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

Journal *of* PHILOLOGICAL STUDIES

Journal *of* PHILOLOGICAL STUDIES

International Scientific Journal

Volume: 1 Issue: 4

2026

Beynəlxalq İndekslər / International Indexing

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

© philology.stu@aem.az
© info@aem.az
© aem.az/en

Təsisçi

Tədqiqatçı Mübariz HÜSEYİNOV, Azərbaycan Elm Mərkəzi / Azərbaycan
https://orcid.org/0000-0002-5274-0356
mubariz.6808@gmail.com

Baş redaktor

Abbas Abbasov
Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan / filologiya elmləri doktoru, professor
abbasov.abbas.qurban@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-4908-0905
Google Scholar: Profil

Redaktorlar

Məhərrəm Məmmədli
Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan / filologiya elmləri doktoru, professor
ORCID ID: 0000-0003-0608-7226
Google Scholar: Profil

Funda Toprak
Ankara Yıldırım Beyazıt Universiteti, Türkiyə / filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, professor
ORCID ID: 0000-0001-8036-8515
Google Scholar: Profil

Saodat Muxamedova
Daşkənd Dövlət Özbək Dili və Ədəbiyyatı Universiteti, Özbəkistan / filologiya elmləri doktoru, professor
ORCID ID: 0000-0002-2104-450X
Google Scholar: Profil

Ülviyyə Hüseynova
Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan / filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
ORCID ID: 0000-0003-4380-8897
Google Scholar: Profil

Dillər üzrə redaktor

Assoc. Prof. Dr. Türkan İSMAYILLI, Naxçıvan Dövlət Universiteti / Azərbaycan
https://orcid.org/0009-0009-1687-6203

REDAKSİYA HEYƏTİ

Prof. Dr. Seyfəddin RZASOY, AMEA Folklor İnstitutu / Azərbaycan
Prof. Dr. Nadir İLHAN, Ahi Evran Universiteti / Türkiyə
Prof. Dr. Səhər ORUCOVA, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Cihan ÖZDEMİR, Biləcik Şeyx Edəbali Universiteti / Türkiyə
Prof. Dr. Təyyar CAVADOV, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. İosefina BLAZSANİ-BATTO, Rumın Dili və Mədəniyyəti Mərkəzi / Ruminiya
Dr. Aqşin ƏLİYEV, Pekin Xarici Dillər Universiteti / Çin

Founder

Researcher Mubariz HUSEYINOV, Azerbaijan Science Center / Azerbaijan
https://orcid.org/0000-0002-5274-0356
mubariz.6808@gmail.com

Editor-in-Chief

Abbas Abbasov
Baku State University, Azerbaijan / Doctor of Philological Sciences, Professor
abbasov.abbas.qurban@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-4908-0905
Google Scholar: Profile

Editors

Maharram Mammadli
Baku State University, Azerbaijan / Doctor of Philological Sciences, Professor
ORCID ID: 0000-0003-0608-7226
Google Scholar: Profile

Funda Toprak
Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye / PhD in Old Turkish Language, Professor
ORCID ID: 0000-0001-8036-8515
Google Scholar: Profile

Saodat Mukhamedova
Tashkent State University of Uzbek Language and Literature, Uzbekistan / Prof. Dr.
ORCID ID: 0000-0002-2104-450X
Google Scholar: Profile

Ulviyya Huseynova
Baku State University, Azerbaijan / Assoc. Prof. Dr.
ORCID ID: 0000-0003-4380-8897
Google Scholar: Profile

Language Editor

Assoc. Prof. Dr. Turkan ISMAYILLI, Nakhchivan State University / Azerbaijan
https://orcid.org/0009-0009-1687-6203

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Seyfettin RZASOY, ANAS Folklore Institute / Azerbaijan
Prof. Dr. Nadir ILHAN, Ahi Evran University / Turkey
Prof. Dr. Sahar ORUJOVA, Baku State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Jihan OZDEMIR, Bilecik Sheikh Edebali University / Turkey
Prof. Dr. Tayyar JAVADOV, Azerbaijan State Pedagogical University / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Iosefina BLAZSANI-BATTO, Center for Romanian Language and Culture / Romania
Dr. Agshin ALIYEV, Beijing Foreign Studies University / China

Journal of PHILOLOGICAL STUDIES Noyabr 2026, Cild: 1, Sayı: 4, s. 5−12
Journal of PHILOLOGICAL STUDIES November 2026, Volume: 1, Issue: 4, pp. 5−12
DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/4/5-12

When AI Gets It Wrong: Developing Critical Thinking and English Speaking Skills Through Deliberately Flawed AI Responses

Natavan Seyidzade

Abstract. *Generative artificial intelligence can produce convincing language while offering weak reasoning, unsupported claims, or contextually inappropriate advice. This article examines how such limitations can inform English speaking instruction. A focused narrative synthesis of twelve publications connects research on critical thinking, learning from errors, language production, AI literacy, and contemporary language pedagogy. The synthesis informs a classroom model in which learners inspect deliberately flawed responses, justify their judgments, negotiate alternative explanations, and orally reconstruct the text. The analytical results comprise a typology of instructional errors, a five-stage lesson sequence, and separate assessment criteria for reasoning and speaking. A worked example demonstrates how an apparently fluent answer can generate evidence-based disagreement. The model requires transparent task framing, accessible verification materials, and teacher-led correction. Its contribution is a practical account of how evaluating unreliable information can create a meaningful reason to speak English. The proposed learning benefits remain hypotheses requiring classroom investigation; no experimental outcomes are reported.*

Keywords: *English language teaching, generative artificial intelligence, critical thinking, speaking skills, AI literacy, corrective feedback, classroom interaction*

Baku State University, PhD in Philology, Baku, Azerbaijan
E-mail: naraseyid86@gmail.com
Received: 16 January 2026; Accepted: 10 March 2026; Published online: 5 November 2026
© The Author(s) 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

Süni intellekt yanıldıqda: qəsdən səhvlər daxil edilmiş süni intellekt cavabları vasitəsilə tənqidi təfəkkürün və ingilis dilində danışıq bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi

Natavan Seyidzadə

Xülasə. *Generativ süni intellekt zəif əsaslandırma, sübuta yetirilməmiş iddialar və ya kontekstə uyğun olmayan məsləhətlər təqdim etdiyi halda belə, inandırıcı mətn yarada bilir. Bu məqalədə həmin məhdudiyyətlərdən ingilis dilində danışığın tədrisində necə istifadə oluna biləcəyi araşdırılır. On iki nəşrin məqsədyönlü narrativ sintezi tənqidi təfəkkür, səhvlərdən öyrənmə, nitq istehsalı, süni intellekt savadlılığı və müasir dil pedaqogikası üzrə tədqiqatları əlaqələndirir. Bu sintez əsasında öyrənənlərin qəsdən səhvlər daxil edilmiş cavabları təhlil etdikləri, mülahizələrini əsaslandırdıqları, alternativ izahları birgə müzakirə etdikləri və mətni şifahi şəkildə yenidən qurduqları dərs modeli təklif olunur. Təhlilin nəticələri tədris məqsədli səhvlərin tipologiyasını, beşmərhələli dərs ardıcıllığını, eləcə də əsaslandırma və danışıq bacarıqları üçün ayrı-ayrı qiymətləndirmə meyarlarını əhatə edir. İşlənmiş nümunə zahirən səlis bir cavabın sübutlara əsaslanan fikir ayrılığına necə zəmin yarada biləcəyini göstərir. Model tapşırığın məqsəd və şərtlərinin aydın izahını, məlumatları yoxlamaq üçün əlçatan materialları və müəllimin rəhbərliyi ilə səhvlərin düzəldilməsini tələb edir. Modelin töhfəsi etibarsız məlumatların qiymətləndirilməsinin ingilis dilində danışmaq üçün necə mənalı bir səbəb yarada biləcəyini praktik şəkildə izah etməsidir. Təklif olunan təlim faydaları sinif şəraitində araşdırılmalı olan fərziyyələr olaraq qalır; məqalədə eksperimental nəticələr təqdim edilmir.*

Açar sözlər: *ingilis dilinin tədrisi, generativ süni intellekt, tənqidi təfəkkür, danışıq bacarıqları, süni intellekt savadlılığı, düzəldici əks-əlaqə, sinifdaxili qarşılıqlı ünsiyyət*

Bakı Dövlət Universiteti, filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Bakı, Azərbaycan
E-poçt: naraseyid86@gmail.com
Daxil oldu: 16 Yanvar 2026; Qəbul edildi: 10 Mart 2026; Onlayn dərc edilib: 5 Noyabr 2026
© Müəllif(lər) 2026. Bu, Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 Beynəlxalq Lisenziyası (CC BY-NC 4.0) şərtləri altında paylanan açıq girişli məqalədir.

Introduction

An English learner may encounter an answer that is grammatically polished, easy to read, and persuasive, yet poorly supported. This creates a teaching problem that extends beyond grammar correction: learners need language for questioning the answer, explaining uncertainty, and proposing a more defensible interpretation. A speaking lesson can make these acts its central communicative purpose. Instead of asking learners to repeat a model answer, the teacher can invite them to decide which parts deserve acceptance and which require revision.

Kohnke et al. (2023a) discuss the opportunities and limitations of ChatGPT in language education, alongside the competencies needed for responsible use. Lo (2023) similarly identifies educational possibilities and concerns in an early review of the literature. These publications establish a rationale

for examining AI outputs critically, but they do not establish that deliberately flawed responses improve speaking. That narrower pedagogical question requires a distinct instructional design and subsequent evaluation.

The present article proposes treating a flawed response as a shared object of inquiry. Learners must explain why a claim is questionable, consider another speaker's objection, and formulate a revision. The object under criticism is external to the learner, which may make disagreement easier to initiate. Whether this arrangement actually reduces anxiety is an empirical question rather than an assumption built into the model.

Two research traditions help explain the design. Abrami et al. (2015) examine instructional approaches to developing critical thinking, supporting deliberate attention to reasoning rather than expecting it to emerge automatically from discussion. Metcalfe (2017) reviews how errors can support learning when corrective feedback follows. Together, these perspectives suggest that a wrong answer can become useful when learners actively examine it and receive a clear explanation of its correction. They offer a basis for the proposed activities, not direct evidence of their effectiveness in English classrooms.

Regional scholarship provides additional context. Gasimova et al. (2026), writing in Scientific Work, consider AI-based language support and caution about excessive dependence. Umarova (2026), in Scientific Research, discusses second language acquisition through sociocultural concepts, including mediation and collaborative activity. Gahramanova (2026), in Journal of Philological Studies, advocates flexible lesson planning and formative assessment. These sources locate the proposal within local discussions of language pedagogy; they are not used as proof that the present intervention improves performance.

The contribution is a specific connection between judging information and producing spoken English: every proposed correction must be defended orally, tested through peer questions, and reformulated. The article addresses three questions. Which flaws can create useful speaking tasks? How can teachers structure disagreement so that it requires evidence and sustained interaction? What observable criteria can distinguish stronger reasoning from merely more fluent delivery? The objective is to develop a testable teaching model rather than claim an unprecedented method or report an intervention that has not occurred.

Methods

Research design and scope

The article uses a focused narrative synthesis followed by pedagogical design. Twelve publications were purposively selected for their relevance to at least one of five areas: AI in language education, AI literacy, critical thinking instruction, learning from errors, and spoken or socially mediated language learning. Searches of publicly accessible scholarly and publisher pages used combinations of ChatGPT, language teaching, critical thinking, learning from errors, output, and AI literacy. The aem.az archives were examined for relevant regional publications. Reference metadata were checked against publisher, institutional, or journal records available on 4 October 2026.

This procedure is selective and does not constitute a systematic review. It does not report exhaustive database coverage, a screening flowchart, or a pooled effect size. Scopus links associated with the two Kohnke publications were confirmed through institutional records. Journal-level Web of Science coverage was checked for Review of Educational Research and Annual Review of Psychology.

Indexing was used to meet the requested source composition; it was not treated as a substitute for evaluating what an individual publication could support.

Analytical procedure

The synthesis considered each source in relation to a concrete design question. AI publications informed the need for output evaluation and teacher preparation; error-learning research informed correction and consolidation; critical thinking research informed explicit justification; language-learning publications informed oral reformulation and peer interaction. The resulting design distinguishes three levels of claim: findings reported by earlier publications, interpretations connecting those findings, and newly proposed classroom procedures. The Results section presents the latter two levels rather than participant outcomes.

The regional publications were used as contextual sources. Their reported numerical or general effectiveness claims were not transferred into the present article. In particular, the accessible Gahramanova text contains repeated passages and offers limited methodological detail, which restricts its evidential role to illustrating an instructional position. This distinction prevents a relevant local citation from carrying more weight than its reporting supports.

Design boundaries

The intended setting is an adult or university English class approximately at CEFR B1–B2 level. This is a proposed implementation context, not an observed sample. The design prioritizes explaining a judgment, responding to a challenge, and revising an oral account. The CEFR Companion volume provides a reference point for interaction and mediation, without making the proposed rubric an official CEFR assessment instrument (Council of Europe, 2020).

The examples below are author-designed instructional texts. They are not presented as transcripts produced by a particular AI system. In classroom implementation, a teacher may use an AI-assisted draft and deliberately edit it, but should identify it accurately as an instructional adaptation. Each text must have an answer key, an explanation of the targeted reasoning problem, and accessible supporting materials. No learners were recruited, no recordings were collected, and no treatment effects were calculated for this article.

Results

An instructional typology of flawed responses

The synthesis yields four useful categories for lesson design. An unsupported generalization presents a broad rule without sufficient evidence. An internal contradiction makes incompatible claims within the same response. An evidence mismatch draws a conclusion that the supplied information cannot justify. A pragmatic mismatch uses a form that fails to fit the communicative situation. The categories can overlap, but the teacher should initially select one dominant problem to keep the task manageable.

For an unsupported generalization, a text might assert that quiet students are always less proficient speakers. Learners can question the word always, separate classroom participation from proficiency, and identify what additional evidence would be needed. The task requires qualifying language such as may, in some situations, and this does not necessarily mean. A stronger response replaces an absolute statement with a conditional claim and explains the reason for that change.

For an internal contradiction, a fictional study recommendation might advise learners to avoid every mistake while also insisting that they experiment freely with unfamiliar language. Students can distinguish incompatible instructions from a tension that could be resolved through different contexts. They might propose exploratory practice with feedback, followed by greater attention to accuracy in a formal presentation. The speaking objective is to explain conditions, not merely label a sentence wrong.

For an evidence mismatch, a fictional classroom report could state that ten volunteers enjoyed an activity and therefore every student in the university will benefit from it. Learners must distinguish enjoyment from learning, a small volunteer group from a wider population, and a possibility from a demonstrated conclusion. For a pragmatic mismatch, an instruction such as Send it now can be evaluated within a specified relationship and situation. Its suitability should be discussed contextually rather than judged through a universal rule about politeness.

The five-stage speaking sequence

The proposed sequence moves through noticing, checking, challenging, reconstructing, and reflecting. Noticing begins with individual reading and a provisional judgment. Learners mark an exact phrase, state their level of confidence, and identify what makes the claim questionable. The teacher also includes defensible material so that learners cannot succeed by rejecting every sentence.

Checking introduces a short evidence packet: a verified source excerpt, a fictional dataset clearly labelled as such, or a scenario description sufficient to assess the claim. Learners compare the response with that material and separate supported, contradicted, and unresolved statements. This stage operationalizes critical evaluation as a learnable practice, consistent with the emphasis on evaluative competencies in AI literacy (Long & Magerko, 2020).

Challenging takes place in small groups. One student explains a criticism; another asks what evidence would justify it; a third proposes an alternative interpretation. Roles rotate so that no learner remains the group's permanent spokesperson. The teacher supplies optional language frames, including Which part supports that conclusion and Would your judgment change if. The aim is a reasoned exchange rather than a competition to detect the largest number of errors.

Reconstructing requires a short oral response that retains defensible information, corrects the targeted flaw, and expresses remaining uncertainty. Peers ask one follow-up question before the speaker delivers a revised version. This design is informed by Swain's (1995) account of language output: producing an explanation can expose a gap between an intended meaning and the language available to express it. The present procedure applies that rationale to evaluating unreliable responses.

Reflecting closes the sequence. Learners identify what changed in their judgment and which expression helped them explain that change. The teacher then consolidates both the content correction and relevant language. This final stage is essential: the activity cannot rely on students leaving with an unresolved or memorable misconception. The proposed use of challenge before consolidation is also informed by productive failure, while recognizing that Kapur's (2008) research concerned a different learning domain and task design.

A worked classroom example

The teacher presents this author-designed instructional response to a fictional question about measuring speaking ability: A confident speaker uses difficult words and never pauses. Therefore, students who hesitate should memorize advanced vocabulary instead of practising conversations. Pair work cannot improve speaking because both partners are still learning English.

Learners first identify three moves: equating confidence with proficiency, treating hesitation as a single-cause problem, and dismissing peer practice without supporting evidence. They are not expected to know every relevant linguistic concept. The teacher supplies a short description of speaking criteria and a scenario in which a learner communicates clearly despite some pauses. Students must explain which parts of the response those materials challenge and which conclusions remain uncertain.

One learner might argue that a pause does not establish a lack of ability. Another asks whether very frequent hesitation could still affect communication. The first speaker then narrows the claim: some hesitation is compatible with successful communication, while excessive interruption may create difficulty. This exchange provides a concrete reason to use concessions and qualifications. The value lies in adjusting a judgment after a question rather than delivering a memorized disagreement.

An illustrative reconstructed answer is: Speaking ability includes making meaning clear and responding to other people. Advanced vocabulary may help when it fits the situation, but difficult words alone do not show effective communication. Pauses can have different causes. Pair work provides opportunities to practise interaction, although learners may need feedback and clear tasks. This is a model of the intended response, not a learner quotation or a measured result.

A proposed 50-minute implementation allocates five minutes to individual noticing, ten to checking, fifteen to group challenges, twelve to oral reconstruction, and eight to feedback and reflection. Printed response cards and evidence sheets permit the same activity without individual AI accounts. The schedule is adjustable; its purpose is to protect substantial speaking time while reserving a visible correction phase.

Assessment criteria

The design separates reasoning from oral delivery. Reasoning is assessed through precise identification of the claim, relevant evidence, consideration of another explanation, and justified revision. Speaking is assessed through intelligibility, organization, responsiveness, and sufficiently accurate and varied language for the task. Separating these dimensions allows a hesitant but well-supported argument to receive appropriate credit, while a fluent unsupported assertion remains identifiable.

Each criterion can provisionally be scored from zero to three: absent, emerging, adequate, or strong. The descriptors require piloting and moderation before formal assessment. For example, strong evidence use means connecting a specific piece of information to the conclusion and acknowledging its limits; it does not mean mentioning a source name. Strong responsiveness means addressing the peer's actual question, even if the speaker needs time to formulate the answer. This rubric is a proposed classroom tool and has not been validated.

Discussion

The model shifts the communicative demand from describing a familiar topic to defending a judgment about a shared text. The flawed answer creates an information problem with several possible responses: acceptance, partial acceptance, rejection, or suspension of judgment. Because learners have to explain the choice and answer questions, speaking becomes necessary to complete the task. This is the article's principal pedagogical argument; increased proficiency remains a possible outcome to investigate.

The design connects three practices that are often taught separately: evaluating a claim, using evidence, and responding orally. It also retains the teacher's role in selecting difficulty, supplying reliable correction, and judging whether a disagreement is well founded. Kohnke et al. (2023b) examine language instructors' preparedness for generative AI, reinforcing the relevance of professional support. Here, preparation includes constructing an answer key and anticipating plausible student interpretations before using the text.

The proposal also refines the contextual arguments in the regional literature. Gasimova et al. (2026) raise the issue of dependence on AI support; the present lesson makes evaluation an explicit learner responsibility. Umarova's (2026) account of mediation provides a conceptual context for treating peer questions and teacher prompts as part of the learning task. Gahramanova's (2026) discussion of flexible planning is reflected in adjustable timing and formative feedback, but the effectiveness claims in that paper are not adopted as evidence for this model.

Several failure conditions deserve attention. Obvious or absurd flaws may produce brief answers with little discussion. Subtle errors may exceed learners' subject knowledge. Multiple unknown facts may turn a speaking lesson into an unrestricted search exercise. A narrow text, one dominant flaw, and a manageable evidence packet offer a practical starting point. Language support should help learners express a position without giving away the position itself.

Universal suspicion is another risk. If every text contains an error, students may learn to reject AI outputs reflexively. Teachers should therefore include fully defensible responses and allow the conclusion that no correction is justified by the available evidence. Uncertainty also needs recognition: a claim may be unsupported without being false. These distinctions make the activity an exercise in calibrated judgment rather than automatic opposition.

The study's limitations follow from its design. The source selection is purposeful, and some arguments rely on abstracts or accessible publication sections rather than comprehensive full-text assessment. The model has not been tested with learners; no claims can be made about effect size, anxiety reduction, retention, or transfer. Research on errors and productive failure offers relevant mechanisms, but transfer to second-language speaking must be demonstrated. The quality of regional reporting further limits the evidential weight assigned to those contextual sources.

Future evaluation could compare the proposed activity with a matched discussion task using accurate texts, keeping speaking time, teacher support, and topic difficulty similar. Pre-task and post-task performances should include unfamiliar material and be rated without knowledge of the condition. Reasoning and speaking outcomes should remain separate, with a delayed task assessing whether learners apply evaluation strategies beyond the original lesson. Such a study would help distinguish benefits of critical examination from benefits of simply receiving more speaking practice.

Conclusion

Deliberately flawed responses can be designed as prompts for evidence-based English interaction. Their instructional value depends on the work learners undertake: locating a claim, checking its support, answering a challenge, and explaining a revision. The article provides a typology, a five-stage sequence, a worked example, and assessment criteria that make this process teachable. The model preserves human judgment and corrective feedback while using unreliable language as an object of analysis. Its effectiveness requires classroom research; the present contribution is a transparent and practically usable design for that investigation.

References

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(2), 275–314. https://doi.org/10.3102/0034654314551063

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions

Gahramanova, M. (2026). Evaluation of innovative lesson planning models in English language teaching. *Journal of Philological Studies, 1*(2), 28–31. https://aem.az/en/evaluation-of-innovative-lesson-planning-models-in-english-language-teaching

Gasimova, I., Aliyeva, A., Allahverdiyev, A., Abbasova, K., & Guliyeva, L. (2026). The role of artificial intelligence in foreign language learning: A comparative analysis of AI-based learning support. *Scientific Work, 20*(5), 235–248. https://doi.org/10.36719/2663-4619/129/235-248

Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction, 26*(3), 379–424. https://doi.org/10.1080/07370000802212669

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023a). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023b). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5*, Article 100156. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences, 13*(4), Article 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Metcalfe, J. (2017). Learning from errors. *Annual Review of Psychology, 68*, 465–489. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford University Press.

