayırır. Şagirdin bu qarışıq görünən münasibəti açması üçün sadəcə izah yetərli olmur, onun dillə ünsiyyəti qurması və kontekstə diqqət yetirməsi əsas olur. Dərs prosesində bu sözlərin qavranması təlimin istiqamətini də dəyişir, çünki artıq diqqət qaydaya yox, mənə üzərində düşünməyə yönəlir. Müxtəlif kontekstlərdə bir sözün necə çalarlı mənə daşdığı öyrədildikcə şagirdlər təkcə sözləri deyil, fikri ifadə etməyin yollarını da mənimsəməyə başlayır. Bu isə onların yazı bacarığına, nitq imkanlarına və ümumilikdə dilə yanaşmalarına təsir edir. Bəzən bir sözün bir cümlədə verdiyi mənəni başqa cümlədə dəyişməsi onları bu sözün necə canlı və çevik olduğunu fərq etməyə sövq edir. Bu fərq etmə prosesi təkcə təhlil deyil, müşahidə, müqayisə və mənə yaratma bacarığını da ortaya çıxarır. Şagird özü kəşf etdikcə, daha dərinlən anlayır və artıq dil onun üçün çərçivə deyil, ifadə imkanı olur. Müəllim isə bu mərhələdə sadəcə məlumat verən deyil, bu kəşf prosesini yönləndirən şəxs kimi çıxış edir. Belə olan halda çoxmənalılıqla omonimlik arasındakı sərhəd daha aydınlaşır və bu aydınlıq sadəcə nəzəri deyil, praktik anlayışa çevrilir. Hər söz, hər kontekst, hər vurğu bu sərhədləri bir az da yenidən qurur və bu

quruluşun necə baş verdiyini görmək isə hələ tamamlanmamış bir proses olaraq davam edir.

### **Ədəbiyyat siyahısı**

1. Cəfərova L. Azərbaycan dilində çoxmənalı sözlərin semantik təhlili və öyrədilməsi yolları. Bakı: ADPU Nəşriyyatı, 2015, 132 s.
2. Cəfərova L. Azərbaycan dilində omonim sözlərin izahı və tədrisi yolları. Bakı: ADPU Nəşriyyatı, 2015, 119 s.
3. Əliyeva N. Müasir Azərbaycan dilində leksik-semantik münasibətlər. Azərbaycan Dillər Universiteti Elmi Əsərlər, 2018, cild 21, №2, s. 53–61.
4. Hacıyeva M. Mətnin semantik quruluşu və dil vahidləri. Bakı: Nurlar Nəşriyyatı, 2016, 164 s.
5. Həsənov Ə. Leksikologiyadan dərs vəsaiti. Bakı: Maarif Nəşriyyatı, 2010, 208 s.
6. Hüseyinov M. Leksik məna və semantik quruluş məsələləri. Bakı: ADPU Nəşriyyatı, 2008, 144 s.
7. İsmayılov R., Nurullayeva Ü., Həbibli R. Azərbaycan dili fənni üzrə metodik vəsait. Bakı: TRİMS, 2014, 196 s.
8. Kazımova Q. Azərbaycan dili leksikologiyası. Bakı: Elm və Təhsil, 2006, 185 s.
9. Məmmədli A. Dil və düşüncə: semantik aspektlər. Bakı: Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2012, 152 s.
10. Məmmədov Ə. Dilçilik və metodika problemləri. Bakı: BDU Nəşriyyatı, 2014, 210 s.
11. Seyidova S. The lexical composition of the artistic style of the Azerbaijani language. Linguistic Researches, 2023, №1(1), s. 25–38.

*Sayali Aliyeva Azad*

### **COMPARATIVE TEACHING OF POLYSEMIC WORDS AND HOMONYMS**

In this article, the confusion between polysemic words and homonyms may initially seem insignificant to language learners, yet over time, this confusion begins to affect the accurate understanding of expressions. Identical spelling, sometimes identical pronunciation, but entirely different meanings are not as easy to distinguish as they may appear. This places the teacher not only in the role of an explainer during the teaching process but also as a guide who prompts critical thinking. Observing how these words acquire meaning in the learner's mind and helping to distinguish between them becomes a central issue.

When the teacher does not regard the student as a passive listener, a real foundation emerges for grasping the similarities and differences between polysemic words and homonyms. In such cases, the position of a word within a sentence, the emphasis it receives in pronunciation, or the meaning it gains from context becomes

more noticeable. The diversity of constructed sentences, the realism and simplicity of chosen examples create opportunities not only for explanation but also for application. Through this process, the student begins to notice the distinctions independently and engages in the act of differentiation. Teaching the subtle differences between polysemy and homonymy develops both the student's expressive and cognitive skills and enables a perception of language as a dynamic system.

**Keywords:** *Polysemy, homonymy, semantic distinctions, contextual analysis, instructional approach*

**Саяли Алиева Азад**

### **СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ МНОГОЗНАЧНЫМ СЛОВАМ И ОМОНИМАМ**

В данной статье смешение многозначных слов и омонимов на первых порах может показаться несущественным для изучающих язык, однако со временем такая путаница начинает влиять на правильное понимание высказывания. Одинаковое написание, а иногда и одинаковое произношение при совершенно разных значениях – не так легко различимы, как кажется. Это приводит к тому, что учитель в процессе преподавания выступает не только в роли объясняющего, но и в качестве направляющего, стимулирующего к размышлению. Наблюдение за тем, как эти слова обретают смысл в сознании ученика, и помощь в их разграничении становятся ключевой задачей.

Когда учитель не воспринимает ученика как пассивного слушателя, создается реальная основа для осмысления сходств и различий между многозначными словами и омонимами. В таких случаях более заметной становится позиция слова в предложении, его интонационное ударение или значение, которое оно приобретает в контексте. Разнообразие составленных предложений, жизненность и простота выбранных примеров создают возможности не только для объяснения, но и для практического применения. Таким образом, ученик сам начинает замечать различия и включается в процесс дифференциации. Обучение тонким различиям между многозначностью и омонимией способствует развитию как речевых, так и мыслительных навыков ученика, формируя восприятие языка как динамичной системы.

**Ключевые слова:** **многозначность, омонимия, семантические различия, контекстный анализ, методика преподавания**

**Rəyçi: fil.e.n., dos. Əlirza Əliyev**