Umarova, M. (2026). Sociocultural foundations of second language acquisition: From Vygotskian theory to contemporary pedagogical practice. *Scientific Research, 6*(9), 36–44. https://doi.org/10.36719/2789-6919/63/36-44

Journal of PHILOLOGICAL STUDIES Noyabr 2026, Cild: 1, Sayı: 4, s. 13−22
Journal of PHILOLOGICAL STUDIES November 2026, Volume: 1, Issue: 4, pp. 13−22
DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/4/13-22

Irony as a Form of Functional – Pragmatic Freedom in Uzbek and English Business Discourse

Mukaddas Qodirova

Abstract. *This article examines irony as a functional-pragmatic strategy in Uzbek and English business-related discourse, treating it as an indirect communicative act in which literal form and intended meaning diverge. Drawing on Said Ahmad's Jimjitlik, Abdulla Qodiriy's O'tkan kunlar, M. Ridpath's Final Venture, and D. Mitchell's Cloud Atlas, it shows how irony frames bargaining, masks dissatisfaction behind politeness, exposes dubious marketing, and criticizes institutional manipulation of truth. The Uzbek examples tend to rely on contextual implication and culturally familiar restraint, while the English ones more often use explicit sarcasm and overt critique; these are treated as context-sensitive tendencies, not fixed traits.*

Keywords: *irony, business discourse, functional pragmatics, Uzbek, english, semantic incongruity, indirect criticism, intercultural communication*

Uzbekistan State University, Doctor of Philological Sciences (DSc), Uzbekistan
E-mail: qmuqaddas@mail.ru
Received: 11 March 2026; Accepted: 12 May 2026; Published online: 5 November 2026
© The Author(s) 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

Özbək və ingilis dillərində işgüzar diskursda funksional-praqmatik azadlığın bir forması kimi ironiya

Mukaddas Qodirova

Xülasə. *Bu məqalədə özbək və ingilis dillərində işgüzar diskursda ironiya funksional-praqmatik strategiya kimi araşdırılır və ifadənin hərfi mənası ilə nəzərdə tutulan mənanın bir-birindən fərqləndiyi dolayı kommunikativ akt kimi nəzərdən keçirilir. Said Ahmadın "Jimjitlik", Abdulla Qodiriynin "O'tkan kunlar", M. Ridpathın "Final Venture" və D. Mitchellin "Cloud Atlas" əsərləri əsasında ironiyanın qiymət danışıqlarına necə istiqamət verdiyi, narazılığı nəzakət arxasında necə gizlətdiyi, şübhəli marketinq yanaşmalarını necə üzə çıxardığı və həqiqətin institusional səviyyədə manipulyasiyasını necə tənqid etdiyi göstərilir. Özbək dilindəki nümunələr daha çox kontekstdən çıxarılan mənaya və mədəni baxımdan tanış təmkinli ifadə tərzinə əsaslandığı halda, ingilis dilindəki nümunələrdə açıq sarkazm və birbaşa tənqidə daha çox rast gəlinir. Bu xüsusiyyətlər dəyişməz əlamətlər kimi deyil, kontekstdən asılı meyillər kimi qiymətləndirilir.*

Açar sözlər: *ironiya, işgüzar diskurs, funksional praqmatika, özbək dili, ingilis dili, semantik uyğunsuzluq, dolayı tənqid, mədəniyyətlərarası ünsiyyət*

Özbəkistan Dövlət Universiteti, filologiya elmləri doktoru (DSc), Özbəkistan
E-poçt: qmuqaddas@mail.ru
Daxil oldu: 11 Mart 2026; Qəbul edildi: 12 May 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Noyabr 2026
© Müəllif(lər) 2026. Bu açıq girişli məqalə Creative Commons Attribution–NonCommercial 4.0 Beynəlxalq Lisenziyasının (CC BY-NC 4.0) şərtlərinə uyğun olaraq yayımlanmışdır.

Introduction

Business communication is commonly associated with clarity, explicitness, professional etiquette, and an orientation towards practical outcomes. Yet actual business-related interaction is not always organized through literal statements or direct evaluation. Speakers may communicate disagreement, doubt, criticism, or strategic resistance by means of irony. Such expressions are particularly significant where participants must protect their interests while maintaining a workable relationship with a client, colleague, partner, or institution. An ironic utterance can therefore perform several functions at once: it may convey an assessment, manage interpersonal distance, invite the hearer to infer an unstated proposition, and reduce or intensify the risk of open confrontation.

The article has three objectives. First, it clarifies the functional-pragmatic interpretation of irony adopted in the present analysis. Second, it analyses selected Uzbek and English examples, focusing on the relation between literal meaning, implied evaluation, and the distribution of communicative power. Third, it compares the cultural and interactional tendencies identified in the examples without treating them as fixed national traits. The central argument is that irony in business-related discourse is best understood as a context-dependent strategy: its effectiveness depends on shared knowledge, the participants' ability to infer an intended meaning, and the social consequences of making criticism indirect.

The evidence considered here is limited to the examples and interpretations provided in the article. The literary texts are not treated as direct recordings of spontaneous workplace interaction. Rather, they are analyzed as representations of commercial and institutional communication that make pragmatic strategies visible. This distinction is important when drawing conclusions about business discourse from literary dialogue.

Irony as a divergence between form and intended meaning

In the article, irony is defined as an expression built on a discrepancy between form and content: the speaker communicates indirectly, often through a meaning that contrasts with the literal wording. This account places interpretation at the centre of the phenomenon. A hearer cannot reliably identify irony from a sentence in isolation; the utterance must be interpreted against its context, the speaker's apparent position, the shared assumptions of the participants, and the likely consequences of a literal reading.

Wilson's discussion of irony comprehension is cited in the article to support the view that irony involves a complex interpretive process rather than a simple substitution of one word meaning for another (Wilson, 2013). The study also refers to the Uzbek explanatory dictionary, which associates irony with such notions as insinuation, a pointed remark, sarcasm, and mockery (O'zbek tilining izohli lug'ati, 2006, Vol. 2, p. 225). These lexical associations indicate a range of interpersonal effects: irony

may be playful, critical, dismissive, or socially corrective. The precise effect depends on the interactional setting.

Irony should consequently be distinguished from humour in general. Humour may be intended primarily to entertain, whereas irony can serve a strategic purpose even when it produces amusement. In commercial negotiation, for example, an ironic comment may question the fairness of a price, expose an inconsistency in a proposal, or express resistance without openly rejecting the other participant. Its pragmatic force lies not only in what is said but also in what the hearer is expected to infer.

Irony and the cooperative principle

The article relates irony to H. P. Grice's account of conversational cooperation (Grice, 1975). Communication normally depends on participants' expectation that contributions will be relevant and interpretable in the situation. An ironic utterance may appear to conflict with the literal interpretation of a statement, particularly with an expectation of truthfulness. This apparent mismatch can prompt the hearer to search for an implied meaning. The resulting inference may be more critical, more cautious, or more socially complex than the sentence's surface form suggests.

In business communication, however, indirectness has a double-edged character. It may preserve face and prevent an explicit dispute, but it may also obscure the speaker's actual position. If the recipient does not recognise the irony, the message may be misunderstood as sincere praise, an irrelevant joke, or an evasive answer. Irony therefore does not automatically improve communication. Its success depends on interpretive alignment between participants.

The study also draws on work concerning verbal irony and its cultural context, including Brown (1980), Barbe (1995), Sharp (2009), Alba-Juez (2001), and Khramchenko (2014). Within the present analysis's functional-synergetic perspective, irony is understood as a dynamic element that can unsettle an established interpretive pattern and prompt the participants to construct a revised meaning. The term "functional-pragmatic freedom" refers here to the speaker's capacity to convey a position through indirect, non-literal, or norm-deviating language while still pursuing an interactional objective.

Irony as a resource for managing power and distance

Business discourse often involves asymmetries of knowledge, status, bargaining power, or access to resources. A speaker may be unable or unwilling to challenge another participant directly. Irony can provide a less confrontational route for expressing disagreement, yet it can also strengthen a speaker's position by exposing a contradiction in the other party's argument. In this sense, irony is not inherently polite or impolite. It is a flexible resource whose social effect depends on who uses it, against whom, and under what conditions.

The examples discussed below illustrate three recurrent mechanisms: (1) evaluative understatement, where a speaker appears to minimize an assessment; (2) semantic incongruity, where the literal content conflicts with the situation; and (3) strategic reframing, where an ethical or institutional vocabulary is used to advance or criticize a practical interest. These mechanisms provide a basis for comparing the Uzbek and English examples without assuming that every instance of irony in either language follows the same pattern.

Materials and Methods

The article uses qualitative close reading and contrastive-pragmatic analysis. The examples are drawn from the four literary works examined in the article: Said Ahmad's Jimjitlik, Abdulla Qodiriy's O'tkan kunlar, M. Ridpath's Final Venture, and D. Mitchell's Cloud Atlas. The analysis considers the literal wording of selected utterances, the contextual information supplied in the article, the implied evaluation, and the interactional function attributed to the utterance by the present analysis.

The analytical procedure has four stages. First, the relevant utterance is identified in its conversational context. Second, the contrast between its literal and implied meaning is described. Third, the pragmatic function is examined, including criticism, negotiation, face management, or the exposure of a contradiction. Finally, the example is compared with the examples from the other language and cultural context.

The method is qualitative rather than experimental. It does not establish how frequently irony occurs in all Uzbek or English business communication, nor does it test how actual participants interpret the quoted passages. No quantitative distribution is reported because this analysis does not establish a reproducible corpus or an independently validated frequency dataset. The argument instead rests on the interpretive patterns demonstrated in the selected examples. This limitation also means that the comparison should be understood as a comparison of the selected texts and their interpretations, not as a comprehensive description of national communication styles.

The primary texts are Qodiriy (2019), Said Ahmad (1989), Ridpath (2000), and Mitchell (2004). The analytical sample comprises the selected episodes rather than complete corpora of the four novels. Interpretations are therefore restricted to the local interactional contexts represented in these episodes.

Results

Uzbek examples

Understatement and guarded evaluation in O'tkan kunlar

The following episode is interpreted as a literary representation of professional or commercial interaction (Qodiriy, 2019).

The episode from Abdulla Qodiriy's "O'tkan kunlar" begins with a conversation about goods brought from Tashkent to Margilan. When asked what he has brought, Otabek replies: "Arzimagan narsalar: gazmol, qalapoy afzali va bir oz qozon" ("Insignificant things: cloth, footwear, and a few cooking pots"). The study interprets "arzimagan narsalar" ("insignificant things") as strategic understatement. The goods are not necessarily insignificant in the commercial setting described; the expression reduces their apparent importance and allows Otabek to avoid an emphatic or self-promoting presentation.

The pragmatic effect does not arise from the phrase alone. It depends on the surrounding conversation, the participants' social positions, and the value of the goods in the local market. Understatement can function as a form of verbal irony when the speaker's minimising description is at odds with the contextual significance of the items. It also reflects a style of guarded self-presentation: rather than declaring the value of his merchandise directly, Otabek leaves the evaluation to be inferred.

A second example concerns Otabek's assessment of Margilan: "Marg'ilonni har holda... xush ko'rdim" ("Margilan, in any case... I liked it"). The hesitations and qualifying phrase "har holda" ("in any case") make the evaluation less categorical. The article reads this as a cautious and indirect expression of attitude. The subsequent reference to Margilan as a leading centre of weaving provides a socially acceptable basis for the comment while leaving the speaker's personal response somewhat guarded.

These examples show how indirectness can preserve decorum while allowing an evaluation to remain partially concealed. The ironic force is contextual and restrained. Rather than relying on overt ridicule, the utterances invite the interlocutor to notice the distance between a modest surface formulation and the more complex attitude suggested by the situation. The study compares the interpersonal function of "xush ko'rdim" with the English expression "Oh, dear," noting that both can convey an underlying reservation beneath an apparently polite surface. This is a functional comparison, not a claim that the two expressions are interchangeable in every context.

Ethical vocabulary and bargaining in Jimjitlik

The following episode is interpreted as a literary representation of professional or commercial interaction (Said Ahmad, 1989).

The market episode in Said Ahmad's Jimjitlik offers a more explicitly economic example. A seller, Azizbek, offers fish for six soums per bundle. A buyer responds: "Insofing yo'q ekan. To'rt so'mdan beray, xo'p, de" ("You have no sense of fairness. Give them to me for four soums each; come on, agree"). The buyer invokes "insof," a term associated with fairness, conscience, or a proper sense of measure, while simultaneously attempting to reduce the price. The research interprets this as an ethically framed bargaining move: the buyer presents the seller as unfair in order to strengthen the buyer's own negotiating position.

The irony becomes clearer when the sequence is considered as a whole. The seller resists the initial offer, and the buyer raises the price to five soums. The seller ultimately accepts because the fish may spoil if the negotiation continues too long. The buyer then purchases all the fish and pays twenty-five soums. The buyer's earlier moral accusation is thus placed in tension with the eventual transaction. The invocation of fairness appears less like a neutral ethical judgement and more like a bargaining strategy designed to influence the seller.

The scene illustrates a key feature of functional-pragmatic irony: an expression may appear to appeal to a shared moral norm while serving a self-interested practical objective. "Insof" is not intrinsically ironic; its ironic potential emerges from the contrast between its ethical associations and the buyer's strategic use of it. The seller is also constrained by the perishability of the goods. Time becomes a resource that shapes the interaction, while the buyer's appeal to fairness functions as a form of interpersonal pressure.

The episode therefore represents commercial exchange as more than a simple negotiation over money. It shows how ethical language can become part of the struggle for advantage, and how the implied meaning of an utterance is disclosed by the subsequent actions of the participants.

Compared with the examples from O'tkan kunlar, the market scene is more overtly transactional. Yet both passages depend on context and inference. In O'tkan kunlar, understatement allows a speaker to remain guarded; in Jimjitlik, the moral vocabulary of "insof" is used to put pressure on the other

participant. In both cases, irony is tied to the management of social relations and the pursuit of a practical objective.

English examples

Sarcasm and questionable marketing in Final Venture

The following episode is interpreted as a literary representation of professional or commercial interaction (Ridpath, 2000).

The episode from M. Ridpath's Final Venture concerns a struggling quilt manufacturer and a proposed marketing strategy. The company's new direction is discussed by Simon Ayot and John Chelfont. The proposal is to use images of naked women on quilts in order to attract young male customers. Chelfont introduces the idea through a series of conversational moves, including "Radical," "Go naked," and "National Quilt makes out like bandits."

The phrase "Go naked" is striking because it is brief and ambiguous. In its immediate context, it refers to the proposed imagery on the quilts, but its blunt wording introduces a semantic and stylistic contrast with the ordinary associations of a quilt as a domestic product connected with comfort and warmth. The phrase's effect is intensified by the exaggerated prediction that millions of young men will buy the products. The expression "makes out like bandits" further frames the proposal in terms of extraordinary profit, with a colloquial phrase that carries associations of taking advantage or profiting excessively.

The exchange also exposes a gendered assumption in the proposed marketing strategy. When one participant asks why the company should not use images of naked men, the question challenges the presumed target audience and the apparent one-sidedness of the idea. The response "Oh, dear" is interpreted by the article as a mild but pointed negative evaluation. Rather than making an explicit moral condemnation, the speaker signals that the proposal is problematic and invites the other participant to recognize its implications.

In this passage, irony performs several functions. It makes an unusual proposal discussable without converting the exchange immediately into a direct confrontation; it reveals the absurdity or questionable logic of the strategy; and it enables criticism through a combination of understatement, sarcasm, and semantic incongruity. Unlike the guarded understatement in "O'tkan kunlar", the English example is more openly marked by colloquial phrasing and sarcasm. Nevertheless, its pragmatic meaning still depends on context. The phrase "Oh, dear" cannot be interpreted adequately without reference to the proposal that precedes it.

The example also demonstrates that irony can evaluate professional decisions rather than merely individual behavior. It draws attention to the relationship between marketing effectiveness, audience assumptions, and ethical acceptability. The interaction is business-related because the speakers are considering a company's commercial strategy, but the literary representation also allows the reader to see how language frames the social and ideological implications of that strategy.

Irony, truth, and institutional communication in Cloud Atlas

The following episode is interpreted as a literary representation of professional or commercial interaction (Mitchell, 2004).

The passage from D. Mitchell's Cloud Atlas shifts the focus from commercial bargaining to media and institutional communication. During a meeting, Luisa Rey asks whether a new editorial policy excludes articles containing truth. Her question is phrased as an inquiry, but the study interprets it as an ironic criticism of an editorial environment in which factual accuracy may be subordinated to other interests. The question's literal form requests information; its implied force challenges the institution's credibility.

The editor's response is also ironic: "Hey, metaphysics seminar is on the roof. Just take the elevator up and keep walking until you hit the sidewalk. Anything is true if enough people believe it is." The imagery of a seminar on the roof and walking until one reaches the pavement is incongruous in the context of an editorial meeting. This incongruity deflects the original criticism and reframes the discussion through absurdity and sarcasm. The final statement that anything becomes true if enough people believe it expresses a cynical view of truth as a product of collective belief rather than evidence.

The pragmatic force of the exchange depends on the relation between the participants' institutional roles. Luisa's question challenges the editorial policy; the editor's response does not provide a straightforward answer but uses humour and semantic incongruity to resist the challenge. As the article suggests, the response can be read as a way of softening or deflecting disagreement while also signalling the speaker's power to define the terms of the conversation.

This example extends the analysis beyond interpersonal politeness. Irony becomes a means of representing institutional manipulation, the relationship between truth and belief, and the limits of open criticism in an organizational setting. It also demonstrates the interpretive risk of irony: if the recipient treats the response as a literal explanation or fails to recognize the critical implication, the intended meaning may not be communicated. In this sense, irony can both preserve a surface continuity of interaction and create deeper disagreement beneath it.

The examples from Final Venture and Cloud Atlas share a relatively explicit use of sarcasm and semantic incongruity. However, their targets differ. In Final Venture, irony questions the logic and ethics of a marketing proposal. In Cloud Atlas, it challenges the relationship between institutional authority, truth, and public belief. Both examples demonstrate that irony can expose contradictions in professional reasoning while avoiding the form of a direct, literal accusation.

Discussion

The four examples reveal both shared mechanisms and differences in how irony is represented. Across the Uzbek and English texts, irony emerges when the literal form of an utterance does not fully match its contextual function. In all four cases, interpretation requires the reader to connect the words with the participants' interests, their social positions, and the practical situation. Irony is therefore not simply a property of an isolated expression; it is a relation between wording, context, inference, and interactional purpose.

The Uzbek examples foreground restraint and contextual evaluation. In "O'tkan kunlar", "insignificant things" and "I liked it, in any case" are interpreted through understatement, hesitation, and a guarded presentation of attitude. In "Jimjitlik", the word "insof" invokes an ethical norm but is used within a price negotiation. The critical force is disclosed through the subsequent behavior of the buyer and seller. In these examples, the reader is asked to infer the speaker's position from a wider social and transactional context.

The English examples, by contrast, contain more conspicuous instances of sarcasm, colloquial expression, and semantic absurdity. “Go naked” and “makes out like bandits” in Final Venture frame a questionable marketing proposal in a strikingly informal register. In Cloud Atlas, the absurd imagery of the rooftop seminar and the statement about belief and truth create an explicit semantic rupture with the context of editorial decision-making. These examples allow criticism to become more visible at the level of wording, although the intended evaluation remains context-dependent.

These contrasts should not be generalised into rigid claims that Uzbek communication is always indirect and English communication always explicit. The evidence consists of four selected literary texts, not a balanced corpus of contemporary business correspondence or recorded workplace interaction. Genre, authorial style, historical setting, character relationships, and the specific situation may all influence how irony is represented. The more defensible conclusion is that the selected Uzbek examples place greater interpretive weight on restraint and context, while the selected English examples make greater use of overt sarcasm and conspicuous incongruity.

From a functional-pragmatic perspective, irony performs at least four related functions in the examples. First, it conveys criticism without stating it in the most direct form. Second, it manages interpersonal distance by allowing the speaker to maintain a degree of politeness or conversational continuity. Third, it reveals the strategic use of moral, commercial, or institutional language. Fourth, it can shift the balance of interaction by forcing the hearer to reconsider an utterance or defend an underlying assumption.

An ironic statement may introduce interpretive instability: the literal reading no longer fits the context, so the hearer must seek a more adequate explanation. If the participants share the relevant knowledge and recognise the intended implication, this reinterpretation may allow the conversation to continue without open conflict. If they do not, the same utterance may create confusion, mistrust, or further disagreement. Irony can thus be understood as a potentially productive but risky form of pragmatic freedom.

The examples also raise an ethical issue. Because irony allows speakers to conceal criticism behind apparently harmless wording, it can protect relationships, but it can also be used manipulatively. The buyer in “Jimjitlik” invokes fairness to secure a better price; the editor in Cloud Atlas uses sarcasm to deflect a challenge to institutional truthfulness. These cases suggest that the pragmatic value of irony cannot be judged solely by whether it is effective. Its ethical significance depends on whether it clarifies a contradiction, pressures another participant unfairly, or prevents meaningful accountability.

For intercultural business communication, the practical implication is that irony should be interpreted with caution. A recipient unfamiliar with the speaker’s conventions, cultural references, or interactional style may miss the intended criticism or interpret it as hostility. Conversely, a speaker may overestimate the extent to which the recipient shares the background assumptions needed to recognise irony. In professional contexts where accuracy and accountability are essential, indirect ironic communication may be less reliable than explicit clarification. The examples therefore support an approach that treats irony as a context-sensitive resource, not as a universally safe or universally effective strategy.

The distinction between contextually supported irony and other forms of indirectness is essential. Understatement, hesitation, and moral pressure are not inherently ironic; an ironic interpretation requires evidence of evaluative distance from the literal or echoed position (Wilson, 2013). Therefore, the restrained Uzbek examples admit alternative readings as modesty, caution, or bargaining.

Contextual approaches to irony (Barbe, 1995; Brown, 1980) and functional accounts (Alba-Juez, 2001; Khramchenko, 2014) help explain this interpretive variability. Sharp (2009), although concerned with a different literary tradition, provides a comparative perspective on the interpretive complexity of irony rather than direct evidence about business communication.

Conclusion

The analysis supports the view that irony in Uzbek and English business-related discourse is more than a stylistic ornament. It functions as a pragmatic strategy through which speakers convey criticism, manage interpersonal relations, challenge commercial or institutional assumptions, and negotiate the balance between directness and restraint. Its central mechanism is the discrepancy between a statement's literal wording and its contextually inferred meaning.

The Uzbek examples from "O'tkan kunlar" and "Jimjitlik" illustrate irony through understatement, guarded evaluation, and the strategic use of ethical vocabulary in commercial exchange. The English examples from "Final Venture" and Cloud Atlas rely more visibly on sarcasm, colloquial phrasing, and semantic incongruity to question a marketing strategy or expose tensions between institutional authority and truth. These are tendencies within the selected examples, not universal properties of the Uzbek and English languages.

The comparison also shows that irony is ambivalent. It can soften criticism and preserve interaction, but it can also manipulate, obscure responsibility, or create misunderstanding. Its success depends on shared contextual knowledge and the recipient's ability to infer the intended evaluation. The functional-pragmatic freedom associated with irony is therefore inseparable from interpretive risk.

The article has been limited to qualitative analysis of examples presented in the article. No statistical generalisation is made from this purposive selection. Future research could test the patterns identified here against a larger, clearly defined corpus of Uzbek and English business correspondence, meetings, negotiations, and organisational communication. Such research should distinguish literary representations from naturally occurring professional interaction and should specify its coding criteria and inter-rater procedures. Within these limits, the present analysis demonstrates the value of irony as a lens through which to examine indirect criticism, cultural expectations, and the pragmatic organisation of business-related discourse.

References

Alba-Juez, L. (2001). *The functions and strategies of ironic discourse: An analysis*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

Barbe, K. (1995). *Irony in context*. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/pbns.34

Brown, R. L., Jr. (1980). The pragmatics of verbal irony. In R. W. Shuy & A. Shnukal (Eds.), *Language use and the uses of language* (pp. 111–127). Georgetown University Press.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts* (pp. 41–58). Academic Press.

Khramchenko, D. S. (2014). *Funktsional'naya sinergiynost' angloyazychnoy ironicheskoy biznes-ritoriki: K voprosu ob effektivnom delovom obshchenii* [Functional synergy of English ironic business rhetoric: On effective business communication]. LENAND.

Mitchell, D. (2004). *Cloud atlas*. Sceptre.

O‘zbek tilining izohli lug‘ati [Explanatory dictionary of the Uzbek language] (Vol. 2). (2006). O‘zbekiston milliy ensiklopediyasi.

Qodiriy, A. (2019). *O‘tkan kunlar*. Navro‘z.

Ridpath, M. (2000). *Final venture*. Michael Joseph.

Said Ahmad. (1989). *Jimjitlik*. G‘afur G‘ulom nomidagi Adabiyot va san’at nashriyoti.

Sharp, C. J. (2009). *Irony and meaning in the Hebrew Bible*. Indiana University Press.

Wilson, D. (2013). Irony comprehension: A developmental perspective. *Journal of Pragmatics, 59*, 40–56. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.016

Journal of PHILOLOGICAL STUDIES Noyabr 2026, Cild: 1, Sayı: 4, s. 23−29
Journal of PHILOLOGICAL STUDIES November 2026, Volume: 1, Issue: 4, pp. 23−29
DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/4/23-29

The National-Cultural Connotation of Dance Terminology in English and Uzbek Languages: A Comparative-Semantic Analysis

Oyjamol Khudoyberdieva

Abstract. *This article presents a comparative-semantic analysis of the national-cultural connotation of dance terms in English and Uzbek. Dance terminology is interpreted as a linguocultural phenomenon reflecting a people's history, aesthetics, and national identity. Terms such as Morris dance, waltz, tango, and ballet in English, and lazgi, Bukhara dance, Khorezm dance, and tanovar in Uzbek, were analyzed to identify their denotative-connotative meanings and their capacity to express national identity. As a result, both common and nationally distinctive semantic components were identified across the two languages, and a new model for classifying dance terms was proposed.*

Keywords: *dance terminology, term, linguoculture, connotation, lexical-semantic analysis, comparative linguistics, national identity, English language, Uzbek language*

Termez State Pedagogical Institute, Termez, Uzbekistan
E-mail: teacheroyjamol@gmail.com
Received: 22 April 2026; Accepted: 28 June 2026; Published online: 5 November 2026
© The Author(s) 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

İngilis və özbək dillərində rəqs terminologiyasının milli-mədəni konnotasiyası: müqayisəli-semantik təhlil

Oyjamol Khudoyberdieva

Xülasə. *Bu məqalədə ingilis və özbək dillərində rəqs terminlərinin milli-mədəni konnotasiyasının müqayisəli-semantik təhlili təqdim olunur. Rəqs terminologiyası xalqın tarixini, estetik dünyagörüşünü və milli kimliyini əks etdirən linqvokulturoloji fenomen kimi şərh edilir. İngilis dilində Morris rəqsi, vals, tanqo və balet, özbək dilində isə ləzgi, Buxara rəqsi, Xarəzm rəqsi və tanovar kimi terminlər onların denotativ-konnotativ mənalarını və milli kimliyi ifadə etmək imkanlarını müəyyənləşdirmək məqsədilə təhlil edilmişdir. Nəticədə hər iki dildə həm ortaq, həm də milli baxımdan fərqləndirici semantik komponentlər müəyyən edilmiş və rəqs terminlərinin təsnifatı üçün yeni model təklif olunmuşdur.*

Açar sözlər: *rəqs terminologiyası, termin, linqvokultura, konnotasiya, leksik-semantik təhlil, müqayisəli dilçilik, milli kimlik, ingilis dili, özbək dili*

Termez Dövlət Pedaqoji İnstitutu, Termez, Özbəkistan
E-poçt: teacheroyjamol@gmail.com
Daxil oldu: 22 Aprel 2026; Qəbul edildi: 28 İyun 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Noyabr 2026
© Müəllif(lər) 2026. Bu açıq girişli məqalə Creative Commons Attribution–NonCommercial 4.0 Beynəlxalq Lisenziyasının (CC BY-NC 4.0) şərtlərinə uyğun olaraq yayımlanmışdır.

Introduction

The relationship between language and culture is a central concern of contemporary linguistics because lexical meaning is embedded in systems of social knowledge, values, and communicative practices. Meaning can therefore be examined at more than one level: the denotative level identifies the referent or concept designated by a lexical unit, while connotative components may reflect evaluation, emotion, stylistic associations, cultural knowledge, or social experience (Leech, 1981; Lyons, 1977). Wierzbicka likewise demonstrates that culturally significant concepts can be investigated through lexical semantics because key words provide access to culturally salient patterns of thought and value (Wierzbicka, 1997).

Terminology has traditionally been associated with the precise designation of concepts in specialized domains. Contemporary terminology studies, however, recognize its linguistic, cognitive, communicative, and social dimensions. Cabré treats terminology as an interdisciplinary field connecting linguistics, cognition, communication, documentation, and multilingual practice, while Sager emphasizes the cognitive and communicative dimensions of terminology (Cabré, 1999; Sager, 1990). These perspectives are particularly useful for dance terminology, where specialized lexical units intersect with artistic practice and cultural memory.

Dance is a productive object of linguacultural investigation because bodily movement operates simultaneously as physical action, artistic form, and socially meaningful expression. Hanna conceptualizes dance as a form of nonverbal communication whose movements can communicate sociocultural patterns (Hanna, 1987). Royce similarly argues that dance cannot be separated from its social and cultural context, since its form and expression are closely connected with community, identity, and social organization (Royce, 2002).

The relevance of the present study lies in the need to examine how culturally meaningful information is encoded in dance terminology across English and Uzbek. The comparison is not intended to establish an absolute opposition between the two languages; rather, it identifies tendencies within a selected analytical sample. This distinction is important because both English and Uzbek dance vocabularies contain international, borrowed, regional, traditional, and technical units.

The aim of the research is to identify and compare the national-cultural connotative components associated with selected English and Uzbek dance terms and to develop a practical classification model for their description. The objectives are: 1) to distinguish denotative and connotative components; 2) to identify culturally marked semantic features; 3) to compare recurrent patterns in the two languages; and 4) to determine implications for translation, lexicography, and teaching.

Materials and Methods

The material consists of a purposive sample of dance terms representing folk, social, theatrical, regional, and technical dance traditions. The English sample includes Morris dance, Maypole dance, Sword dance, waltz, tango, ballet, and pirouette. The Uzbek sample includes Lazgi, Tanovar, Andijan Polka, Bukhara Dance, and Khorezm Dance. The units were selected because their meanings allow a distinction between a basic nominative component and additional cultural associations.

The study applies four complementary methods. First, the comparative method is used to establish similarities and differences in semantic organization. Second, descriptive-semantic analysis is used to separate denotative meaning from culturally conditioned associations. Third, linguacultural interpretation is applied to identify references to historical memory, regional identity, ritual, aesthetics, emotion, and social practice. The analysis is conceptually compatible with Frame Semantics, in which lexical meaning is understood in relation to structured background knowledge and experiential frames (Fillmore, 1982).

The interpretation of cultural connotation is treated cautiously. A connotation is not assumed to be permanently encoded in every use of a term. Instead, it is understood as a culturally available association that becomes salient in particular historical, artistic, educational, or communicative contexts. This approach reduces the risk of presenting culturally variable associations as universal semantic facts.

Literature Review

The theoretical foundation of the study combines terminology, lexical semantics, dance studies, and linguacultural approaches. Lyons' work on semantics provides a framework for analyzing reference, sense, lexical relations, and the organization of meaning (Lyons, 1977). Leech's semantic model is particularly relevant because it explicitly distinguishes conceptual meaning from connotative dimensions of meaning (Leech, 1981). Wierzbicka's cultural-semantics approach further supports the analysis of lexical units as carriers of culturally salient concepts (Wierzbicka, 1997). Within terminology studies, Cabré's interdisciplinary theory emphasizes the relationship between specialized language, concepts, communication, and multilingual terminology (Cabré, 1999). Sager similarly considers terminology as involving cognitive, linguistic, and communicative dimensions rather than merely a list of labels (Sager, 1990). These approaches allow dance terms to be analyzed as specialized lexical units while recognizing their cultural embeddedness.

Dance scholarship provides the second major theoretical foundation. Adshead-Lansdale's work on dance analysis stresses the systematic description and interpretation of dance form and meaning (Adshead-Lansdale, 1988). Bartenieff and Lewis examine body movement, spatial organization, rhythm, and the communicative potential of movement (Bartenieff & Lewis, 1980). Hanna approaches dance as nonverbal communication, while Royce foregrounds the social and cultural context of dance (Hanna, 1987; Royce, 2002). These studies support the view that terminology associated with dance can activate knowledge extending beyond the physical movement itself.

A further useful perspective is the study of style and symbolic meaning in dance. Kaeppler's anthropological approach links dance style to cultural organisation and systems of meaning (Kaeppler, 2007). In the Uzbek context, Lazgi provides a particularly strong example of the connection between dance, community, history, and cultural identity. UNESCO records the Khorazm dance, Lazgi, on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity and describes its movement

vocabulary as reflecting aspects of nature, love, happiness, and the social life of local communities (UNESCO, 2019). This institutional recognition reinforces the relevance of analyzing Lazgi as a culturally marked term rather than treating it solely as a generic dance label.

Results and Discussion

The selected English terms demonstrate several types of connotative extension. Morris dance denotes a traditional English folk-dance tradition; in cultural discourse, it may additionally evoke folk heritage, communal participation, festive practice, and continuity of tradition. Maypole dance similarly refers to a traditional dance associated with seasonal and communal celebration, allowing associations with festivity, ritual, and community to become salient. Sword dance denotes a dance involving swords and, in cultural representation, may evoke courage, strength, bravery, and martial heritage.

Other terms foreground aesthetic or technical dimensions. Waltz denotes a partnered dance but is conventionally associated with gracefulness, elegance, formality, and coordinated partnership. Tango denotes a partnered dance form whose cultural imagery is frequently linked with passion, intensity, dramatic interaction, and expressive performance. Ballet, as a theatrical dance tradition, is strongly associated with disciplined training, technical precision, controlled movement, and aesthetic refinement. Pirouette is a specific rotational movement and therefore primarily activates a technical frame involving balance, control, precision, and professional skill.

These examples demonstrate that the connotative structure of a term may be related to different sources of cultural knowledge: historical practice (Morris dance), ritual and seasonality (Maypole dance), martial imagery (Sword dance), social etiquette and elegance (waltz), emotional performance (tango), and professional technique (ballet, pirouette).

Term	Denotative Meaning	Linguocultural Connotation
Morris dance	Traditional folk dance	Folk heritage, community, tradition
Maypole dance	Seasonal ceremonial dance	Festivity, ritual, community
Sword dance	Dance involving swords	Courage, strength, martial tradition
Waltz	Partnered dance	Gracefulness, elegance, formality
Tango	Partnered dance	Passion, drama, emotional intensity
Ballet	Theatrical dance form	Discipline, precision, aesthetics
Pirouette	Rotational dance movement	Technical mastery, precision

Thus, English dance terminology demonstrates the interaction of denotative meaning and linguocultural connotation. While some terms reflect historical and traditional cultural practices, others represent aesthetic, emotional, technical, and professional values. This provides a basis for identifying both universal and culture-specific features through a comparative analysis of English and Uzbek dance terminology.

A distinctive feature of Uzbek dance terminology is its close connection with national musical traditions, folk rituals, historical regions, and traditional performing arts. Consequently, Uzbek dance terms may encode not only the names of particular dance forms but also culturally significant meanings associated with national identity, regional affiliation, aesthetic values, and traditional forms of artistic expression.

Among such terms, “Lazgi” is of particular significance. Lazgi refers not merely to a traditional dance form but also functions as an important cultural symbol of Khorezm. Its semantic structure therefore extends beyond its denotative meaning as a type of dance and incorporates a range of linguocultural connotations, including Khorezmian cultural identity, vitality, dynamism, emotional expressiveness, and aesthetic representation. In this sense, Lazgi can be regarded as a culturally marked lexical unit through which elements of regional and national identity are linguistically represented.

The term “Tanovar” likewise occupies a significant position in Uzbek musical and dance culture. It is associated with a traditional performance tradition and evokes culturally specific notions of gracefulness, refinement, femininity, emotional depth, and national aesthetic values. Thus, the meaning of Tanovar cannot be fully understood solely at the denotative level, as its cultural interpretation is closely related to traditional Uzbek perceptions of artistic beauty and feminine elegance.

The term Andijan Polka demonstrates the importance of the toponymic component in Uzbek dance terminology. The geographical name Andijan explicitly indicates the regional affiliation of the dance and consequently contributes to the formation of its cultural identity. The term may therefore be associated with regional identity, collective performance, communal participation, and local cultural traditions.

Similarly, the terms Bukhara Dance and Khorezm Dance contain explicit geographical components that establish a direct connection between the respective dance forms and the cultural traditions of particular regions. The geographical element in these terms performs not only a nominative function but also contributes to their linguocultural interpretation. Bukhara Dance may evoke associations with Bukhara’s historical heritage, traditional artistic culture, and established performance practices, whereas Khorezm Dance is associated with Khorezmian cultural identity, expressive movement, vitality, and dynamic performance traditions.

Uzbek Dance Term	Denotative Meaning	National-Cultural Connotation
Lazgi	A traditional Uzbek dance form	Khorezmian identity, vitality, dynamism, emotional expressiveness
Tanovar	A traditional musical and dance performance form	Gracefulness, femininity, refinement, national aesthetic values
Andijan Polka	A regional dance form	Regional identity, collective performance, local traditions
Bukhara Dance	A regional dance form	Bukhara’s cultural heritage, tradition, historical identity
Khorezm Dance	A regional dance form	Khorezmian cultural identity, vitality, expressive movement

Thus, the analysis demonstrates that the regional-cultural component is particularly prominent in Uzbek dance terminology. Geographical names incorporated into dance terms function not only as nominative indicators of place but also as carriers of culturally significant information. They encode elements of regional identity, historical heritage, traditional artistic practices, aesthetic values, and collective cultural memory. Therefore, Uzbek dance terms should be viewed as linguacultural marked units whose semantic structure encompasses both denotative meanings and culturally conditioned connotations. The findings of the study revealed a number of common and distinctive features in English and Uzbek dance terminology.

First, dance terms in both languages carry a strong connotative load beyond their denotative meaning. English terms such as Morris dance and Maypole dance are associated with communal tradition, seasonal ritual, and folk heritage, while waltz, tango, and ballet express aesthetic and emotional values such as gracefulness, passion, and discipline.

Second, it was found that the toponymic (regional) component holds particular significance in Uzbek dance terminology. In terms such as Andijan Polka, Bukhara Dance, and Khorezm Dance, the geographical name serves not only to designate the type of dance but also to express the historical-cultural distinctiveness of a particular region – a feature less prominent in English terminology.

Third, the analysis of terms such as Lazgi and Tanovar showed that certain Uzbek dance terms are not merely the names of a region or genre, but complex cultural signs embodying national identity, emotional expressiveness, and traditional aesthetic beauty.

Fourth, the comparative analysis revealed that English dance terms tend to foreground technical and professional aspects (e.g., pirouette, ballet), whereas Uzbek dance terms foreground emotional-aesthetic and regional-cultural aspects (e.g., Lazgi, Tanovar). At the same time, it was noted as a common feature that dance terms in both languages serve to reflect national historical memory and collective values.

Conclusion

The study demonstrates that selected English and Uzbek dance terms function as linguacultural marked lexical units whose semantic profiles extend beyond basic denotation. The analysis identified four recurrent dimensions of national-cultural connotation: historical-traditional, regional-toponymic, aesthetic-emotional, and technical-professional. English examples in the selected sample particularly illustrate historical-traditional and technical-aesthetic associations, while the Uzbek sample more visibly foregrounds regional identity and culturally specific aesthetic meanings.

The central finding is not that one language is inherently more cultural or emotional than the other, but that different historical and artistic traditions become salient through different lexical forms. Consequently, dance terminology should be studied at the intersection of terminology, semantics, cultural linguistics, and dance studies. The proposed four-category model offers a practical framework for describing such relationships and can support further research in comparative lexicography, translation, corpus-based terminology, and intercultural language teaching.

A limitation of the present study is the relatively small purposive sample. Future research should expand the dataset through bilingual corpora, historical sources, specialist dictionaries, interviews with dance practitioners, and corpus-based frequency analysis. Such evidence would make it possible to test

the proposed categories quantitatively and to distinguish stable lexical connotations from context-dependent cultural associations.

References

Adshead-Lansdale, J. (Ed.). (1988). *Dance analysis: Theory and practice*. Dance Books.

Adshead-Lansdale, J. (Ed.). (1999). *Dancing texts: Intertextuality in interpretation*. Dance Books.

Bartenieff, I., & Lewis, D. (1980). *Body movement: Coping with the environment*. Gordon and Breach Science Publishers.

Cabré, M. T. (1999). *Terminology: Theory, methods and applications*. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tlrp.1

Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In The Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the morning calm: Selected papers from SICOL-1981* (pp. 111–137). Hanshin Publishing Company.

Hanna, J. L. (1987). *To dance is human: A theory of nonverbal communication*. University of Chicago Press.

Hanna, J. L. (1988). *Dance, sex, and gender: Signs of identity, dominance, defiance, and desire*. University of Chicago Press.

Kaeppler, A. L. (2007). The concept of style in dance. In *The anthropology of performance* (pp. 41–57). Oxford University Press.

Leech, G. N. (1981). *Semantics: The study of meaning* (2nd ed.). Penguin Books.

Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vol. 1). Cambridge University Press.

Royce, A. P. (2002). *The anthropology of dance*. Dance Books.

Sager, J. C. (1990). *A practical course in terminology processing*. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/z.44

UNESCO. (2019). *Khorazm dance, Lazgi*. https://ich.unesco.org/en/RL/khorazm-dance-lazgi-01364

Wierzbicka, A. (1997). *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195088359.001.0001

Journal of PHILOLOGICAL STUDIES Noyabr 2026, Cild: 1, Sayı: 4, s. 30−39
Journal of PHILOLOGICAL STUDIES November 2026, Volume: 1, Issue: 4, pp. 30−39
DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/4/30-39

Süni intellekt tərəfindən hal münasibətlərinin avtomatik tanınması: Azərbaycan dili və hal sistemi inkişaf etmiş dillərin müqayisəli tədqiqi

Yeganə Qəhrəmanova

Xülasə. *Məqalədə hal kateqoriyasının rəqəmsal dilçilik və süni intellekt texnologiyaları kontekstində avtomatik tanınması problemi araşdırılır. Tədqiqatın əsas məqsədi morfoloji halın müasir çoxdilli dil modellərində hansı səviyyədə təmsil olunduğunu müəyyənləşdirmək və Azərbaycan dilinin bu istiqamətdəki potensialını hal sistemi inkişaf etmiş digər dillərlə müqayisəli şəkildə qiymətləndirməkdir. Araşdırmada müasir kompüter dilçiliyində istifadə olunan morfosintaktik xüsusiyyətlərin avtomatik yoxlanılması üsulları, Universal Dependencies (Ümumdünya asılılıqlar sistemi), UniMorph (vahid morfoloji təsvir sistemi), çoxdilli BERT modeli və XLM-RoBERTa kimi çoxdilli dil modelləri nəzərdən keçirilir. Müasir tədqiqatlar göstərir ki, transformerlər sözlərin hal, cins, kəmiyyət və zaman kimi qrammatik xüsusiyyətlərini mətn daxilindəki kontekstdən öyrənərək öz dil təsvirlərində əks etdirirlər. Bununla belə, morfoloji cəhətdən zəngin və resurs baxımından aşağı təminatlı dillərdə, o cümlədən Azərbaycan dilində, hal münasibətlərinin avtomatik tanınması hələ də ayrıca tədqiqat problemi olaraq qalır. Məqalədə Azərbaycan dili üçün əsas problemlər kimi kiçik həcmli və morfoloji məlumatlarla zəngin rəqəmsal resursların azlığı, hal formalarının kontekstdən asılılığı və sözlərin hissələrə bölünməsinin morfoloji quruluşa təsiri müəyyən edilir. Tədqiqat nəticəsində Azərbaycan dili üçün hal kateqoriyasının avtomatik tanınmasına yönəlmiş korpus və model əsaslı yeni tədqiqat çərçivəsi təklif olunur.*

Açar sözlər: *hal kateqoriyası, Azərbaycan dili, süni intellekt, rəqəmsal dilçilik, morfoloji analiz, transformer*

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Bakı, Azərbaycan
E-poçt: yegane.qehremanova.1976@mail.ru
Daxil oldu: 5 Fevral 2026; Qəbul edildi: 8 May 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Noyabr 2026
© Müəllif(lər) 2026. Bu açıq girişli məqalə Creative Commons Attribution–NonCommercial 4.0 Beynəlxalq Lisenziyasının (CC BY-NC 4.0) şərtlərinə uyğun olaraq yayımlanmışdır.

Automatic recognition of case relations by artificial intelligence: A comparative study of the Azerbaijani language and languages with developed case systems

Yegana Gahramanova

Abstract. *This article examines the problem of the automatic recognition of the grammatical category of case within the context of digital linguistics and artificial intelligence technologies. The primary objective of the study is to determine the extent to which morphological case is represented in modern multilingual language models and to evaluate the Azerbaijani language's potential in this regard by comparing it with other languages that possess well-developed case systems. The study reviews methods for the automatic verification of morphosyntactic features used in modern computational linguistics, as well as frameworks and models such as Universal Dependencies, UniMorph, and multilingual language models like multilingual BERT and XLM-RoBERTa. Modern research indicates that transformer models learn grammatical features—such as case, gender, number, and tense—from the textual context and encode them within their linguistic representations. However, the automatic recognition of case relations in morphologically rich yet low-resource languages—including Azerbaijani—remains a distinct research challenge. The article identifies key challenges for the Azerbaijani language, such as the scarcity of digital resources—particularly those rich in morphological data—the context-dependency of case forms, and the impact of word segmentation on morphological structure. Based on the research findings, a new framework—utilizing corpora and models—is proposed for the automatic recognition of the case category in Azerbaijani.*

Keywords: *case category, Azerbaijani language, artificial intelligence, digital linguistics, morphological analysis, transformer*

Azerbaijan State Pedagogical University, PhD in Philology, Baku, Azerbaijan
E-mail: yegane.qehremanova.1976@mail.ru
Received: 5 February 2026; Accepted: 8 May 2026; Published online: 5 November 2026
© The Author(s) 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).
© The Author(s) 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

Giriş

Dilçiliyin müasir inkişaf mərhələsində qrammatik kateqoriyaların yalnız ənənəvi təsviri baxımından deyil, həm də onların rəqəmsal sistemlər tərəfindən necə mənimsənilməsi və emal edilməsi baxımından araşdırılması xüsusi aktuallıq qazanmışdır. Xüsusilə son onillikdə süni intellekt və təbii dilin emalı texnologiyalarının inkişafı nəticəsində dilin morfoloji, sintaktik və semantik strukturlarının hesablama modellərində necə əks olunduğu mühüm tədqiqat istiqamətinə çevrilmişdir. Müasir tədqiqatlar göstərir ki, transformerlər hal, cins, kəmiyyət və zaman kimi qrammatik xüsusiyyətləri mətnin kontekstinə əsaslanaraq öyrənirlər (Acs et al., 2023; Shapiro et al., 2021).

Bu baxımdan *hal kateqoriyası* xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Hal nominal vahidin cümlədə digər komponentlərlə sintaktik və semantik münasibətini kodlaşdıran mühüm qrammatik vasitələrdən biridir. Universal Dependencies (qrammatik əlaqələrin müxtəlif dillərdə vahid şəkildə təsvirini təmin edən

sistem) çərçivəsində hal münasibətləri yalnız şəkilçilərlə deyil, həmçinin qoşmalar və digər qrammatik vasitələrlə ifadə olunan əlaqələr kimi nəzərdən keçirilir. (de Marneffe et al., 2021). Bu yanaşma hal kateqoriyasının müxtəlif dil tiplərində müqayisəli şəkildə rəqəmsal modelləşdirilməsi üçün əlverişli zəmin yaradır.

Azərbaycan dili isə aqqlütinativ və morfoloji baxımdan zəngin dillərdən biri olduğuna görə bu problemin tədqiqi xüsusi maraq doğurur. Azərbaycan dilində ismin halları adlıq (nominativ), yiyəlik, yönlük, təsirlik, yerlik və çıxışlıq kimi sistemləşdirilir. Hal münasibətlərinin əsasən morfoloji göstəricilərlə ifadə olunması Azərbaycan dilini morfoloji baxımdan təbii dilin emalı (NLP) üçün maraqlı nümunəyə çevirir.

Azərbaycan dilinin hal sistemi ilə bağlı ənənəvi tədqiqatlarda onun türk dilləri daxilində yeri, tarixi inkişafı və morfoloji göstəriciləri geniş araşdırılmışdır. Bu tədqiqatlarda Azərbaycan və türk dillərinin hal sistemlərini daha geniş türkoloji və tipoloji kontekstdə müqayisə edilmiş, hal göstəricilərinin yalnız formal oxşarlığı deyil, onların funksional-semantik xüsusiyyətləri də tədqiq edilmişdir (Qəhrəmanova, 2020).

Bu məqalənin yeniliyi həmin ənənəvi morfoloji problemin *süni intellekt və rəqəmsal dilçilik perspektivindən yenidən qoyulmasıdır.* Müasir süni intellekt və rəqəmsallaşma dövründə hal kateqoriyası ilə bağlı aşağıdakı sual aktual səslənir:
Müasir çoxdilli süni intellekt modelləri Azərbaycan dilində hal münasibətlərini hansı səviyyədə avtomatik tanıya və ümumiləşdirə bilər?
İlk baxışda sadə görünən bu sualdan bir neçə alt sual irəli gəlir:

1. Transformer əsaslı dil modellərində hal kateqoriyası hansı səviyyədə reprezentasiya olunur?
2. Halın avtomatik tanınmasında sözün öz morfoloji forması daha əhəmiyyətlidir, yoxsa kontekst?
3. Morfoloji baxımdan zəngin dillər arasında hal kateqoriyasının AI tərəfindən öyrənilməsi necə fərqlənir?
4. Azərbaycan dili üçün mövcud rəqəmsal resurslar bu problemi araşdırmaq üçün kifayətdirmi?
5. Azərbaycan dilində halın avtomatik tanınması üçün hansı korpus və model yanaşması daha məqsədəuyğundur?

Acs et al. (2023) 42 dildə 247 morfosintaktik tapşırıq əsasında mBERT və XLM-RoBERTa modellərini araşdırmış və onların hal, cins, kəmiyyət və zaman kimi morfoloji xüsusiyyətləri uğurla öyrəndiyini müəyyən etmişlər. Xüsusilə hal xüsusiyyətinin NOUN (ümumi isim) və PROPN (xüsusi isim) kateqoriyaları üzrə ayrıca yoxlanılması tədqiqatımız üçün mühüm metodoloji əsas təşkil edir.

Shapiro et al. (2021) isə mBERT-in müxtəlif tipoloji xüsusiyyətlərə malik dillərdə, o cümlədən türk dilində qrammatik hal kimi morfosintaktik xüsusiyyətləri çıxara bildiyini göstərmişlər. Bu nəticə Azərbaycan dili üçün müqayisəli perspektivin qurulmasını xüsusilə maraqlı edir.

Beləliklə, məqalənin əsas məqsədi *hal kateqoriyasının süni intellekt tərəfindən avtomatik tanınması problemini Azərbaycan dili mərkəzində nəzəri-metodoloji baxımdan araşdırmaq və gələcək empirik tədqiqat üçün model təklif etməkdir.*

Metodlar

Tədqiqat nəzəri-analitik və müqayisəli xarakter daşıdığından mövzunun araşdırılmasında bir sıra metodlardan istifadə edilmişdir ki, bunlar, əsasən, aşağıdakılardan ibarətdir:

- müqayisəli-tipoloji metod;

- struktur-funksional analiz;
- korpus-linqvistik yanaşma;
- kompüter dilçiliyi yanaşması;
- morfosintaktik probing;
- çoxdilli dil modellərinin müqayisəli təhlili;
- rəqəmsal resursların qiymətləndirilməsi.

Məqalədə bilavasitə yeni model öyrədilərək eksperimental nəticə əldə edilmiş kimi təqdim olunmur. Əksinə, mövcud elmi nəticələr əsasında Azərbaycan dili üçün *empirik olaraq sınaqdan keçirilə bilən tədqiqat modeli* formalaşdırılır. Bu fərq metodoloji baxımdan vacibdir.

Müasir rəqəmsal dilçilikdə dillərarası müqayisənin ən mühüm platformalarından biri Universal Dependencies-dir (UD). Ona görə də *Universal Dependencies* yanaşması tədqiqatda əsas metodoloji çərçivələrdən biri kimi istifadə olunur. Universal Dependencies (UD) yanaşması – müxtəlif dillərdə sözlər arasındakı qrammatik əlaqələrin vahid qaydalarla təsvirinə əsaslanan yanaşmadır. De Marneffe et al. (2021) UD-ni çoxsaylı dillər üçün ortaq sintaktik və morfosintaktik annotasiya çərçivəsi kimi təqdim edirlər. UD-də hal xüsusiyyəti nominalın qrammatik funksiyasını ifadə edən morfoloji hal ilə yanaşı, bəzi dillərdə adpozisional vasitələrin də sistemli təsvirinə imkan verir.

Azərbaycan dili üçün Universal Dependencies (UD) çərçivəsində mövcud olan UD Azerbaijani-TueCL qrammatik təhlil edilmiş mətn bazası mühüm başlanğıc resurs hesab olunur. Lakin onun həcmi cəmi 148 cümlə və 902 tokenlə (söz və ya digər mətn vahidi) məhdudlaşır. Bundan əlavə, mövcud annotasiyada morfoloji xüsusiyyətlər tam şəkildə təqdim olunmamışdır.

Bu fakt Azərbaycan dilində hal kateqoriyasının avtomatik öyrənilməsi üçün əsas məhdudiyyətlərdən birini göstərir: *modelin gücü ilə yanaşı, təlim məlumatının keyfiyyəti və ölçüsü də həlledici amildir.*

Digər mühüm rəqəmsal resurs UniMorph layihəsidir. Batsuren et al. (2022) UniMorph 4.0-da çoxsaylı dillərin morfoloji infleksiya cədvəllərini vahid morfoloji xüsusiyyət sistemi əsasında təqdim etmişlər. Layihə yüzlərlə dil üçün morfoloji məlumatların standartlaşdırılmasına və dillərarası müqayisəyə imkan yaradır.

UniMorph-un mühüm üstünlüklərindən biri *hal kateqoriyası kimi morfoloji xüsusiyyətlərin dillər arasında standartlaşdırılmış xüsusiyyət inventarı daxilində təqdim edilməsidir.* Bu isə Azərbaycan dili ilə türk, fin, macar, rus və digər hal sistemləri zəngin dillərin müqayisəsini asanlaşdıra bilər.

Müasir təbii dilin emalında Transformer texnologiyasına əsaslanan modellər dil vahidlərini mətnin kontekstinə uyğun şəkildə təsvir edir. XLM-RoBERTa 100 dildə böyük həcmli mətn toplusu üzərində əvvəlcədən öyrədilmiş və çoxdilli tapşırıqlarda mBERT-dən daha yaxşı nəticələr göstərmişdir (Conneau et al., 2020). Bu modellərin mühüm xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, onlar sözün yalnız əsas formasını deyil, onun cümlədəki mənasını və rolunu da nəzərə alırlar. Hal kateqoriyası isə məhz kontekstlə sıx bağlıdır. Məsələn:

- *kitabı oxudum* — **kitabı** — təsirlik haldadır;
- *kitabın üz qabığı* — **kitabın —** yiyəlik halındadır;
- *kitaba baxdım* — **kitaba** — yönlük halındadır;
- *kitabda şəkil var* — **kitabda —** yerlik halındadır.

Deməli, avtomatik hal tanıma sistemi üçün yalnız şəkilçini tanımaq kifayət deyil; sistem onun cümlədəki sintaktik-semantik funksiyasını da nəzərə almalıdır.

Nəticələr

Müasir tədqiqatlar göstərir ki, böyük dil modelləri qrammatik xüsusiyyətlərin bir hissəsini öz daxilində öyrənir və saxlayırlar. Acs et al. (2023) göstərmişlər ki, mBERT və XLM-RoBERTa modelləri 42 dildə hal (Case) xüsusiyyətini yüksək səviyyədə öyrənə bilirlər. Bu xüsusiyyət ADJ, NOUN və PROPN üzrə ayrıca yoxlanılmış və modellərin sözlərin morfoloji xüsusiyyətlərini həm formasına, həm də cümlədəki kontekstə əsasən öyrəndiyi müəyyən edilmişdir. Tədqiqatda hal xüsusiyyəti ADJ, NOUN və PROPN kimi nitq hissələri üzrə ayrıca yoxlanılmışdır. Nəticələr göstərir ki, model sözlərin morfoloji xüsusiyyətlərini yalnız formasına görə deyil, cümlədəki kontekstə əsasən də öyrənə bilir.

Shapiro et al. (2021) isə mBERT-in yeddi tipoloji baxımdan müxtəlif dildə, o cümlədən türk dilində hal kimi morfosintaktik xüsusiyyətləri çıxara bildiyini göstərmişlər. Bu nəticə xüsusilə Azərbaycan dili üçün əhəmiyyətlidir, çünki türk dili ilə Azərbaycan dili arasında tipoloji yaxınlıq mövcuddur.

Buradan belə nəticə çıxarmaq olar ki, *Azərbaycan dilində hal kateqoriyasının avtomatik tanınması prinsipcə mümkündür,* lakin onun nəticəliliyi birbaşa Azərbaycan dilində mövcud anotasiya edilmiş məlumatların həcmi və keyfiyyəti ilə bağlı olacaqdır.

Hal kateqoriyasının avtomatik müəyyənləşdirilməsində ən mühüm məsələ morfoloji forma ilə sintaktik kontekst arasındakı münasibətdir. Məsələn, Azərbaycan dilində müəyyən şəkilçi yalnız bir halı göstərməklə kifayətlənmir; müxtəlif morfoloji və sintaktik mühitlərdə onun interpretasiyası dəyişə bilər. Eyni zamanda bəzi münasibətlər morfoloji hal deyil, postpozisiya (qoşmalar) və sintaktik konstruksiya vasitəsilə ifadə oluna bilər.

Acs et al. (2023) modelin hal da daxil olmaqla morfosintaktik xüsusiyyətləri müəyyənləşdirməsində kontekstin əhəmiyyətini xüsusi şəkildə araşdırmışlar. Onların perturbasiya və Shapley-value analizləri göstərmişdir ki, bir çox tapşırıqda hədəf sözdən əvvəl gələn kontekst sonrakı kontekstdən daha çox məlumat verir.

Bu fakt Azərbaycan dili üçün də mühüm hipotez yaradır. Azərbaycan dilində halın müəyyənləşdirilməsi zamanı əvvəlki sözlər, xüsusilə fel və digər nominal vahidlər, model üçün mühüm siqnallar ola bilər.

Morfoloji baxımdan zəngin dillərin süni intellekt tərəfindən emalında ən ciddi problemlərdən biri tokenləşdirmədir. Subword əsaslı modellər sözü bir neçə hissəyə bölə bilər. Azərbaycan dilində isə bir söz bir neçə qrammatik morfemin ardıcıl birləşməsi nəticəsində formalaşa bilər. Məsələn: **kitab-lar-ımız-dan** sözündəki şəkilçilər aşağıdakı ardıcıllıqda düzülüb:

- *kitab* — kök;
- *-lar* — cəm;
- *-ımız* — mənsubiyyət;
- *-dan* — çıxışlıq hal.

Əgər model bu sözün son hissəsini düzgün reprezentasiya edə bilmirsə, hal məlumatının tanınması çətinləşə bilər.

Clark et al. (2022) tokenləşdirmədən birbaşa simvol səviyyəsində işləyən CANINE modelini təqdim etmişlər. Onların yanaşması sabit subword lüğətindən asılılığı azaltmaq məqsədi daşıyır və çoxdilli dil emalında tokenləşdirmənin yaratdığı məhdudiyyətləri aradan qaldırmağa yönəlir. Xüsusilə Azərbaycan dili kimi aqqlütinativ dillərdə bu yanaşmanın ayrıca eksperimental sınaqdan keçirilməsi perspektivlidir.

ByT5 modeli də token-free (söz hissələrinə bölünmədən mətnin birbaşa işlənməsi) və byte-level (mətnin baytlar əsasında emal edilməsi) yanaşmalarından istifadə edir. Bu yanaşma token əsaslı modellərlə müqayisədə müxtəlif yazı formalarına və dil xüsusiyyətlərinə daha çevik uyğunlaşmağa imkan verir (Xue et al., 2022).

Beləliklə, Azərbaycan dilində hal tanıma üçün gələcək tədqiqatlarda üç model qrupunun müqayisəsi məqsədəuyğun görünür:
1. mBERT;
2. XLM-RoBERTa;
3. token-free/byte-level modellər.

Azərbaycan dilinin rəqəmsal dilçilikdə əsas problemlərindən biri *resurs çatışmazlığıdır.* UD platformasında Azərbaycan dili üçün TueCL treebankı (qrammatik xüsusiyyətləri göstərilmiş mətn bazası) mövcuddur, lakin onun həcmi kiçikdir. Treebank 148 cümlə və 902 mətn vahidindən ibarətdir və mövcud versiyada morfoloji xüsusiyyətlərin işarələnməsi məhduddur. Bu vəziyyət hal xüsusiyyətinin model tərəfindən öyrənilib-öyrənilmədiyini yoxlamaq üçün ciddi məhdudiyyət yaradır. Acs et al. (2023) öz datasetlərini UD treebank-ları əsasında qurmuşlar. Lakin onların 42 dilli probing datasetində (dil xüsusiyyətlərinin yoxlanılması üçün məlumat bazasında) Azərbaycan dilinin olmaması da Azərbaycan dili üçün ayrıca resurs yaratma ehtiyacını göstərir.

Bu baxımdan Azərbaycan dili üçün aşağıdakı tərkibdə xüsusi korpus yaradılması təklif olunur:

Annotasiya səviyyəsi	*Məlumat*
Lemma	kök/lüğəvi forma
UPOS	nitq hissəsi
Case	hal
Number	kəmiyyət
Person	şəxs
Possessive	mənsubiyyət
Dependency	sintaktik əlaqə
Semantic role	semantik rol
Sentence context	cümlə konteksti

Belə korpus yalnız hal kateqoriyasının deyil, bütövlükdə Azərbaycan dilinin hesablama morfologiyasının inkişafına xidmət edə bilər.

Müzakirə

Azərbaycan dilçiliyində hal kateqoriyası əsasən morfoloji və sintaktik kateqoriya kimi tədqiq edilmişdir. Bu araşdırmalar hal sisteminin tarixi, tipoloji və funksional xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi baxımından əhəmiyyətlidir (Gahramanova, 2023). Xüsusilə türk və sumer dillərinin hal sistemlərinin struktur-tipoloji müqayisəsi əsasında hal göstəricilərinin formal, funksional və semantik xüsusiyyətlərinin nəzərdən keçirilmişdir (Gahramanova, 2020). Məqalənin rəqəmsal dilçilik baxımından əhəmiyyəti ondadır ki, ənənəvi tipoloji təsvir süni intellekt modellərinin öyrənə biləcəyi xüsusiyyətlərin müəyyənləşdirilməsi üçün nəzəri baza yaradır. Başqa sözlə, klassik dilçilik bizə *"hal*

nədir?" sualını cavablandırmağa kömək edir; hesablama dilçiliyi isə əlavə olaraq *"maşın halı necə tanıyır?"* sualını qoyur.

Rəqəmsal dilçilikdə halı yalnız morfoloji şəkilçi kimi təqdim etmək kifayət deyil. De Marneffe et al. (2021) Universal Dependencies sistemində case marker (hal göstəricisi) anlayışını daha geniş sintaktik çərçivəyə daxil edirlər. Bu yanaşmaya görə müxtəlif dillərdə eyni qrammatik münasibət müxtəlif formal vasitələrlə ifadə oluna bilər. Bu nəzəriyyə Azərbaycan dili üçün də əhəmiyyətlidir. Çünki *morfoloji hal → sintaktik funksiya → semantik münasibət* zəncirinin bütün elementləri birlikdə modelləşdirilməlidir. Məsələn, yalnız -a/-ə şəkilçisini "dativ" kimi tanıyan sistem səthi morfoloji analiz həyata keçirir. Daha inkişaf etmiş sistem isə *Mən məktəbə gedirəm.* – cümləsində *məktəbə* vahidinin həm morfoloji cəhətdən yönlük halda olduğunu, həm də cümlədə istiqamət/goal tipli semantik münasibət daşıdığını müəyyənləşdirə bilməlidir. Bu isə bizi *morfoloji analizdən morfosintaktik və semantik analizə keçidə* gətirir.

Müasir böyük dil modellərinin inkişafı hal kateqoriyasının tədqiqinə yeni imkanlar açır. Əvvəlki NLP sistemlərində morfoloji analiz çox vaxt ayrıca qayda əsaslı və ya statistik modul kimi qurulurdusa, Transformer modellərində morfoloji informasiya kontekstual reprezentasiyanın daxilində implicit (dolayı və açıq şəkildə ifadə olunmadan) şəkildə saxlanıla bilir.

Goldman və Tsarfaty (2022) morfologiyanın yalnız söz səviyyəsində deyil, *clause-level,* yəni cümlə səviyyəsində də nəzərdən keçirilməsini təklif edirlər. Onların MightyMorph datasetində ingilis, alman, türk və ivrit dilləri daxil olmaqla tipoloji cəhətdən fərqli dillər müqayisə edilir. Müəlliflər clause-level morfoloji tapşırıqların word-level tapşırıqlardan daha mürəkkəb olduğunu göstərirlər.

Bu nəticə hal kateqoriyası üçün çox vacibdir. Çünki halın funksiyası əksər hallarda yalnız sözün morfoloji quruluşunda deyil, *cümlənin sintaktik strukturunda* müəyyənləşir. Araşdırmalar göstərir ki, Azərbaycan dilində gələcək empirik tədqiqatın aşağıdakı formada qurula bilər.

I mərhələ – Korpusun yaradılması. Ən azı 50 000–100 000 cümlədən ibarət korpus yaradılır.
Mənbələr:

- xəbər mətnləri;
- elmi mətnlər;
- bədii mətnlər;
- publisistik mətnlər;
- rəqəmsal kommunikasiya;
- rəsmi mətnlər.

II mərhələ – Morfoloji annotasiya. Hər nominal vahid üçün *Case=NOM / GEN / DAT / ACC / LOC / ABL* tipli standart etiketlər yaradılır.

III mərhələ – Model müqayisəsi. Eyni dataset üzərində *mBERT → XLM-R → token-free model* müqayisə edilir.

IV mərhələ — Probing. Modeldən yalnız daxili reprezentasiya götürülür və ayrıca classifier vasitəsilə halın müəyyənləşdirilməsi yoxlanılır.

Bu, çox mühüm metodoloji üstünlük verir: biz modelin halı *əzbərlədiyini,* yoxsa həqiqətən reprezentasiya etdiyini daha yaxşı araşdıra bilərik.

V mərhələ — Kontekst ablasiyası. Aşağıdakı variantlar müqayisə edilə bilər:
A: yalnız hədəf söz;
B: hədəf söz + əvvəlki kontekst;
C: hədəf söz + sonrakı kontekst;
D: tam cümlə.

Əgər D variantı A-dan əhəmiyyətli dərəcədə üstün nəticə verirsə, bu, halın müəyyənləşdirilməsində kontekstual informasiyanın rolunu təsdiqləyəcək.
Bu tədqiqatın əsas elmi tezisi aşağıdakı kimi ifadə edilə bilər:
Hal kateqoriyasının süni intellekt tərəfindən tanınması morfoloji şəkilçinin tanınması ilə məhdudlaşmamalı, morfoloji forma, sintaktik əlaqə və semantik funksiya arasındakı qarşılıqlı əlaqənin modelləşdirilməsi kimi qəbul edilməlidir.

Bu yanaşma ənənəvi morfoloji təsviri rəqəmsal dilçiliklə birləşdirir. Məsələn: *ev-dən* formasında *-dən* çıxışlıq halın formal göstəricisidir. Lakin *Mən evdən gəldim* cümləsində həmin forma mənbə/source münasibətini ifadə edir. Başqa kontekstdə: *Bu xəbərdən sevindim* cümləsində eyni morfoloji hal fərqli semantik münasibət yaradır.

Deməli, ideal NLP modeli yalnız "-dən = ABL" qaydasını öyrənməməlidir. O həm də:
"ABL + müəyyən sintaktik funksiya + müəyyən semantik münasibət" modelini qurmalıdır. Məhz burada ənənəvi qrammatika ilə süni intellekt arasında mühüm elmi əlaqə yaranır.

Azərbaycan dili və türk dili müqayisəsi
Türk dili bu tədqiqat üçün mühüm müqayisə materialıdır. Shapiro et al. (2021) mBERT-in türk dilində hal daxil olmaqla müxtəlif morfosintaktik xüsusiyyətləri öyrənə bildiyini göstərmişdir. Bundan başqa, Goldman və Tsarfaty (2022) morfoloji tapşırıqların tədqiqində türk dilini ayrıca tipoloji dil kimi daxil etmişlər. Bu fakt Azərbaycan dili üçün belə bir eksperimental dizaynı mümkün edir:
Türk dili → model üçün daha çox rəqəmsal resurs
Azərbaycan dili → daha az resurs

Sonra sual belə qoyula bilər: Türk dilində öyrənilmiş morfoloji reprezentasiya Azərbaycan dilində hal kateqoriyasına transfer oluna bilərmi? Bu, gələcək tədqiqat üçün xüsusilə maraqlı *cross-lingual transfer* problemi yaradır. XLM-R kimi çoxdilli modellərin məqsədi də dillərarası reprezentasiyanın müəyyən dərəcədə ümumiləşdirilməsidir (Conneau et al., 2020).
Beləliklə, türk-Azərbaycan dil cütü rəqəmsal tipologiya baxımından çox perspektivlidir.

Məhdudiyyətlər
Tədqiqatın əsas məhdudiyyəti Azərbaycan dilində yüksək keyfiyyətli, böyük həcmli, əl ilə morfoloji anotasiya edilmiş korpusların azlığıdır.
Mövcud UD Azerbaijani-TueCL treebank-ı bu baxımdan mühüm başlanğıc olsa da, onun ölçüsü çox kiçikdir.

İkinci problem modelin nəticəsi ilə dilçilik biliklərinin eyniləşdirilməməsidir. Bir modelin hal etiketini yüksək dəqiqliklə proqnozlaşdırması onun "hal kateqoriyasını insan kimi başa düşdüyünü" avtomatik şəkildə sübut etmir.

Üçüncü problem subword tokenləşdirmədir (sözlərin daha kiçik hissələrə bölünməsi). Morfoloji cəhətdən zəngin dillərdə sözün qrammatik informasiya daşıyan hissələrinin bir neçə tokenə parçalanması modelin morfoloji reprezentasiyasına təsir edə bilər. Token-free modellər bu problemin alternativ həlli kimi nəzərdən keçirilə bilər (Clark et al., 2022; Xue et al., 2022).

Nəticə

Aparılmış nəzəri-metodoloji təhlil göstərir ki, hal kateqoriyasının süni intellekt tərəfindən avtomatik tanınması müasir rəqəmsal dilçiliyin perspektivli istiqamətlərindən biridir. Müasir tədqiqatlar mBERT və XLM-R kimi Transformer modellərinin morfosintaktik xüsusiyyətləri, o cümlədən hal kateqoriyasını müəyyən səviyyədə daxili reprezentasiyalarında kodlaşdırdığını göstərir (Acs et al., 2023; Shapiro et al., 2021).

Bununla yanaşı, morfoloji zəngin dillər üçün problem sadəcə "hal şəkilçisini tapmaq" məsələsi deyil. Daha fundamental problem *hal formasının sintaktik və semantik kontekstlə əlaqəsinin modelləşdirilməsidir.*

Azərbaycan dili bu istiqamətdə xüsusi maraq doğurur. Aqqlütinativ morfoloji quruluş, çoxsaylı şəkilçi kombinasiyaları və hal münasibətlərinin morfoloji şəkildə ifadəsi onu süni intellekt üçün maraqlı tədqiqat obyekti edir.

Hal kateqoriyasının türk dilləri daxilində struktur-tipoloji araşdırmaları bu istiqamətin klassik dilçilik bazasını təşkil edə bilər (Gahramanova, 2020).

Rəqəmsal tərəfdən isə Universal Dependencies və UniMorph kimi layihələr Azərbaycan dilinin dünya dilləri ilə müqayisəli şəkildə modelləşdirilməsi üçün metodoloji baza yaradır (de Marneffe et al., 2021; Batsuren et al., 2022).

Nəticə etibarilə, gələcək tədqiqatların əsas istiqaməti Azərbaycan dili üçün *böyük, yüksək keyfiyyətli, morfoloji və sintaktik cəhətdən əl ilə anotasiya edilmiş korpusun yaradılması,* həmin korpus üzərində mBERT, XLM-R və token-free modellərin müqayisəli test edilməsi və hal kateqoriyasının morfoloji, sintaktik və semantik səviyyələrdə avtomatik tanınmasının qiymətləndirilməsi olmalıdır.

Bu istiqamət yalnız Azərbaycan dilinin kompüterləşdirilməsi baxımından deyil, həm də az resurslu və aqqlütinativ dillərin süni intellekt sistemlərində reprezentasiyasının öyrənilməsi baxımından beynəlxalq əhəmiyyət daşıya bilər.

Ədəbiyyat

Acs, J., Hamerlik, E., Schwartz, R., Smith, N. A., & Kornai, A. (2023). Morphosyntactic probing of multilingual BERT models. *Natural Language Engineering, 29*(4), 753–792. https://doi.org/10.1017/S1351324923000190

Batsuren, K., Goldman, O., Khalifa, S., Habash, N., Kieraś, W., Bella, G., Leonard, B., Nicolai, G., Gorman, K., Ate, Y. G., Ryskina, M., Mielke, S. J., Budianskaya, E., El-Khaissi, C., Pimentel, T., Gasser, M., Lane, W., Raj, M., Coler, M., Vylomova, E. (2022). UniMorph 4.0: Universal morphology. In *Proceedings of the Thirteenth Language Resources and Evaluation Conference* (840–855). European Language Resources Association.

Clark, J. H., Garrette, D., Turc, I., & Wieting, J. (2022). CANINE: Pre-training an efficient tokenization-free encoder for language representation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics, 10*, 73–91.

Conneau, A., Khandelwal, K., Goyal, N., Chaudhary, V., Wenzek, G., Guzmán, F., Grave, E., Ott, M., Zettlemoyer, L., & Stoyanov, V. (2020). Unsupervised cross-lingual representation learning at scale. In *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (8440–8451). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.747

de Marneffe, M.-C., Manning, C. D., Nivre, J., & Zeman, D. (2021). Universal dependencies. *Computational Linguistics, 47*(2), 255–308. https://doi.org/10.1162/coli_a_00402

Goldman, O., & Tsarfaty, R. (2022). Morphology without borders: Clause-level morphology. *Transactions of the Association for Computational Linguistics, 10*, 1455–1472. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00528

Kwak, A., Hammond, M., & Wing, C. (2023). Morphological reinflection with weighted finite-state transducers. In *Proceedings of the 20th SIGMORPHON Workshop on Computational Research in Phonetics, Phonology, and Morphology* (132–137). Association for Computational Linguistics https://doi.org/10.18653/v1/2023.sigmorphon-1.15

Kodner, J., Khalifa, S., Batsuren, K., Dolatian, H., Cotterell, R., Akkus, F., Anastasopoulos, A., Andrushko, T., Arora, A., Atanalov, N., et al. (2022). SIGMORPHON–UniMorph 2022 shared task 0: Generalization and typologically diverse morphological inflection. In *Proceedings of the 19th SIGMORPHON Workshop on Computational Research in Phonetics, Phonology, and Morphology*. Association for Computational Linguistics.

Gahramanova, Y. (2020). Structural-typological comparison of Sumerian and Turkic case systems. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(5), 415–420.

Gahramanova, Y. G. (2023). The place of the case category in the language system. *European Journal of Humanities and Social Sciences*, (6), 30–33. https://doi.org/10.29013/EJHSS-23-6-30-33

Shapiro, N. T., Paullada, A., & Steinert-Threlkeld, S. (2021). A multilabel approach to morphosyntactic probing. In *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2021* (4486–4524). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2021.findings-emnlp.382

Xue, L., Constant, N., Roberts, A., Kale, M., Al-Rfou, R., Siddhant, A., Barua, A., Raffel, C., & others. (2022). ByT5: Towards a token-free future with pre-trained byte-to-byte models. *Transactions of the Association for Computational Linguistics, 10*, 291–306. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00461

Journal of PHILOLOGICAL STUDIES Noyabr 2026, Cild: 1, Sayı: 4, s. 40−48
Journal of PHILOLOGICAL STUDIES November 2026, Volume: 1, Issue: 4, pp. 40−48
DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/4/40-48

O. Henri (Uilyam Sidni Porter) yaradıcılığında milli-mədəni kimlik və universal insani dəyərlərin qarşılıqlı əlaqəsi

Yeganə Alaskarova

Xülasə. *Məqalə O. Henrinin seçilmiş hekayələrində milli-mədəni kimliklə universal insani dəyərlərin qarşılıqlı əlaqəsini araşdırır. Tədqiqatın əsas tezisinə görə, yazıçının humanizmi mədəni fərqlərin aradan qaldırılmasına deyil, konkret sosial mühitdə insanın mənəvi dəyərinin yenidən tanınmasına əsaslanır. Araşdırma "Milad hədiyyəsi", "Son yarpaq", "Kafedə kosmopolit" və "Polis və himn" hekayələrinin yaxın oxusu, müqayisəli şərhi və narrativ-etik təhlili ilə aparılır. Nəticələr göstərir ki, Milad hədiyyəsi, şəhər sənətçi icması, doğma yerə bağlılıq və xeyriyyəçilik institutları ümumbəşəri məzmunun bədii ifadə vasitələrinə çevrilir. Gözlənilməz sonluq personajların ilkin sosial qiymətləndirilməsini dəyişdirərək fədakarlıq, qayğı və ləyaqətin alternativ meyarlarını üzə çıxarır. Bununla belə, mənəvi niyyət bütün hekayələrdə sosial maneələri dəf etmir. Məqalənin elmi töhfəsi O. Henrinin humanizmini yalnız nikbin fədakarlıq motivi ilə deyil, qayğının imkanları və məhdudiyyətləri arasındakı gərginliklə izah etməsidir. Seçilmiş mətnlər əsasında ümumiləşdirmə aparılır; oxucu reaksiyaları haqqında empirik nəticə irəli sürülmür.*

Açar sözlər: *O. Henri, milli-mədəni kimlik, universal insani dəyərlər, Amerika hekayəsi, narrativ etika, şəhər mədəniyyəti, ironiya*

Bakı Dövlət Universiteti, Bakı, Azərbaycan
E-poçt: filologiya_dekanliq@mail.ru
Daxil oldu: 16 Yanvar 2026; Qəbul edildi: 10 Mart 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Noyabr 2026
© Müəllif(lər) 2026. Bu açıq girişli məqalə Creative Commons Attribution–NonCommercial 4.0 Beynəlxalq Lisenziyasının (CC BY-NC 4.0) şərtlərinə uyğun olaraq yayımlanmışdır.

National and Cultural Identity and Universal Human Values in the Works of O. Henry (William Sydney Porter)

Yeganə Alaskarova

Abstract. This article explores the interplay between national-cultural identity and universal human values in selected short stories by O. Henry. According to the central thesis of the study, the author's humanism is based not on erasing cultural differences, but on the reaffirmation of a person's moral worth within a specific social milieu. The investigation is conducted through a close reading, comparative commentary, and narrative-ethical analysis of the stories "The Gift of the Magi," "The Last Leaf," "A Cosmopolite in a Cafe," and "The Cop and the Anthem". The findings demonstrate that a Christmas gift, an urban artist community, attachment to one's homeland, and charitable institutions become artistic vehicles for expressing universal meaning. The twist ending alters the initial social evaluation of the characters, bringing to light alternative criteria for self-sacrifice, care, and dignity. Nevertheless, moral intent does not overcome social barriers in all stories.

The scholarly contribution of the article lies in interpreting O. Henry's humanism not merely through the motif of optimistic sacrifice, but through the tension between the possibilities and limitations of care. A generalization is drawn based on the selected texts; no empirical conclusion is posited regarding reader reactions.

Keywords: *O. Henry, national and cultural identity, universal human values, American short story, narrative ethics, urban culture, irony*

Baku State University, Baku, Azerbaijan
E-mail: filologiya_dekanliq@mail.ru
Received: 16 January 2026; Accepted: 10 March 2026; Published online: 5 November 2026
© The Author(s) 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

Giriş

O. Henrinin hekayələrində insanın dəyəri çox vaxt onu tanımaq üçün istifadə edilən ilk meyarla üst-üstə düşmür. Bazarda yararsız görünən hədiyyə sevginin ən dolğun ifadəsinə, uğursuz sayılan rəssamın görünməyən zəhməti insan həyatını qoruyan sənətə çevrilir. Bunun əksinə, öz həyatını dəyişmək istəyən evsiz adamın mənəvi dönüşü onu cəzadan xilas etmir. Bu müxtəlif sonluqlar yazıçının humanizmini sadəcə "yaxşılıq qalib gəlir" hökmünə endirməyə imkan vermir. Hekayələr insanı həm yaxın münasibətlər içərisində, həm də onu qəbul edən və ya kənarlaşdıran sosial mühitlə birlikdə qiymətləndirməyi tələb edir.

Mövzunun nəzəri çətinliyi "milli-mədəni" və "universal" anlayışlarının iki ayrı məna sahəsi kimi qəbul edilməsindən yaranır. Belə yanaşmada Nyu-Yorkun küçələri, Milad ənənəsi və personajların danışıq xüsusiyyətləri yerli koloritə, sevgi və mərhəmət isə həmin koloritdən kənarda yerləşən ümumi ideyaya çevrilir. Lakin O. Henridə bu ayrılma mətnin quruluşunu zəif izah edir. Hədiyyənin etik mənası məhz bayramda hədiyyə vermək gözləntisi ilə; ləyaqət problemi məhz yardımın hansı şərtlərlə göstərilməsi ilə; mənsubiyyət hissi isə məhz doğma yerin başqası tərəfindən qiymətləndirilməsi ilə görünür.

Milli-mədəni kimlik bu məqalədə bütün amerikalılara aid dəyişməz xarakterlər toplusu kimi başa düşülmür. Anlayış seçilmiş hekayələrdə təsvir olunan Amerika şəhər həyatının məkanlarını, sosial davranış qaydalarını, dini-bayram yaddaşını və yerli mənsubiyyət formalarını əhatə edir. Appiahın (2018) kollektiv kimliklərin daxili müxtəlifliyinə və onların əsaslandırıldığı təsəvvürlərin ziddiyyətlərinə yönələn müzakirəsi bu anlayışı sabit mahiyyət kimi qəbul etməməyə imkan verir. Amerika mədəniyyətinin mətnlərdəki təmsili çoxsəsli və sosial baxımdan qeyri-bərabər şəhər təcrübəsi səviyyəsində araşdırılır.

Universal insani dəyərlər də bütün mədəniyyətlərin eyni davranışı eyni şəkildə qiymətləndirdiyi iddiasını ifadə etmir. Burada söhbət başqasının həyatına qayğı, şəxsi ləyaqətin tanınması, qarşılıqlı məsuliyyət və fədakarlığın müxtəlif mədəni mühitlərdə müzakirə edilə bilən etik məzmunundan gedir. Moroşanunun (2018) gündəlik kosmopolit münasibətlərdə etnik mənsubiyyətin mürəkkəb rolunu araşdırması yerli bağlılıqla fərqliliyə açıq münasibəti sadə əkslik kimi qurmamağa istiqamət verir. Onun miqrasiya mühitinə dair nəticələri O. Henrinin personajları haqqında tarixi sübut deyil; burada müqayisəli şərh üçün anlayış çərçivəsi kimi istifadə olunur.

Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığı ilə əlaqə də mexaniki bənzətmə üzərində qurulmur. Əliyevanın (2026) türk tarixi romanında milli tarix və bədii təxəyyülün əlaqəsini araşdırması mədəni kimliyin bədii

vasitələrlə qurulması problemini gündəmə gətirir. Çobanovun (2025) "Koroğlu" eposunda Gürcüstanla bağlı motivlərə həsr edilmiş tədqiqatı milli ədəbi mətnin başqa xalqlarla münasibətləri də ifadə edə bildiyini göstərən müqayisə istiqaməti təqdim edir. Bayramovanın (2026) satirik dil haqqında araşdırması isə sosial qiymətləndirmənin dil və ironiya vasitəsilə dəyişdirilməsi məsələsinə yerli elmi kontekst yaradır. Bu işlər O. Henri haqqında birbaşa sübut kimi deyil, mövzunun Azərbaycan elmi mühitində nəzəri əlaqələrini müəyyənləşdirmək üçün istifadə olunur.

Tədqiqat üç suala cavab axtarır: seçilmiş hekayələrdə mədəni mənsubiyyət hansı gündəlik təcrübələr vasitəsilə qurulur; həmin təcrübələr universal etik məzmuna necə açılır; gözlənilməz sonluq sosial statusla mənəvi dəyər arasındakı münasibəti hansı hallarda yenidən müəyyənləşdirir? Məqalə bu sualları "etik görünürlük" anlayışı ətrafında birləşdirir. Anlayış personajın başqasının qayğısına və diqqətinə layiq insan kimi tanınmasını bildirir; ayrıca ölçmə aləti və ya artıq təsdiqlənmiş nəzəri model deyil.

Metodlar

Tədqiqatın materialı və sərhədləri

Araşdırma keyfiyyət yönümlü ədəbi təhlildir. Material kimi The Four Million toplusundan "The Gift of the Magi", "A Cosmopolite in a Café" və "The Cop and the Anthem", The Trimmed Lamp toplusundan isə "The Last Leaf" seçilmişdir. Mətnlərin Project Gutenberg nəşrləri əsas götürülmüşdür (Henri, 1906/2001, 1907/2003). Azərbaycan dilində işlədilən hekayə adları orijinal adların bu məqalə üçün qəbul edilmiş qarşılıqlarıdır; konkret Azərbaycan nəşrinin tərcüməçisi və terminologiyası haqqında iddia irəli sürülmür.

Seçim məqsədlidir: iki mətn qayğının və fədakarlığın müsbət nəticəsini, biri yerli bağlılıqla dünya vətəndaşlığı iddiasının ziddiyyətini, digəri isə mənəvi dəyişikliklə sosial kənarlaşdırmanın toqquşmasını təhlil etməyə imkan verir. Buna görə korpus yalnız oxşar nəticə verən məşhur hekayələrdən ibarət deyil. Bununla belə, dörd hekayə yazıçının bütün yaradıcılığını, xüsusilə şəhərdənkənar mövzularını tam təmsil etmir. Məqalənin başlığındakı geniş problem seçilmiş mətnlər çərçivəsində həll edilir.

Təhlil proseduru

Hər hekayədə əvvəlcə mədəni işarələr müəyyənləşdirilmişdir: məkan adları, bayram və dini motivlər, peşə və dolanışıq münasibətləri, danışıq tərzi, yardım və mənsubiyyət haqqında təsəvvürlər. Sonra personajın ilkin təqdimatı onun sonradan üzə çıxan davranışı ilə müqayisə edilmişdir. Üçüncü mərhələdə sonluğun əvvəlki epizodların mənasını necə dəyişdirdiyi araşdırılmışdır. Təhlil vahidi ayrıca sözün təkrarlanması deyil, qərar, münasibət və qiymətləndirmənin dəyişdiyi səhnədir. Statistik tezliklər və oxucu sorğuları hesablanmamışdır. Haroutyunian və Haroutyunianın (2022) O. Henri hekayələrində epitetlərin linqvopoetik roluna dair araşdırması söz seçimi ilə əsərin estetik təşkilinin əlaqəsini nəzərə almağa əsas verir. Bu məqalədə isə əsas diqqət həmin dil təşkilinin daxilində personajın etik qiymətləndirilməsinə yönəldilir.

Narrativ-etik oxu hekayə danışanın qiymətləndirməsi ilə məqalənin şərhini fərqləndirir. Phelanın (2017) nəqli müəyyən auditoriyaya yönələn məqsədli fəaliyyət kimi izah etməsi hadisələrin təqdimatının etik qiymətləndirməni necə istiqamətləndirdiyini araşdırmağa imkan verir. Fernandez-Quintanillanın (2020) empirik oxucu araşdırması isə narrativ empatiyanın mətnlə yanaşı oxucu amilləri

ilə də bağlı olduğunu göstərir. Bu məqalə hekayələrin etik diqqətə çağırışını təhlil edir, onların bütün oxucularda eyni psixoloji təsir yaratdığını sübut etmir.

Lamontun (2018) tanınma boşluqları və damğalanmanın azaldılması haqqında yanaşması sosial dəyərin kimlərə aid edildiyini şərh etmək üçün istifadə olunur. Galak, Givi və Williamsın (2016) hədiyyəvermə haqqında icmalı isə verənin seçim meyarı ilə alanın hədiyyədən faydalanma meyarının fərqlənə bildiyini göstərir. Bu perspektiv "Milad hədiyyəsi"ndə əşyanın praktik yararlılığı ilə münasibətin mənəvi dəyərini ayırmağa kömək edir. Müasir sosial-psixoloji nəticələr ədəbi personajların motivlərini təsdiqləyən empirik məlumat kimi qəbul edilmir.

Nəticələr

Müdriklərin hədiyyəsində bazar qiyməti və münasibətin dəyəri

"Milad hədiyyəsi"ndə Milad şəxsi sevginin ifadəsini sosial gözləntiyə çevirir: sevilən insana hədiyyə alınmalıdır. Della və Cimin yoxsulluğu bu gözləntini yerinə yetirmək üçün vasitələri məhdudlaşdırır. Mətnin başlanğıcında pulun dəqiq hesablanması və gündəlik xərclərin ağırlığı münasibətin maddi şərtlərini göstərir. Sevgi iqtisadi vəziyyətdən kənarda təsvir edilmir; həmin vəziyyət sevginin hansı itki hesabına ifadə olunduğunu müəyyənləşdirir (Henri, 1906/2001, "The Gift of the Magi").

Dellanın saçını, Cimin saatını satması qarşılıqlı fədakarlıq yaradır, lakin bu simmetriya əşyaların funksiyasını pozur. Saat zənciri saatdan, daraqlar isə saçdan ayrı düşür. Praktik istifadə baxımından hədiyyələr uğursuzdur; münasibət baxımından hər biri qarşı tərəfin nə qədər önəmli olduğunu açıqlayır. Burada universal etik məzmun hədiyyənin mədəni formasından ayrılmır. Məhz Milad alış-verişi və bayram borcu əşyanın qiymətini münasibətin dəyəri ilə qarşılaşdırmaq üçün süjet şəraiti yaradır.

Galak və həmkarlarının (2016) çərçivəsi hədiyyənin təqdimat anındakı təsiri ilə sonrakı praktik faydasını fərqləndirir. O. Henrinin hekayəsi bu fərqi daha mürəkkəb etik vəziyyətə çevirir: Della və Cim qarşı tərəfin istifadə edə biləcəyi əşya seçsələr də, bir-birindən xəbərsiz verdikləri qərarlar həmin istifadənin əsasını aradan qaldırır. Hekayəni müasir hədiyyəvermə səhvlərinin sadə nümunəsi saymaq olmaz. Sonluqda uğursuz alışdan çox, hər iki personajın başqasının arzusu naminə öz qiymətli əşyasından imtina etməsi önə çıxır. Hədiyyənin münasibətdəki dəyəri onun dərhal istifadə edilə bilməsindən üstün tutulur.

Hekayə danışanın müdriklər haqqında dini istinadı bu dönüşün əsas vasitəsidir. Miladın xristian yaddaşı qorunur, amma müdriklik bahalı hədiyyənin uğurlu seçimi ilə deyil, başqasına verilən dəyərlə əlaqələndirilir. Buna görə mətni yalnız dini təsdiq və ya tamamilə dünyəvi sevgi əhvalatı kimi oxumaq onun ikiqat mənasını daraldır. Mədəni ənənə əxlaqi qiymətləndirmənin dilini verir; personajların hərəkəti isə həmin qiymətləndirmənin məzmununu dəyişir.

Bu nəticə yoxsulluğun romantikləşdirilməsi ilə qarışdırılmamalıdır. Sonluq ailənin gəlirini artırmır və maddi ehtiyaclarını aradan qaldırmır. Mənəvi müdriklik iqtisadi problemin həlli deyil. Hekayə sosial uğurla insan dəyərinin eyni olmadığını göstərir, lakin oxucudan məhrumiyyəti arzuolunan həyat şəraiti kimi qəbul etməyi tələb etdiyi nəticəsi çıxarılmır. Fədakarlığın mənası onun real xərcinin görünməsi ilə güclənir.

Son yarpaqda sənətçi kimliyi və şəxsi qayğı

"Son yarpaq"da Qrinviç-Villic sənətçi həyatının konkret məkanıdır: münasib kirayə, emalatxana, modellə işləmək və sifarişli rəsm gündəlik dolanışığı təşkil edir. Syu və Consinin müxtəlif Amerika ştatlarından gəlməsi şəhər icmasının təkcə doğum yerinə əsaslanmadığını göstərir. Onların yaxınlığı ortaq maraq və birgə yaşayış vasitəsilə yaranır. Kimlik burada hazır mənsubiyyətin sadəcə qorunması deyil, şəhərdə münasibətlər qurmaq təcrübəsidir (Henri, 1907/2003, "The Last Leaf").

Bermanın ilkin təqdimatı sənət uğursuzluğu və kobud görünüş ətrafında qurulur. Hekayə bu qiymətləndirməni dərhal ləğv etmir: onun böyük əsər yaratmaq arzusu ilə gündəlik fəaliyyəti arasındakı məsafəni saxlayır. Sonradan məlum olan yarpaq rəsmi həmin məlumatları yenidən mənalandırır. Uğursuz rəssamın ustalığı nüfuz qazanmaq vasitəsinə deyil, başqa insanın yaşamaq ümidini qorumaq imkanına çevrilir. Şedevr ictimai şöhrətə görə deyil, hekayə daxilində başqasının həyatına göstərdiyi təsirə görə tanınır.

Əsas qarşılaşma sənətin estetik dəyəri ilə etik funksiyası arasındadır. Yarpağın həqiqi yarpaq kimi qəbul edilməsi vizual ustalıq tələb edir; onun mənası isə müəllifinin qayğısı bilinənədək tam açılmır. Beləliklə, texniki bacarıqla mənəvi məsuliyyət bir-birini tamamlayır. Bununla belə, Bermanın hərəkəti onun ölümü ilə müşayiət olunur. Xilasın bədii təsiri sevinc və itkinin eyni anda görünməsindən doğur; sonluq bütün iştirakçılara eyni mükafatı vermir.

Consinin sağalması yalnız möcüzəvi rəsmlə izah edilə bilməz. Mətn Syunun davamlı qulluğunu və həkimin müşahidəsini də saxlayır. Buna görə yarpağı tibbi yardımın əvəzi kimi deyil, bədii süjetdə ümidin yenilənməsi vasitəsi kimi oxumaq daha dəqiqdir. Qayğı bir qəhrəmanın son hərəkətindən ibarət deyil: Syu gündəlik əmək sərf edir, Berman xüsusi təhlükəni üzərinə götürür. Sonluğun güclü təsiri gündəlik qulluğu görünməz etməməlidir.

Bu hekayədə ümumbəşəri məzmun şəhər sənətçi icmasının peşə münasibətləri içərisindən yaranır. Kimlik insanları yalnız bir-birindən ayıran əlamət deyil; konkret bacarıq başqasına kömək etmək imkanını da müəyyənləşdirir. Berman rəssam olduğu üçün həmin qayğı formasını yarada bilir. Appiahın (2018) kimlik haqqında müzakirəsi ilə əlaqədə, personajın sənətçi kimi mənasını yalnız uğur və şöhrət statusuna endirmək olmaz. Məqalənin şərhinə görə, sonluq bu kimliyi məsuliyyətli fəaliyyət vasitəsilə yenidən qiymətləndirir.

Kafedə kosmopolitdə dünya vətəndaşlığı və doğma yer

"Kafedə kosmopolit" milli-mədəni bağlılığın universal baxışla əlaqəsini birbaşa problemə çevirir. Koqlan dünyanı yaxşı tanıyan, ölkələr və şəhərlər arasında sərbəst hərəkət edən insan kimi danışır. Onun çıxışı coğrafi məsafələri kiçildir, şəxsi təcrübəsini dünya miqyasına yayır. Kafenin müxtəlif mədəni işarələrlə dolu mühiti bu təqdimata uyğun görünür. Lakin geniş səyahət təcrübəsi özü-özlüyündə etik kosmopolitliyin sübutu olmur (Henri, 1906/2001, "A Cosmopolite in a Café").

Sonluqda qarşıdurmanın doğma yer haqqında deyilənlərə görə baş verdiyi məlum olur. Dünya vətəndaşlığı iddiası kiçik yerli mənsubiyyət qarşısında sınağa çəkilir. Bu mənsubiyyət dövlət və millət səviyyəsindən fərqli olaraq konkret yaşayış yeri ilə bağlıdır. Odur ki, epizodu avtomatik şəkildə millətçilik haqqında yekun hökmə çevirmək düzgün olmaz. Hekayənin göstərdiyi daha dəqiq məsələ özünü sərhədlərdən azad sayan insanın emosional yaddaşında yerli bağlılığın davam etməsidir.

Moroşanunun (2018) kosmopolit əlaqələrlə etnik mənsubiyyətin bir-birini mütləq istisna etmədiyini göstərən təhlili bu epizod üçün müqayisə imkanı yaradır. Hekayədə isə konkret məsələ etnik miqrasiya deyil, doğma yerə sədaqətlə özünü dünya vətəndaşı kimi təqdim etməyin münasibətidir. O. Henrinin personajında ironiyanın hədəfi doğma yeri sevməyin özü deyil, şəxsi bağlılığını inkar edən iddia ilə sonrakı davranış arasındakı uyğunsuzluqdur. Şərhimizə görə, etik kosmopolitlik öz köklərini unutmaqdan çox, onlara bağlı qalarkən başqasına necə münasibət göstərmək məsələsidir.

Hekayə danışanın vəziyyəti də diqqətəlayiqdir. O, rastlaşdığı adamı əvvəlcədən qurduğu dünya vətəndaşı təsəvvürünə uyğun qiymətləndirir. Son hadisə təkcə personajın iddiasını deyil, müşahidəçinin ilkin təsnifatını da pozur. Beləliklə, gözlənilməz sonluq bir şəxsin saxtakarlığını ifşa etməkdən daha geniş funksiya daşıyır: başqasının kimliyi haqqında erkən və qəti qərarın məhdudluğunu göstərir. Etik görünürlük burada insanın bəyan etdiyi mövqelə deyil, özünə toxunan vəziyyətdəki davranışı ilə yoxlanılır.

Polis və himndə ləyaqət və sosial kənarlaşdırma

"Polis və himn"də şəhər kimliyi məkan üzərində hərəkət etmək hüququ ilə yanaşı, həmin məkanlarda necə qəbul olunmaqla müəyyənləşir. Soupi restoran, küçə və kilsə ətrafında müxtəlif sosial qiymətləndirmələrlə qarşılaşır. Geyimi onu bir məkandan kənarlaşdırır; davranışları isə bəzən polis tərəfindən gözlədiyinin əksinə yozulur. Mətn sosial tanınmanın yalnız insanın niyyətindən asılı olmadığını göstərir (Henri, 1906/2001, "The Cop and the Anthem").

Soupinin həbsxanaya düşmək istəyi paradoksal görünür, lakin süjet onu qışda sığınacaq axtarışı ilə əlaqələndirir. Xeyriyyə yardımına münasibət də sadəcə minnətdarsızlıq kimi təqdim edilmir: personaj yardımı şəxsi həyatına müdaxilə və alçaldılma ilə bağlı düşünür. Burada qayğının əxlaqi dəyəri yalnız verilən yemək və yataqla ölçülmür. Yardım alan insanın özəl sərhədləri və ləyaqəti də münasibətin tərkib hissəsidir. Bu, ehtiyacı olan insanı passiv mərhəmət obyektinə çevirməyən humanist sualdır.

Lamontun (2018) tanınma boşluqları haqqında yanaşması mətnin bu tərəfini aydınlaşdırır. Geyim və məkan davranışı insanın kim olduğu haqqında təsnifata çevrilir; həmin təsnifat onun mənəvi niyyətinin görünməsini məhdudlaşdıra bilər. Sopinin daxilində baş verən dəyişiklik ona sosial etibar qazandırmır. Lakin hekayənin epizodları bütün tarixi Nyu-York polisinin və xeyriyyə qurumlarının faktiki fəaliyyəti haqqında ümumi məlumat sayılmamalıdır. Təhlil sosial tanınmanın bədii şəkildə qurulan məntiqini izah edir.

Kilsədən gələn himn Soupinin keçmişini və əvvəlki arzularını yada salır. Dini-mədəni yaddaş burada insanın özünü yenidən düşünməsi üçün vasitədir. Personaj işləmək və həyatını dəyişmək qərarına gəlir, lakin məhz həmin anda saxlanılır. Sonluq şəxsi niyyətlə institusional qiymətləndirmə arasındakı ayrılığı kəskinləşdirir. "Milad hədiyyəsi"ndə son məlumat mənəvi dəyəri tanıdırsa, bu hekayədə mənəvi dönüş başqa insanlar tərəfindən tanınmadan qalır.

Bu fərq ümumi humanizm tezisini zəiflətmir, onu daha tələbkar edir. İnsan ləyaqətini müdafiə etmək üçün yalnız fərdi yaxşılığın mövcudluğunu göstərmək kifayət deyil; həmin yaxşılığın tanınmasına mane olan münasibətlər də görünməlidir. O. Henrinin seçilmiş mətnlərində universal dəyər bəzən həyata keçirilən hərəkət, bəzən isə gerçəkləşməyən tələb şəklində ifadə olunur. Soupinin hekayəsi ikinci formanın ən aydın nümunəsidir.

Müzakirə

Mədəni konkretlik və universal etik məna

Təhlil olunan hekayələrdə universal məna mədəni xüsusiyyətlərin azaldılması ilə yaranmır. Milad hədiyyəsi, sənətçi emalatxanası, kafedəki səyahət söhbəti və kilsə himni hər biri etik məsələnin baş verdiyi konkret şəraiti qurur. Bu işarələri çıxarmaq hekayələrin yalnız koloritini deyil, qərarların səbəbini və mənasını da dəyişdirər. Fədakarlığın qiyməti hansı əşyanın satıldığından, qayğının forması hansı bacarığın mövcudluğundan, mənsubiyyətin sınağı isə hansı yerə toxunulduğundan asılıdır.

Appiahın (2018) kimlik kateqoriyalarının ziddiyyətlərini araşdırması seçilmiş hekayələrdə yerli təcrübəni bütöv millətin dəyişməz xarakteri kimi təqdim etməməyə istiqamət verir. Ailə, peşə çevrəsi, doğma qəsəbə və şəhər müxtəlif bağlılıq səviyyələridir. O. Henrinin marağı bu səviyyələrin gündəlik münasibətlərdə necə qarşılaşmasına yönəlir. "Milli-mədəni kimlik" anlayışı həmin fərqləri bir vahid Amerika xarakteri altında itirməməlidir.

Buradan mədəni təmsilin sərhədi də aydınlaşır. Seçilmiş korpusda qayğı və ləyaqət haqqında güclü çağırışın olması yazıçının hər bir mətnində bütün etnik, irqi və gender mövqelərinin eyni dərəcədə əhatə edildiyini göstərmir. Dörd hekayədən bütün yaradıcılığa belə hökm çıxarmaq metodoloji baxımdan əsassız olar. Universal etik məzmun burada tam sosial təmsilin sübutu deyil, konkret situasiyada başqasına yönələn məsuliyyətin şərhidir.

Gözlənilməz sonluğun etik funksiyası

O. Henri sonluğunu yalnız oxucunu təəccübləndirən texniki vasitə kimi izah etmək kifayət etmir. Seçilmiş mətnlərdə sonluq əvvəlki qiymətləndirmənin meyarını dəyişir. Hədiyyəni maddi yararlılıqla, rəssamı şöhrətlə, dünya vətəndaşını səyahət çoxluğu ilə qiymətləndirmək natamam görünür. Soupinin hekayəsində isə nəticə oxucunun mənəvi dəyişiklikdən dərhal sosial qəbul gözləntisini pozur. Hər halda son məlumat əvvəlki mənanı yenidən nəzərdən keçirməyə məcbur edir.

Bu məqalənin "etik görünürlük" anlayışı həmin yenidən baxışı dəqiqləşdirir. Della və Cim bir-birinə verdikləri dəyərlə, Berman gecikmiş şəkildə məlum olan qayğısı ilə görünür olur. Koqlanın iddiası davranışı qarşısında yenidən qiymətləndirilir. Soupi isə oxucuya açılan daxili dəyişikliklə sosial mühitin onu tanımaması arasında qalır. Deməli, görünürlük həmişə hekayə dünyasının bütün iştirakçıları üçün eyni deyil: oxucunun bildiyini personajlar və institutlar bilməyə bilər.

Fernandez-Quintanillanın (2020) empirik araşdırması ilə əlaqədə, bu quruluş empatik oxu üçün imkan yaradan narrativ şərait kimi şərh edilə bilər. Lakin imkanla faktiki təsir eyniləşdirilmir: mətnin xüsusiyyətləri və oxucunun mövqeyi birlikdə nəzərə alınmalıdır. Phelanın (2017) ritorik yanaşması sonluğun auditoriyanın əvvəlki qiymətləndirməsini yenidən düşünməyə necə yönəltdiyini izah etmək üçün əlverişlidir. Burada mətnlərin etik potensialı müzakirə edilir; onların oxunmasının avtomatik şəkildə daha ədalətli davranış yaratdığı nəticəsi irəli sürülmür.

Azərbaycan elmi konteksti və təhlilin məhdudiyyətləri

Bayramovanın (2026) satirik dilə yanaşması ilə O. Henrinin ironiyası arasında qurulan əlaqə janrların eyniliyi deyil, qiymətləndirmənin dil vasitəsilə dəyişməsi səviyyəsindədir. Azərbaycan satirik poeziyası ilə Amerika şəhər hekayəsi fərqli tarixi və estetik sistemlərə aiddir. Əliyevanın (2026) araşdırması da tarix və kimliyin bədii qurulması barədə müqayisə sualı verir; O. Henrinin hekayələrini tarixi roman

kateqoriyasına daxil etmir. Çobanovun (2025) tədqiqatı ilə əlaqə isə milli mətnin başqa mədəniyyətlərə açıq münasibətləri ifadə edə bilməsi çərçivəsində saxlanılır. Birbaşa təsir, mənbə əlaqəsi və ya eyni poetika iddia edilmir.

Araşdırmanın məhdudiyyəti məqsədli seçilmiş dörd hekayənin yaxın oxusuna əsaslanmasıdır. Təhlil yazıçının müxtəlif dövrlərini müqayisə etmir, Azərbaycan tərcümələrinin sistemli korpusunu araşdırmır və oxucu reaksiyalarını ölçmür. Sonrakı tədqiqatlar şəhər və regional mövzulu hekayələri müqayisə etməklə mənsubiyyətin başqa formalarını aydınlaşdıra bilər. Tərcümə araşdırması isə dini allüziyaların, danışıq xüsusiyyətlərinin və ironik qiymətləndirmələrin Azərbaycan dilində necə qorunduğunu konkret nəşrlər əsasında yoxlaya bilər.

Nəticə

O. Henrinin seçilmiş hekayələrində milli-mədəni kimlik universal insani dəyərlərin ifadə olunduğu fəal münasibətlər mühitidir. Milad ənənəsi fədakarlığın, sənətçi icması qayğının, doğma yerə bağlılıq mənsubiyyətin, xeyriyyə və polis münasibətləri isə ləyaqətin bədii sınağını təşkil edir. Universal məna həmin xüsusiyyətlərin itirilməsi ilə deyil, onların içərisində insanın hansı dəyərlə tanındığı sualı ilə yaranır.

Məqalənin əsas nəticəsi humanizmin iki istiqamətinin birlikdə nəzərə alınmasıdır. Bir istiqamətdə şəxsi münasibət və məsuliyyət sosial statusdan daha güclü mənəvi meyar yaradır; digər istiqamətdə insanın daxili dəyişməsi onun sosial qəbuluna zəmanət vermir. Gözlənilməz sonluq bu fərqi açaraq oxucunun ilkin qiymətləndirməsini yenidən qurur. Belə oxuda O. Henrinin bədii dünyası yalnız sevginin və fədakarlığın təsdiqi deyil, insanı görmək, ona dəyər vermək və həmin dəyərin tanınmasına mane olan şərtləri anlamaq haqqında düşüncə məkanına çevrilir.

Ədəbiyyat

Appiah, K. A. (2018). *The lies that bind: Rethinking identity*. Liveright.

Bayramova, S. (2026). XIX əsr Azərbaycan satirasının bədii dili: Janr-üslub transformasiyaları və sosiolinqvistik aspektləri. *Journal of Philological Studies, 1*(2), 5–9. https://aem.az/en/the-artistic-language-of-19th-century-azerbaijani-satire-genre-stylistic-transformations-and-sociolinguistic-aspects

Çobanov, M. (2025). “Koroğlu” eposunda Gürcüstan faktoru. *Elmi Tədqiqat, 5*(9), 20–37. https://doi.org/10.36719/2789-6919/49/20-37

Əliyeva, T. (2026). Comparative aspects of national history and artistic imagination in the development of the Turkish historical novel. *Elmi İş, 20*(5), 48–61. https://doi.org/10.36719/2663-4619/129/48-61

Fernandez-Quintanilla, C. (2020). Textual and reader factors in narrative empathy: An empirical reader response study using focus groups. *Language and Literature, 29*(2), 124–146. https://doi.org/10.1177/0963947020927134

Galak, J., Givi, J., & Williams, E. F. (2016). Why certain gifts are great to give but not to get: A framework for understanding errors in gift giving. *Current Directions in Psychological Science, 25*(6), 380–385. https://doi.org/10.1177/0963721416656937

Haroutyunian, S., & Haroutyunian, A. (2022). The linguopoetics of epithet in O. Henri’s short stories. *Armenian Folia Anglistika, 18*(2), 97–107. https://doi.org/10.46991/AFA/2022.18.2.097

Henry, O. (2001). *The four million*. Project Gutenberg. https://www.gutenberg.org/ebooks/2776 (Original work published 1906)

Henry, O. (2003). *The trimmed lamp, and other stories of the four million*. Project Gutenberg. https://www.gutenberg.org/ebooks/3707 (Original work published 1907)

Lamont, M. (2018). Addressing recognition gaps: Destigmatization and the reduction of inequality. *American Sociological Review, 83*(3), 419–444. https://doi.org/10.1177/0003122418773775

Moroşanu, L. (2018). Researching migrants' diverse social relationships: From ethnic to cosmopolitan sociability? *The Sociological Review, 66*(1), 155–173. https://doi.org/10.1177/0038026117703905

Phelan, J. (2017). *Somebody telling somebody else: A rhetorical poetics of narrative*. The Ohio State University Press. https://ohiostatepress.org/books/titles/9780814213452.html

Journal of PHILOLOGICAL STUDIES Noyabr 2026, Cild: 1, Sayı: 4, s. 49−58
Journal of PHILOLOGICAL STUDIES November 2026, Volume: 1, Issue: 4, pp. 49−58
DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/4/49-58

AI Error Verification and Evidence Based Speaking in University English Classes

Ilkana Amirova

Abstract. *Generative artificial intelligence can produce fluent language whose factual reliability is difficult for learners to judge. University English teaching therefore needs tasks that connect oral communication with explicit evaluation of evidence. This conceptual article develops a verification-centred model for undergraduate English as a foreign language instruction through a focused narrative synthesis of 13 purposively selected publications. The sources connect language education, AI literacy, hallucination, trust in automation, review methodology, and regional scholarship. The synthesis distinguishes opportunities for language production from evidence of independent judgement and translates that distinction into a six-stage classroom cycle: initial judgement, claim identification, source verification, peer challenge, oral reconstruction, and reflection. The principal outputs are an implementable lesson sequence, a proposed analytic assessment rubric, and a protocol for subsequent empirical evaluation. The model requires supported, unsupported, and contradicted claims to be distinguished, while assessment separates speaking performance from evidence use and confidence calibration. Its proposed contribution is the integration of claim-level verification, peer dialogue, and an AI-free transfer task within one instructional design. No classroom intervention was conducted, and no learning gains are reported. The framework offers testable propositions about how verification activities might support evidence-based speaking, with limitations concerning source selection, language proficiency, teacher workload, and measurement validity.*

Keywords: *generative artificial intelligence, english as a foreign language, oral argumentation, AI literacy, evidence evaluation, university teaching*

Baku State University, Baku, Azerbaijan
E-mail: ilkanaamirova@gmail.com
Received: 3 March 2026; Accepted: 2 June 2026; Published online: 5 November 2026
© The Author(s) 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

Universitetdə ingilis dili dərslərində süni intellektin səhvlərinin yoxlanılması və sübutlara əsaslanan danışıq

İlkanə Əmirova

Xülasə. *Generativ süni intellekt səlis mətn yarada bilsə də, bu mətnin faktoloji etibarlılığını qiymətləndirmək öyrənənlər üçün çətin ola bilər. Buna görə də universitetdə ingilis dilinin tədrisində şifahi ünsiyyəti sübutların açıq şəkildə qiymətləndirilməsi ilə əlaqələndirən tapşırıqlara ehtiyac vardır. Bu konseptual məqalədə məqsədyönlü şəkildə seçilmiş 13 nəşrin fokuslaşdırılmış narrativ sintezi əsasında bakalavriat səviyyəsində ingilis dilinin xarici dil kimi tədrisi üçün yoxlamaya əsaslanan model hazırlanır. Mənbələr dil təhsili, süni intellekt savadlılığı, süni intellektin yanlış məlumat yaratması, avtomatlaşdırmaya etimad, icmal metodologiyası və regional elmi tədqiqatları əlaqələndirir. Sintez dilin şifahi istifadəsi üçün yaranan imkanlarla müstəqil mühakimənin göstəricilərini fərqləndirir və bu fərqi altımərhələli dərs dövrünə çevirir: ilkin mühakimə, iddiaların müəyyənləşdirilməsi, mənbələr vasitəsilə yoxlama, tələbə yoldaşlarının tənqidi sualları, şifahi şəkildə yenidən qurma və refleksiya. Əsas nəticələr tətbiq oluna bilən dərs ardıcıllığından, təklif olunan analitik qiymətləndirmə rubrikasından və sonrakı empirik qiymətləndirmə üçün protokoldan ibarətdir. Model sübutlarla dəstəklənən, dəstəklənməyən və sübutlarla ziddiyyət təşkil edən iddiaların fərqləndirilməsini tələb edir. Qiymətləndirmədə isə danışıq bacarığı, sübutlardan istifadə və əminlik səviyyəsinin sübutların gücünə uyğunluğu ayrı-ayrılıqda nəzərdən keçirilir. Modelin təklif olunan töhfəsi hər bir iddianın yoxlanılmasını, tələbələrarası dialoqu və öyrənilən bacarıqların yeni tapşırığa tətbiqini nəzərdə tutan, süni intellektdən istifadə edilmədən yerinə yetirilən tapşırığı vahid tədris modelində birləşdirməsidir. Sinif şəraitində müdaxilə aparılmamış və təlim nailiyyətlərində artım barədə nəticələr təqdim edilməmişdir. Bu çərçivə yoxlama fəaliyyətlərinin sübutlara əsaslanan danışığı necə dəstəkləyə biləcəyinə dair sınaqdan keçirilə bilən müddəalar irəli sürür. Bununla yanaşı, mənbələrin seçimi, dil səviyyəsi, müəllimin iş yükü və ölçmənin keçərliliyi ilə bağlı məhdudiyyətlər də nəzərə alınır.*

Açar sözlər: *generativ süni intellekt, ingilis dilinin xarici dil kimi tədrisi, şifahi arqumentasiya, süni intellekt savadlılığı, sübutların qiymətləndirilməsi, universitet tədrisi*

Bakı Dövlət Universiteti, Bakı, Azərbaycan
E-mail: ilkanaamirova@gmail.com
Daxil oldu: 3 Mart 2026; Qəbul edildi: 2 İyun 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Noyabr 2026
© Müəllif(lər) 2026. Bu açıq girişli məqalə Creative Commons Attribution–NonCommercial 4.0 Beynəlxalq Lisenziyasının (CC BY-NC 4.0) şərtlərinə uyğun olaraq yayımlanmışdır.

1 Introduction

An English learner may be able to reproduce a polished AI-generated explanation without being able to defend its claims. This creates a practical assessment problem for university teachers: a coherent answer can conceal uncertainty about both the topic and its evidence. An instructional response should give students reasons to inspect what they say and opportunities to explain why a statement deserves acceptance. This article develops a classroom model in which an AI-related text becomes the object of verification and the starting point for evidence-based oral interaction.

Early educational literature identified both the adaptability of language models and the need for human oversight and fact checking (Kasneci et al., 2023). Language-teaching scholarship also described possibilities for contextualized practice while emphasizing the competencies needed to use these tools responsibly (Kohnke et al., 2023). These publications establish a rationale for instructional design; they do not demonstrate the effectiveness of the particular model proposed here. Lo's (2023) rapid review is additionally useful as a record of the early evidence base, but its short publication window limits its relevance to later systems and classroom practices.

More recent synthesis strengthens the case for examining pedagogy rather than assuming a uniform effect of AI. Liu et al. (2025) reviewed 15 EFL studies and reported both opportunities for critical thinking and risks associated with dependence. Their mixed picture motivates a narrower design question: what must learners actually do with an AI response for critical engagement to become visible? The present article addresses that question by specifying observable actions, including separating claims, checking source relevance, responding to objections, and revising an explanation.

Regional scholarship supplies relevant contextual connections. Mehdiyeva (2026), writing in the Journal of Philological Studies, discusses personalized English tutoring alongside dependence and the limits of automated interaction. Mirişova (2026), in the same journal, connects digital language teaching with communicative purposes, feedback, accessibility, and teacher competence. Umarova (2026), in Scientific Research, foregrounds mediation and collaborative activity in second language acquisition. These sources support attention to teacher-guided interaction in university English classes; their inclusion does not establish local effectiveness of the proposed intervention.

The article asks three questions. First, what design principles follow from bringing AI reliability, AI literacy, and socially mediated language learning into conversation? Second, how can those principles be operationalized in a university speaking lesson? Third, what assessment and research arrangements would distinguish evidence-based reasoning from fluent reproduction? The objective is to develop a transparent conceptual framework and a feasible evaluation pathway. The contribution is a particular integration of instructional components, rather than a claim that error analysis, peer discussion, or AI literacy has been invented here.

2 Materials and Methods

2.1 Study design and scope

This study is a conceptual instructional-design article supported by a focused narrative literature synthesis. It is not a systematic review, meta-analysis, or completed classroom experiment. Snyder (2019) distinguishes review approaches and emphasizes matching a review's method to its purpose. Here the purpose is to connect relevant constructs and derive a usable teaching model, rather than estimate an intervention effect or map every publication in a rapidly changing field.

The final reference set comprises 13 publications: ten international scholarly or institutional sources and three regional journal articles. Publication dates range from 2004 to 2026. Older sources provide conceptual foundations for trust and review methodology; later sources address AI literacy, generative AI, and language education. The selection is purposive and interdisciplinary. The regional sources were included in response to the contextual requirement to engage with the Journal of Philological Studies and Scientific Research, and each was retained because its content connects to the model.

2.2 Retrieval and selection

Public publisher pages, scholarly repositories, UNESCO resources, and the two AEM journal websites were consulted on 30 October 2026. Targeted web queries combined ChatGPT or generative AI with language teaching, EFL critical thinking, hallucination, AI literacy, and appropriate reliance. Additional searches addressed narrative review methodology and source metadata. Article titles, author names, publication details, and available abstracts or text were checked against the retrieved records. The three regional articles were also inspected through their publicly linked PDFs.

Sources were selected for an identifiable contribution to at least one of five design concerns: language production, evaluation of AI output, trust and dependence, social mediation, or transparent review practice. Abstract-only or partially accessible records were used only for claims supported by the accessible material. No subscription-database search was performed, and no comprehensive screening count, inter-rater agreement, or formal risk-of-bias score is claimed. This approach provides a traceable conceptual basis but cannot establish exhaustive coverage or the prevalence of a finding across the literature.

2.3 Analytic procedure

The analysis proceeded by identifying the educational problem described in each selected source, distinguishing conceptual recommendations from reported empirical observations, and translating relevant ideas into design requirements. These requirements were then connected to classroom activities and assessment indicators. For example, the distinction between fluent generation and factual reliability informs claim-level checking, whereas appropriate reliance informs inclusion of both accurate and inaccurate material. The final step considered alternative explanations that a future evaluation would need to address, including extra speaking time and greater teacher attention.

The analytical outputs are the design requirements, lesson cycle, rubric, and testable propositions presented below. They are author-developed proposals. No participant dataset, transcript corpus, experimental allocation, or statistical analysis was produced. Statements about anticipated learning mechanisms are hypotheses, not observed findings. Sources that review other studies are treated as secondary syntheses; their underlying samples and numerical results are not reanalysed or counted as independent evidence here.

3 Results

3.1 Design requirements derived from the synthesis

The synthesis yields four proposed requirements. First, factual reliability and linguistic quality should be evaluated separately. Ji et al. (2023) describe hallucination as a problem across natural language generation tasks. For classroom purposes, this warrants distinguishing a grammatically acceptable sentence from a claim supported by an identifiable source. The pedagogical inference is that correcting grammar alone cannot demonstrate verification competence.

Second, students need opportunities to justify acceptance as well as rejection. Lee and See's (2004) account of appropriate reliance provides a foundation for this distinction. A lesson containing only false AI claims might teach habitual distrust rather than discriminating judgement. Accordingly, the proposed materials include supported statements, claims contradicted by supplied evidence, and claims

for which the evidence is insufficient. These categories refer to the available source set, not to an assertion that every unsettled claim is false.

Third, verification should culminate in dialogue. Long and Magerko (2020) frame AI literacy around competencies for interacting with and critically evaluating AI. The present model makes those competencies discussable through requests for evidence, explanations of source choice, and negotiated revisions. Peer dialogue is included as a mechanism for making reasoning public. This is consistent with the emphasis on mediation in Umarova (2026), without assuming that ordinary peer interaction automatically constitutes effective scaffolding.

Fourth, independent performance must be assessed. Yan's (2023) exploratory writing study concerns a different skill and a short learning context, so it cannot establish speaking transfer. It nevertheless highlights why learners' practices and reflections deserve investigation alongside finished products. In the proposed model, an individual speaking task without AI support checks whether students can reconstruct an argument after collaborative preparation. The distinction between supported performance and independent transfer remains an empirical question.

3.2 The six stage instructional cycle

The proposed target group is university EFL learners at approximately B1–B2 proficiency. This is an intended application range, not a validated threshold. Teachers should pilot the reading load and vocabulary demands before use. A lesson uses a short, teacher-checked text of approximately 150–200 words and a compact evidence packet. Materials may originate from AI but must be checked before class. If a teacher inserts or rewrites an error, the text must be labelled as teacher-adapted rather than presented as an unmodified model response.

Stage 1 is initial judgement. Students read the text individually and indicate which statements they would accept, question, or withhold judgement on. They record a confidence estimate before consulting external evidence. This preserves a baseline for reflection and reduces the possibility that group consensus conceals an individual's initial interpretation.

Stage 2 is claim identification. In pairs, students separate factual assertions, causal interpretations, recommendations, and opinions. They identify which claims can be checked and rewrite vague statements into more precise propositions. Teachers provide language support such as "This statement applies only to…" and "The explanation does not distinguish…". The objective is to make the object of disagreement explicit before source searching begins.

Stage 3 is source verification. Students consult the supplied evidence packet, recording a source, the relevant passage or table, and its relationship to each claim. A link alone is insufficient: learners must explain whether the evidence supports, contradicts, or fails to resolve the proposition. They also check whether a source addresses the same population, outcome, and time frame. Open searching can be introduced later, once the verification procedure is manageable.

Stage 4 is peer challenge. Pairs exchange conclusions and take turns questioning the strength of the evidence. Roles rotate between the person presenting a judgement and the person testing its basis. A useful objection must identify a specific weakness, such as an inappropriate generalization or a mismatch between the claimed outcome and the source measure. Disagreement is acceptable, provided students distinguish evidential uncertainty from personal preference.

Stage 5 is oral reconstruction. Each student gives a short revised explanation and answers a follow-up question. The teacher asks why one statement was retained, changed, or removed. The final account must include at least one justified acceptance, one justified correction or qualification, and one explicit limit of the available evidence. Where the text contains no contradicted claim, a justified decision not to correct it should receive credit.

Stage 6 is reflection. Students compare their initial confidence with their final judgement and identify which evidence changed their position. They also consider whether the task altered their wording without altering their reasoning. An exit response records one defensible conclusion and one unresolved question. The teacher debriefs every planted or adapted error to reduce the chance that misinformation persists after the lesson.

Table 1

Presents an illustrative 60-minute schedule. The timings are design suggestions and should be adjusted following a pilot

Stage	Time	Observable product
Initial judgement	5	Individual claim decisions and initial confidence
Claim identification	8	Claims separated and made checkable
Source verification	15	Claim–source record with a reasoned verdict
Peer challenge	12	Specific objections and responses
Oral reconstruction	15	Individual explanation and follow-up response
Reflection	5	Revised judgement and unresolved question

3.3 Worked example for a university English lesson

An illustrative topic is whether universities should allow AI assistance in assessed coursework. The teacher-adapted text contains the assertion “A more fluent submission proves that the student has developed stronger independent speaking skills.” This sentence is constructed for the lesson; it is not reported as an authentic output from a named model. Students identify the unsupported inference from submission quality to independent speaking. They then use a short evidence packet explaining what a writing task, an oral interview, and an unaided transfer task can each demonstrate.

The pair discussion should move beyond saying that the claim is “wrong”. A more defensible response would explain that fluent written work may reflect several contributions and cannot alone establish independent oral competence. The student then proposes an appropriate assessment, such as an individual oral explanation of a new problem. Other statements in the lesson should be supportable, so that students also practise retaining claims when evidence warrants acceptance. The example demonstrates task logic, not a measured effect on learning.

3.4 Proposed assessment framework

Assessment separates four dimensions: spoken communication, evidence evaluation, argumentative response, and judgement calibration. Spoken communication concerns intelligibility, coherence, and the ability to sustain an explanation. Evidence evaluation concerns source relevance and the accuracy of the support assigned to a claim. Argumentative response concerns whether the student addresses an

objection and revises a conclusion appropriately. Judgement calibration concerns acknowledgement of uncertainty and the relationship between stated confidence and available evidence.
Table 2 specifies provisional anchors. The rubric is author-developed and has not been validated. Scores should initially be reported by dimension; combining them into a total could hide a student who speaks fluently but uses weak evidence. Teachers should not equate a lower confidence estimate with better judgement, since warranted confidence in a supported claim is also desirable. Formal calibration analysis would require repeated objectively scorable judgements and confidence probabilities, rather than a single reflective statement.

Dimension	0	1	2
Spoken communication	Meaning cannot be sustained	Understandable but uneven explanation	Coherent explanation with an intelligible response
Evidence evaluation	No relevant support identified	Relevant source with an incomplete claim link	Accurate claim–source link and justified verdict
Argumentative response	Objection ignored	Objection acknowledged without sufficient response	Objection addressed through justification or revision
Judgement calibration	Certainty asserted without a basis	Uncertainty noted but not explained	Confidence or uncertainty justified by evidence limits

3.5 Testable propositions

The first proposition is that the verification cycle may improve evidence-based oral justification relative to discussion tasks with matched time and content. The second is that it may improve discrimination between supported, contradicted, and unresolved claims. The third is that any benefits may depend on proficiency, prior topic knowledge, and the availability of manageable evidence. These propositions concern different outcomes and should be tested separately. A gain in confidence or engagement would not by itself confirm improved accuracy or independent speaking.

4 Discussion

4.1 Contribution and relationship to existing scholarship

The proposed contribution is an explicit connection between three levels of activity: judging individual claims, defending decisions through interaction, and demonstrating independent oral performance. The model extends discussions of AI tutoring by specifying how evaluation can become a speaking task. It also gives teachers a way to examine the reasoning behind a polished response rather than judging only its surface quality. This is a conceptual contribution whose distinctiveness should be reassessed against the literature of any intended submission journal.

The regional publications help situate this design. Mehdiyeva (2026) identifies both opportunities and difficulties in AI-supported personalization; the present model assigns the teacher a checking and debriefing role. Mirişova's (2026) attention to purposeful digital activity informs the requirement that verification lead to a communicative outcome. Umarova's (2026) discussion of mediation informs peer challenge and graduated teacher prompts. These relationships are interpretive links developed in this

article. They do not imply endorsement by those authors or independent replication of the studies summarized in their reviews.

The framework is also compatible with a human-centred approach to educational AI (Miao & Holmes, 2023). Learners do not need personal AI accounts for the core lesson: teachers can distribute prepared extracts and evidence packets. This arrangement makes the instructional process less dependent on access to a particular subscription or model. It also permits stable materials across groups, an advantage when evaluating the model. However, evaluating a fixed extract differs from interacting with a changing live system, and results from one setting should not be generalized to the other without testing.

4.2 Evaluation protocol for subsequent research

A future study could compare an eight-week verification programme with a conventional evidence-based discussion programme. Both conditions should use the same topics, source packets, approximate text length, teacher contact, and speaking time. If intact classes are used, the analysis must consider clustering and baseline differences. Assignment of only one class to each condition would leave class and treatment effects confounded. Sample size should be justified through an a priori analysis appropriate to the allocation structure and primary outcome, rather than selected to produce a convenient number.

One primary outcome should be specified before data collection, for example independent evidence-based oral justification on a new topic. Equivalent tasks should be administered before and after instruction, with a delayed assessment to examine retention. Separate secondary measures can address fluency, claim classification, and confidence calibration. Raters should be trained using anchor recordings and, where feasible, blinded to assessment occasion and condition. Agreement should be reported using a statistic appropriate to the score structure. Interview data could examine strategies and workload, without replacing performance evidence.

The comparison should also distinguish source checking from extra practice. If the intervention group receives more speaking time or richer materials, improved performance cannot confidently be attributed to verification. Conversely, if both groups improve equally, the broader benefit of evidence-based discussion may be more plausible than a distinctive AI-related mechanism. Reporting effect estimates, uncertainty intervals, attrition, missing-data decisions, and implementation fidelity would make either outcome informative.

4.3 Practical constraints and ethical considerations

Verification may overload learners who must simultaneously decode a text, understand a source, evaluate a claim, and speak. Teachers can reduce this burden through short extracts, limited claims, glossaries, and graduated prompts. Support should be withdrawn gradually so that assessment can distinguish assisted reasoning from independent performance. Topic selection should avoid requiring specialist knowledge that is unequally distributed across groups unless that knowledge is explicitly taught.

Teachers must also avoid turning legitimate language variation into an error-detection exercise. Factual contradictions, unsupported inferences, and stylistic preferences require different judgements. Students should be assessed for intelligible communication and defensible reasoning rather than conformity to a single accent. Any future recording of student speech would require institutional ethical procedures,

informed consent, a clear retention policy, and separation of participation decisions from course grading. No such recordings or human-participant data were collected for this conceptual article.

4.4 Limitations

The purposive source set is small and may omit competing models or directly comparable interventions. Publisher abstracts and accessible extracts do not permit uniform appraisal of every study's methods. The selection also includes different source types, whose evidential roles should not be treated as equivalent. The local articles provide contextual and conceptual connections, not independent causal evidence for the proposed model. No effect size can be estimated from this synthesis.

The framework assumes access to a teacher able to check the evidence packet and moderate disagreements. Its timing, proficiency range, rubric, and transfer tasks require piloting. It remains possible that a comparable activity using an ordinary flawed text would produce the same benefits. A future study could therefore add a non-AI flawed-text condition to examine whether the relevant mechanism is verification itself, learners' expectations of AI, or their interaction. The present article cannot resolve that question.

5 Conclusion

AI-related speaking instruction can be organized around the quality of students' evidential decisions as well as the quality of their English. This article proposes a six-stage cycle that connects initial judgement, claim analysis, source checking, peer challenge, oral reconstruction, and reflection. Its main outputs are an instructional sequence, a provisional rubric, and a research protocol that separates supported classroom activity from independent transfer. The model offers a feasible conceptual basis for university teaching, but its effectiveness remains to be established through appropriately controlled empirical research.

Declarations

Study status and data availability. This is a conceptual article based on published sources. No original participant data were collected or generated. The classroom example, schedule, assessment anchors, and evaluation protocol are proposed materials rather than empirical results.

AI assistance. Generative AI assisted the literature retrieval workflow, conceptual development, and drafting of this manuscript.

References

Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., Ishii, E., Bang, Y. J., Madotto, A., & Fung, P. (2023). Survey of hallucination in natural language generation. *ACM Computing Surveys, 55*(12), Article 248. https://doi.org/10.1145/3571730

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Lee, J. D., & See, K. A. (2004). Trust in automation: Designing for appropriate reliance. *Human Factors, 46*(1), 50–80. https://doi.org/10.1518/hfes.46.1.50_30392

Liu, J., Sihes, A. J. B., & Lu, Y. (2025). How do generative artificial intelligence (AI) tools and large language models (LLMs) influence language learners' critical thinking in EFL education? A systematic review. *Smart Learning Environments, 12*, Article 48. https://doi.org/10.1186/s40561-025-00406-0

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences, 13*(4), Article 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Mehdiyeva, M. (2026). Artificial intelligence as a personalized English language tutor: Opportunities, challenges, and future directions. *Journal of Philological Studies, 1*(3), 29–35. https://aem.az/uploads/posts/2026/09/FJ.-30-36.pdf

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Mirişova, E. (2026). Rəqəmsal təhsil mühitində dil təliminin metodik xüsusiyyətləri [Methodological features of language teaching in a digital educational environment]. *Journal of Philological Studies, 1*(3), 14–22. https://aem.az/uploads/posts/2026/09/FJ.-15-23.pdf

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Umarova, M. (2026). Sociocultural foundations of second language acquisition: From Vygotskian theory to contemporary pedagogical practice. *Scientific Research, 6*(9), 36–44. https://doi.org/10.36719/2789-6919/63/36-44

Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies, 28*, 13943–13967. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4

Journal of PHILOLOGICAL STUDIES Noyabr 2026, Cild: 1, Sayı: 4, s. 59−67
Journal of PHILOLOGICAL STUDIES November 2026, Volume: 1, Issue: 4, pp. 59−67
DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/4/59-67

The Art of Saying "I Don't Know": Developing Intellectual Humility and Spontaneous Speaking in the English Classroom

Shafag Balayeva

Abstract. *English speaking instruction often asks learners to express opinions confidently, while giving less explicit attention to communicating the limits of their knowledge. This article develops a pedagogical model in which uncertainty becomes a resource for interaction. A focused narrative synthesis of twelve publications connects intellectual humility with willingness to communicate, language anxiety, spoken output, corrective feedback, and collaborative learning. The analytical results distinguish uncertainty about evidence from difficulty expressing a known idea and identify four observable communicative practices: specifying a knowledge gap, requesting clarification, considering an alternative, and revising a claim. These practices inform a lesson sequence based on incomplete information and successive evidence updates. A worked classroom scenario and assessment descriptors demonstrate how learners can continue speaking without pretending to possess a complete answer. The model treats intellectual humility as a pattern of situated communication rather than a personality label assigned by the teacher. Its contribution is a practical design for evidence-sensitive, unrehearsed English interaction. No classroom intervention was conducted; proposed benefits for participation, reasoning, and speaking require empirical evaluation.*

Keywords: *intellectual humility, English language teaching, spontaneous speaking, uncertainty, willingness to communicate, clarification, evidence-based discussion*

Baku State University, Baku, Azerbaijan
E-mail: shafaqbalayeva@gmail.com
Received: 14 April 2026; Accepted: 6 September 2026; Published online: 5 November 2026
© The Author(s) 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

"Bilmirəm" demək sənəti: İngilis dili dərslərində intellektual təvazökarlığın və spontan danışığın inkişaf etdirilməsi

Şəfəq Balayeva

Xülasə. *İngilis dilində danışığın tədrisində öyrənənlərdən çox vaxt fikirlərini inamla ifadə etmək tələb olunur, lakin biliklərinin məhdudluğunu ifadə etmələrinə daha az diqqət yetirilir. Bu məqalədə qeyri-müəyyənliyin qarşılıqlı ünsiyyət üçün resursa çevrildiyi pedaqoji model hazırlanır. On iki nəşrin məqsədyönlü narrativ sintezi intellektual təvazökarlığı ünsiyyətə hazırlıq, dil həyəcanı, şifahi nitq istehsalı, düzəldici əks-əlaqə və birgə öyrənmə ilə əlaqələndirir. Təhlilin nəticələri sübutlarla bağlı qeyri-müəyyənliyi məlum bir fikri ifadə etməkdə yaranan çətinlikdən fərqləndirir və müşahidə edilə bilən dörd kommunikativ praktikanı müəyyənləşdirir: bilik boşluğunun konkretləşdirilməsi, aydınlaşdırma istənilməsi, alternativin nəzərdən keçirilməsi və irəli sürülmüş fikrə yenidən baxılması.*

Bu praktikalar natamam məlumatlara və ardıcıl olaraq təqdim edilən yeni sübutlara əsaslanan dərs mərhələlərinin qurulmasına istiqamət verir. Ətraflı işlənmiş sinif ssenarisi və qiymətləndirmə deskriptorları öyrənənlərin tam cavaba malik olduqları görüntüsünü yaratmadan danışığı necə davam etdirə biləcəklərini nümayiş etdirir. Model intellektual təvazökarlığı müəllimin şagirdə verdiyi şəxsiyyət etiketi kimi deyil, konkret ünsiyyət şəraitində özünü göstərən kommunikativ davranış nümunəsi kimi nəzərdən keçirir. Məqalənin töhfəsi sübutları nəzərə alan, əvvəlcədən məşq edilməmiş ingilisdilli qarşılıqlı ünsiyyət üçün praktik tədris modelinin təqdim edilməsidir. Sinifdə hər hansı pedaqoji müdaxilə həyata keçirilməmişdir; iştirak, mühakimə yürütmə və danışıq bacarıqları üçün nəzərdə tutulan faydalar empirik qiymətləndirmə tələb edir.

Açar sözlər: *intellektual təvazökarlıq, ingilis dilinin tədrisi, spontan danışıq, qeyri-müəyyənlik, ünsiyyətə hazırlıq, aydınlaşdırma, sübutlara əsaslanan müzakirə*

Bakı Dövlət Universiteti, Bakı, Azərbaycan
E-poçt: shafaqbalayeva@gmail.com
Daxil oldu: 14 Aprel 2026; Qəbul edildi: 6 Sentyabr 2026; Onlayn dərc edildi: 28 Oktyabr 2026 © Müəllif(lər) 2026. Bu açıq girişli məqalə Creative Commons Attribution–NonCommercial 4.0 Beynəlxalq Lisenziyasının (CC BY-NC 4.0) şərtlərinə uyğun olaraq yayımlanmışdır.Introduction

Introduction

A student can answer a rehearsed question accurately yet become silent when a conversation takes an unexpected direction. Another can speak at length while presenting uncertain information as established fact. These classroom situations raise a question beyond grammatical competence: how can learners participate meaningfully when they do not have a complete answer? The ability to explain a knowledge gap, ask a relevant question, and offer a provisional interpretation deserves an explicit place in English speaking instruction.

The phrase I don’t know can close a conversation, but it can also open a collaborative investigation. A learner might continue by specifying what is missing, describing what is already supported, or inviting another speaker to clarify. The instructional challenge is therefore not to reward ignorance. It is to make uncertainty sufficiently precise that speakers can act on it. This article proposes activities in which learners have a legitimate reason to remain unsure and a communicative responsibility to explain why.

Intellectual humility provides a conceptual basis for this approach. Leary et al. (2017) examine recognition that one's beliefs may be mistaken and its associations with cognitive and interpersonal characteristics. Krumrei-Mancuso and Rouse (2016) develop a multidimensional measure encompassing openness to revision, respect for other viewpoints, separation of intellectual judgment from ego, and reduced overconfidence. These accounts suggest that humility can coexist with a defended position. They do not imply that hesitant speech is automatically thoughtful or that confident speech is automatically dogmatic.

Porter and Schumann (2018) investigate intellectual humility and openness to an opposing view. Their work provides a reason to examine how learners encounter an alternative explanation, although it does not test English speaking instruction. The present article translates this concern into observable interaction: a student should be able to ask what supports another person's claim and explain whether that information changes the original position. Agreement is not the required outcome; consideration and justification are.

Second language research adds a complementary perspective. MacIntyre et al. (1998) conceptualize willingness to communicate through a situational model, while Horwitz et al. (1986) address anxiety associated with foreign language classrooms. Together, these sources explain why linguistic knowledge alone cannot account for participation. A task that permits a provisional answer may alter the conditions under which a learner chooses to speak. Whether the proposed activities actually improve participation or reduce anxiety remains an empirical question.

The article addresses three design questions. How can teachers distinguish uncertainty about knowledge from difficulty producing English? Which activities require unrehearsed interaction while allowing justified uncertainty? How can assessment recognize responsiveness and evidence-sensitive revision without rewarding empty hesitation? The contribution is a teaching model linking these questions to practical classroom procedures. It does not claim that expressing uncertainty is a new pedagogical idea or that one lesson can establish a lasting intellectual virtue.

Methods

Research design and source selection

The study combines a focused narrative synthesis with conceptual pedagogical design. Twelve sources were purposively selected to address intellectual humility, willingness to communicate, language anxiety, spoken production, feedback, critical thinking, and regional language pedagogy. Publicly accessible publisher and institutional records were searched using combinations of intellectual humility, openness, second language communication, classroom anxiety, speaking, and feedback. The aem.az archives were also consulted for relevant language teaching publications. Bibliographic details were checked against available records on 4 October 2026.

The selection is not an exhaustive systematic review. Sources were chosen for their contribution to the design questions rather than according to a claim of comprehensive database coverage. The synthesis uses accessible abstracts and full texts or relevant publication sections where available. It does not calculate an effect size or report a screening count. Intellectual humility studies supply conceptual distinctions and evidence from their own research contexts; second language publications supply accounts of communication and learning. Neither is treated as direct validation of the new classroom model.

The regional sources are Ismayilli et al. (2026) in Scientific Work, Umarova (2026) in Scientific Research, and Mahmudova (2026) in Journal of Philological Studies. They contribute contextual discussions of speaking activities, sociocultural mediation, and communicative teaching. Their general effectiveness claims are not imported as measured outcomes for the present proposal. In particular, the accessible Mahmudova text contains repeated passages and limited methodological reporting; its role is restricted to documenting a regional instructional perspective.

Analytical procedure

The sources were considered in relation to four instructional functions: entering a conversation, identifying what is unresolved, responding to another interpretation, and revising an oral explanation. This comparison informed a distinction between a knowledge gap, a language gap, and strategic avoidance. The distinction is analytical rather than diagnostic: a single pause or phrase cannot establish a learner's motivation, anxiety level, or intellectual humility.

The design was then developed by specifying a task trigger, a learner action, an interlocutor response, and a consolidation phase. Each proposed activity requires a communicative consequence after uncertainty is expressed. A question must lead to clarification; new evidence must lead to consideration; a revision must identify what changed. The Results section presents these design outputs and their rationale, not empirical findings from participants.

Scope and operational definitions

The intended setting is an adult or university English classroom at approximately CEFR B1–B2 level. Spontaneous speaking is defined here as responding to an unannounced question or information update without a prepared script. It does not mean speaking instantly, avoiding pauses, or having no preparation for the topic. The CEFR Companion volume provides a reference point for interaction and mediation, while the proposed classroom descriptors remain distinct from official CEFR scales (Council of Europe, 2020).

Intellectual humility is operationalized through situated communicative practices, including naming a limitation, considering an alternative, and changing a claim when the evidence warrants it. These practices cannot be equated with a stable personality trait. No students were recruited and no psychometric scale was administered. All scenarios and dialogues below are author-designed instructional examples. They illustrate intended interaction rather than document actual learner behavior.

Results

Distinguishing three forms of uncertainty

The first design output distinguishes uncertainty about the answer from difficulty expressing the answer. A knowledge gap occurs when the available information does not justify a conclusion. A language gap occurs when the learner has an idea but lacks an expression needed to communicate it. Strategic avoidance occurs when a learner uses uncertainty to withdraw without engaging with an accessible task. These possibilities require different instructional responses, and they can coexist.

When evidence is missing, the teacher should help learners identify the missing information and formulate a relevant question. When language is missing, a phrase, paraphrase strategy, or brief planning interval may allow the idea to emerge. When engagement is limited, the teacher can invite a small contribution, such as stating one observation or asking one question. The categories guide support; they should not become public labels attached to individual students.

A practical distinction concerns the continuation after I don’t know. Compare I don’t know anything with I don’t know whether the survey included all students. The second statement identifies a checkable limitation. Compare I can’t say it with I know the idea, but I need another word for it. The latter invites language support. The same opening phrase thus performs different functions depending on what follows and what the speaker does next.

Four observable communicative practices

The second output identifies four practices for instruction. The first is specifying the gap: a learner states exactly what remains unknown. The second is requesting clarification: the speaker asks for information that could resolve or narrow the uncertainty. The third is considering an alternative: the

learner restates another interpretation accurately before assessing it. The fourth is revising a claim: the speaker explains which new information affected the position and which part remains defensible.

Optional language support includes I can explain this part, but I'm unsure about; What information would help us decide; If I understand your point correctly; and This changes my view because. These expressions are original teaching examples rather than quotations from the sources. They support participation, but their mere presence does not demonstrate intellectual humility. A learner can repeat a cautious phrase while ignoring contradictory information; assessment must therefore examine the relationship between language, evidence, and response.

The proposed practices draw on the conceptual distinctions in Leary et al. (2017) and Krumrei-Mancuso and Rouse (2016), while turning attention toward classroom interaction. The psychological literature supports examining fallibility and openness. The specific sequence, prompts, and scoring approach are pedagogical proposals developed in this article. Their value depends on whether learners use them meaningfully across unfamiliar tasks.

A lesson sequence built around incomplete information

The lesson begins with a short, accessible problem for which the first information card is insufficient. Learners identify an observation and offer a provisional interpretation. They then exchange questions in pairs, receiving further information only after specifying what they need. A later card introduces an alternative explanation. Finally, learners deliver a revised account and explain whether their initial judgment changed.

The uncertainty is built into the task rather than manufactured through obscure vocabulary. All students should be able to understand the first card, but no student should possess the complete evidence at the outset. The teacher states this condition openly. Students are therefore allowed to participate without supplying a definitive answer. The activity still demands substance: they must connect a claim to an observation and identify at least one information gap.

An optional 50-minute plan allocates five minutes to topic preparation, seven to individual provisional responses, twelve to paired questions, ten to the alternative evidence, ten to oral revision, and six to feedback. Brief notes are permitted; a complete script is not required. The allocation protects time for unscripted exchanges while retaining preparation and correction. It is a proposed schedule, not a record of an implemented lesson.

The teacher models a precise limitation and then asks for a next step. For example: I cannot decide whether this result applies to everyone because the sample is unclear. I would ask who participated. Modeling should show how uncertainty leads to action. The teacher should also demonstrate accepting a well-supported conclusion. A lesson that rewards only doubt may teach habitual indecision rather than calibrated judgment.

A worked classroom scenario

The first card describes a fictional university reading club. Ten volunteers report that short podcasts helped them discuss stories in English. The class is asked whether podcasts should replace every reading task. The information establishes what those volunteers reported, but leaves several questions unresolved. It does not provide a comparison, a measure of speaking improvement, or evidence about all students. The numbers and situation are explicitly fictional teaching material.

An initial speaker might say: Podcasts seem useful for these students, but I don't know whether they improved more than students who read. A partner asks: What would you compare? The speaker proposes a comparable reading activity and asks whether the volunteers already enjoyed podcasts. The exchange requires a relevant response without demanding specialist knowledge. Learners can recognize the gap from the card itself.

The second card adds that some participants used written transcripts and that several students preferred discussing the printed story. A peer offers the interpretation that mixed materials may help different learners. Students must now decide whether this information contradicts the first card, limits the recommendation, or supports a new option. They may retain the claim that podcasts are useful while abandoning the proposal to replace every reading task.

An illustrative final response is: I would include podcasts as one option. The first card shows that ten volunteers found them helpful, but it does not establish that podcasts are better for everyone. The transcript and preference information suggest that a combination deserves consideration. Before recommending a complete replacement, I would want a clearer comparison. This answer is a model of the target performance, not an observed student quotation.

The scenario creates opportunities for conditional statements, questions, concessions, and causal explanations. Students must listen because their next contribution depends on their partner's question and the evidence update. Swain's (1995) discussion of output supplies a theoretical rationale for using production to expose gaps and prompt reflection on language. The current scenario applies that rationale; it does not provide a test of the output hypothesis.

Additional activities and feedback

One extension uses a story with an ambiguous ending. A learner proposes an interpretation; a peer presents another plausible reading; both identify details supporting their positions. The aim is to explain the limits of an interpretation while preserving textual evidence. Digital storytelling, discussed by Ismayilli et al. (2026), offers a contextual basis for using narrative production in speaking instruction. Here, the added design feature is an unexpected question requiring a provisional response.

Another activity changes a condition in a familiar decision. Learners choose a venue for a class event and defend the choice. A later card introduces a budget or accessibility constraint. Speakers explain whether the recommendation still stands. This activity allows justified persistence: a learner may retain the original choice if the new condition has already been addressed. Revision is rewarded for its reasoning rather than its frequency.

Feedback should distinguish a content misconception from an incomplete but reasonable answer. Metcalfe (2017) emphasizes the role of corrective feedback in learning from errors, supporting the need for a clear consolidation stage. The teacher can correct a mistaken interpretation of the card while recognizing a well-formed clarification question. Abrami et al. (2015) provide a broader rationale for explicit instruction in critical thinking. In this model, that instruction appears in prompts that make reasons and alternatives discussable.

Assessment descriptors

The proposed assessment separates interactional performance from epistemic responsiveness. Interactional performance concerns intelligibility, continuity, relevance to a partner's question, and

sufficiently appropriate language. Epistemic responsiveness concerns identifying a limitation, connecting a claim to available information, considering an alternative fairly, and explaining revision or justified retention. A fluent contribution can therefore be linguistically strong but weakly supported; a slower contribution can show careful reasoning while requiring language development.

Each dimension can provisionally receive a score from zero to three, accompanied by a short descriptive comment. A strong clarification question identifies information relevant to the conclusion. A strong revision states what changed and why. A strong retained position addresses the new evidence rather than repeating the first answer. The rubric is a classroom proposal requiring piloting; it should not be interpreted as a validated measurement of intellectual humility.

Discussion

The central argument is that admitting a limit can sustain communication when it is followed by a meaningful contribution. The proposed tasks make this continuation necessary by giving learners incomplete information and asking them to respond to updates. Their novelty within this article lies in connecting the content of uncertainty with the structure of a speaking exchange. The learner must make a provisional claim, receive a challenge, and account for the next judgment.

This approach differs from rehearsed opinion delivery because the direction of the conversation is not fully available in advance. It also differs from factual guessing because learners must identify why a conclusion remains uncertain. However, some preparation remains necessary. Vocabulary, topic familiarity, and a brief planning interval can help students respond thoughtfully. Spontaneity should be understood as responsiveness to new input, not as a demand for speed that penalizes learners who need processing time.

The proposed relationship between humility and participation needs careful interpretation. Openness to another view, as investigated by Porter and Schumann (2018), does not establish a causal improvement in second language fluency. Similarly, the willingness-to-communicate model in MacIntyre et al. (1998) provides a conceptual reason to attend to situations and interlocutors, but does not demonstrate that uncertainty phrases increase participation. These connections generate research questions rather than permit claims of proven classroom effects.

Regional publications help locate the model within communicative teaching discussions. Mahmudova (2026) emphasizes interaction and formative assessment; the current design specifies a particular reason to interact and a way to recognize responsive contributions. Umarova (2026) discusses mediation in second language learning; peer questions and teacher prompts provide a proposed form of support here. The regional sources remain contextual, and the strength of their reporting limits the weight assigned to them.

Teacher conduct is a decisive design condition. Publicly criticizing a learner for uncertainty would conflict with the task's purpose. Equally, praising every hesitant statement could make caution performative. Feedback should recognize a useful question, a clear reason, or a justified adjustment. The teacher can challenge an unsupported claim respectfully and invite an explanation. Intellectual humility does not require students to agree with the teacher or reveal personal beliefs on sensitive subjects.

Several practical risks follow. Learners may use formulaic uncertainty to avoid commitment; a follow-up question about available evidence can expose whether substantive reasoning has occurred. A task

may contain too many gaps to support progress; evidence cards should therefore resolve some questions while leaving a manageable issue for discussion. Stronger speakers may dominate updates; rotating roles and individual final responses can distribute opportunities. None of these adjustments substitutes for observing how the class actually responds.

The study is limited by purposeful source selection, varied source quality, and the absence of classroom data. It cannot establish changes in anxiety, stable humility, participation, fluency, or transfer. A future study could compare the sequence with a matched discussion lesson using the same topics and speaking time. Unfamiliar post-task prompts, independent ratings, and a delayed follow-up could examine whether learners continue to specify gaps and respond to new information. Self-report measures and observed communication should remain analytically separate.

Conclusion

The art of saying I don't know consists in making uncertainty informative enough to continue a conversation. English learners can practise this through specifying a gap, asking a relevant question, considering another account, and explaining a revised or retained position. The article offers a transparent lesson sequence, classroom examples, and assessment descriptors for these actions. Its contribution is a practical model for unrehearsed, evidence-sensitive interaction. The model invites classroom testing while preserving a clear distinction between thoughtful uncertainty, language difficulty, and withdrawal from participation.

References

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(2), 275–314. https://doi.org/10.3102/0034654314551063

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Ismayilli, T., Ozperchin, A., Ibrahimli, N., Naghiyeva, G., & Orujova, D. (2026). The use of digital storytelling as an innovative tool in developing foreign language speaking skills. *Scientific Work, 20*(4), 85–98. https://doi.org/10.36719/2663-4619/128/85-98

Krumrei-Mancuso, E. J., & Rouse, S. V. (2016). The development and validation of the Comprehensive Intellectual Humility Scale. *Journal of Personality Assessment, 98*(2), 209–221. https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1068174

Leary, M. R., Diebels, K. J., Davisson, E. K., Jongman-Sereno, K. P., Isherwood, J. C., Raimi, K. T., Deffler, S. A., & Hoyle, R. H. (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. *Personality and Social Psychology Bulletin, 43*(6), 793–813. https://doi.org/10.1177/0146167217697695

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal, 82*(4), 545–562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

Mahmudova, Z. (2026). Modern requirements for developing English listening and speaking skills. *Journal of Philological Studies, 1*(2), 19–22. https://aem.az/en/modern-requirements-for-developing-english-listening-and-speaking-skills

Metcalfe, J. (2017). Learning from errors. *Annual Review of Psychology, 68*, 465–489. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022

Porter, T., & Schumann, K. (2018). Intellectual humility and openness to the opposing view. *Self and Identity, 17*(2), 139–162. https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1361861

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford University Press.

Umarova, M. (2026). Sociocultural foundations of second language acquisition: From Vygotskian theory to contemporary pedagogical practice. *Scientific Research, 6*(9), 36–44. https://doi.org/10.36719/2789-6919/63/36-44

Journal of PHILOLOGICAL STUDIES Noyabr 2026, Cild: 1, Sayı: 4, s. 68−74
Journal of PHILOLOGICAL STUDIES November 2026, Volume: 1, Issue: 4, pp. 68−74
DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/4/68-74

Information Processing Disorders in Reading Activity A Neurolinguistic Approach

Umid Kholnazarov

Abstract. *This article examines information-processing disorders in reading activity, with particular reference to developmental dyslexia, from a neurolinguistic perspective. A narrative theoretical review of 14 publications brings together Luria's functional systems framework, dual-route and distributed models of word recognition, neuroimaging meta-analyses, and phonological, temporal, magnocellular, visual-attention, and multifactorial accounts. The analytical results distinguish complementary levels of explanation: the functional organisation of reading, the computational mechanisms of word recognition, the neural networks supporting reading, and interacting developmental risk factors. The reviewed evidence supports a distributed account of reading and identifies phonological processing as an important component, while showing that explanatory accounts differ in scope and empirical support. The discussion considers how orthographic transparency and morphological structure may inform future research with Uzbek-speaking children. No new participant data, diagnostic assessments, or neuroimaging measurements are reported. The review concludes that language-sensitive, interdisciplinary research is needed to evaluate the relevance of these models to the Uzbek context and to support the development of locally appropriate assessment and intervention approaches.*

Keywords: *neurolinguistics, developmental dyslexia, reading activity, information processing, phonological deficit, dual-route model, triangle model, functional blocks*

Termez State University, PhD Student, Termez, Uzbekistan
E-mail: xolnazarovu@tersu.uz
Received: 10 April 2026; Accepted: 8 September 2026; Published online: 5 November 2026
© The Author(s) 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

Oxu fəaliyyətində informasiyanın emalı pozuntuları: neyrolinqvistik yanaşma

Umid Xolnazarov

Xülasə. *Bu məqalədə oxu fəaliyyətində informasiyanın emalı pozuntuları, xüsusilə inkişaf disleksiyası neyrolinqvistik baxımdan araşdırılır. On dörd nəşri əhatə edən nəzəri icmalda Luriyanın funksional sistemlər konsepsiyası, sözlərin tanınmasının ikiyollu və paylanmış modelləri, neyrovizuallaşdırma üzrə meta-analizlər, eləcə də fonoloji, temporal, maqnosellülyar, vizual diqqət və çoxamilli yanaşmalar bir araya gətirilir. Təhlilin nəticələri bir-birini tamamlayan izah səviyyələrini fərqləndirir: oxunun funksional təşkili, sözlərin tanınmasının hesablama mexanizmləri, oxunu təmin edən neyron şəbəkələri və inkişaf prosesində qarşılıqlı təsir göstərən risk amilləri.*

İcmala daxil edilmiş elmi dəlillər oxunun paylanmış sistem kimi izahını dəstəkləyir və fonoloji emalın mühüm komponent olduğunu göstərir; bununla yanaşı, izah modellərinin əhatə dairəsinə və empirik əsaslandırılma səviyyəsinə görə fərqləndiyini ortaya qoyur. Müzakirədə orfoqrafik şəffaflığın və morfoloji quruluşun özbəkdilli uşaqlarla gələcək tədqiqatların istiqamətləndirilməsindəki mümkün rolu nəzərdən keçirilir. Məqalədə iştirakçılardan toplanmış yeni məlumatlar, diaqnostik qiymətləndirmələr və ya neyrovizuallaşdırma ölçmələri təqdim edilmir. İcmalda bu modellərin Özbəkistan kontekstinə uyğunluğunu qiymətləndirmək, yerli şəraitə uyğun qiymətləndirmə və müdaxilə yanaşmalarının hazırlanmasını dəstəkləmək üçün dil xüsusiyyətlərini nəzərə alan fənlərarası tədqiqatların zəruriliyi qənaətinə gəlinir.

Açar sözlər: *neyrolinqvistika, inkişaf disleksiyası, oxu fəaliyyəti, informasiyanın emalı, fonoloji çatışmazlıq, ikiyollu model, üçbucaq modeli, funksional bloklar*

Termiz Dövlət Universiteti, doktorant, Termiz, Özbəkistan
E-poçt: xolnazarovu@tersu.uz
Daxil oldu: 10 aprel 2026; Qəbul edildi: 8 sentyabr 2026; Onlayn dərc edildi: 5 noyabr 2026
© Müəllif(lər) 2026. Bu açıq girişli məqalə Creative Commons Attribution–NonCommercial 4.0 Beynəlxalq Lisenziyasının (CC BY-NC 4.0) şərtlərinə uyğun olaraq yayımlanmışdır.

1 Introduction

At the intersection of modern linguistics, neurolinguistics, and cognitive science, the study of the neurobiological foundations of reading activity has acquired particular significance. Reading is not merely the conversion of graphic symbols into sounds but a complex, multistage process in which visual, phonological, semantic, and syntactic components operate in close interaction. Difficulties in the development and coordination of these processes can contribute to reading disorders, including developmental dyslexia (Snowling & Hulme, 2021; Ziegler & Goswami, 2005).

Developmental dyslexia is a widely studied learning disorder. Compton et al. (2025) report that it affects approximately 6–17% of school-age children. This range should not be treated as a prevalence estimate for Uzbekistan: estimates depend on the population, diagnostic criteria, educational conditions, and language being studied. Cross-linguistic research also indicates that orthographic characteristics influence the expression of reading difficulty (Ziegler & Goswami, 2005).

A neurolinguistic approach examines reading in relation to the functional organisation of brain systems. Reading is not the activity of an isolated "reading centre" but involves interaction among distributed regions, including left temporoparietal, occipitotemporal, and inferior frontal areas. Their contributions vary across tasks and stages of development; findings from typical reading and dyslexia must therefore be distinguished (Martin et al., 2015; Richlan et al., 2009, 2011).

The purpose of this article is to synthesise major neurolinguistic explanations of information-processing difficulties in reading and to identify questions relevant to future research in the Uzbek-language context. The guiding question is how functional, computational, neuroanatomical, and multifactorial accounts can jointly inform the study of developmental dyslexia without reducing it to a single mechanism.

2 Materials and Methods

This article is a narrative theoretical review rather than an empirical investigation or a systematic review. Its documentary corpus comprises the 14 publications listed in the references, spanning 1973–2025. These include theoretical monographs, computational models of word recognition, studies of developmental dyslexia, neuroimaging meta-analyses, and reviews of explanatory hypotheses. No participants were recruited, and no original behavioural, clinical, or neuroimaging data were collected.

The synthesis organises the literature into four analytical domains: functional organisation of reading; computational pathways and representations; neuroanatomical evidence; and cognitive or sensory risk hypotheses. Within these domains, the comparison considers the proposed processing mechanism, the aspect of reading it explains, the kind of evidence reported, and the limits of transferring findings to other languages. Results are presented as an interpretive synthesis of published research, not as new experimental findings or a quantitative meta-analysis.

The corpus does not constitute a comprehensive survey of Uzbek-language research. Consequently, statements about the Uzbek context are treated as research questions and prospective applications rather than established local prevalence estimates or verified descriptions of clinical practice. The narrative design and the absence of a documented systematic search limit the completeness of coverage and the strength of conclusions about the relative support for competing theories.

3 Results

3.1 Functional organisation of reading

Luria's (1973) functional systems framework provides a theoretical foundation for analysing complex cognitive activity. It distinguishes three principal functional blocks: the regulation of activation and tone; the reception, processing, and storage of information; and the programming, regulation, and control of activity. This account places reading within coordinated functional systems rather than a single, autonomous brain centre.

In reading, the second block supports the processing of incoming information, while the third contributes to goal-directed regulation and monitoring. The first block remains relevant to the activation necessary for the task. Visual recognition, phonological processing, and semantic integration can therefore be considered interacting operations. Luria's framework offers a general organising perspective; it does not by itself establish the specific mechanisms of developmental dyslexia or justify equating developmental difficulties with reading impairments following acquired brain injury (Luria, 1973).

3.2 Dual-route and distributed models

The dual-route cascaded model distinguishes a lexical route for familiar written words from a nonlexical route that converts graphemes into phonemes, particularly when reading unfamiliar words or pronounceable nonwords. This distinction provides a computational framework for contrasting phonological and surface reading profiles. However, an explanatory model of word recognition should not be treated as a complete diagnostic classification of developmental reading disorders (Coltheart et al., 2001).

Seidenberg and McClelland (1989) explain word recognition and naming through learned, distributed connections between orthographic and phonological representations. This work underpins the distributed developmental tradition commonly discussed through the triangle framework linking orthography, phonology, and semantics. The original implementation and the broader theoretical framework should be distinguished. Within the later account discussed by Compton et al. (2025), weak phonological representations can affect spelling-to-sound learning and the quality of interconnected lexical representations.

The two approaches address overlapping questions using different assumptions about representation and processing. The dual-route account foregrounds distinguishable processing pathways, whereas the distributed approach foregrounds learning and interactions among representations. Their comparison identifies alternative explanatory mechanisms rather than demonstrating that the models are interchangeable (Coltheart et al., 2001; Seidenberg & McClelland, 1989).

3.3 Neural networks supporting reading

The reviewed neuroimaging literature identifies contributions from left occipitotemporal regions to visual word processing, temporoparietal regions to phonological and orthography–phonology operations, and inferior frontal regions to articulatory and language-related processing. These functions are distributed and task-dependent, rather than confined to sharply separated centres (Martin et al., 2015).

Meta-analyses of dyslexia identify abnormalities particularly in left posterior reading-related regions, including occipitotemporal and temporoparietal areas. The pattern is not equivalent to uniform hypoactivation in every region or in every reader. Age, task demands, and analytical choices influence the findings. Richlan et al. (2011), for example, report evidence of left ventral occipitotemporal dysfunction in both children and adults. These results support a network-based account while limiting claims of a single universal activation profile (Richlan et al., 2009, 2011).

3.4 Cognitive and sensory hypotheses

The phonological deficit account emphasises difficulties in representing, retaining, accessing, or manipulating speech sounds and in learning their relationships with print. Phonological awareness and broader oral-language skills are central to explanations of reading development. Orthographic transparency changes the demands of learning to read and the observable profile of difficulty, so patterns established in English should not be transferred unchanged to other languages (Snowling, 2000; Snowling & Hulme, 2021; Ziegler & Goswami, 2005).

The temporal processing hypothesis proposes that difficulty processing rapidly changing or sequential information may contribute to reading and related developmental difficulties. Habib (2021) reappraises this account across auditory, visual, and other temporal dimensions. It should be understood as an explanatory hypothesis rather than a deficit demonstrated in every child with dyslexia.

The magnocellular account relates reading difficulties to aspects of visual temporal processing, motion sensitivity, and the coordination of visual information. Stein (2022) argues for the importance of these mechanisms. This perspective extends discussion beyond phonology but should not be presented as a universally accepted explanation of developmental dyslexia.

The visual attention span hypothesis proposes that some reading difficulties involve a restricted capacity to process several visual elements in parallel. Bosse et al. (2007) examine this contribution in relation to phonological processing. The hypothesis concerns a particular processing dimension and does not imply that all children with dyslexia have the same visual-attention profile.

The multifactorial account provides a framework for considering combinations of vulnerabilities rather than searching for one necessary cause in every case. Pennington (2006) describes a shift from single- to multiple-deficit models of developmental disorders. In reading, this perspective is compatible with considering phonological, language, attentional, and other developmental differences while retaining the need to test their individual contributions (Snowling & Hulme, 2021).

4 Discussion

4.1 Explanatory levels and educational implications

The synthesis distinguishes levels that are often conflated. Luria's framework describes functional organisation; computational models explain mechanisms of word recognition and learning; neuroimaging studies describe patterns of brain activity; and cognitive hypotheses propose sources of developmental vulnerability. Agreement that reading is distributed does not make every proposed cause equally well established, nor does an observed neural difference by itself demonstrate causality.

The principal implication is to connect explanations to the reading component being assessed. Difficulties decoding unfamiliar words, recognising familiar words fluently, and understanding text may overlap but are not identical. Oral-language development remains important alongside word-level processing. Compton et al. (2025) further emphasise how interactions among orthographic, phonological, and semantic representations can inform instructional reasoning. These theoretical implications do not establish the effectiveness of a particular intervention in the absence of an evaluation.

A multifactorial framework can accommodate heterogeneous reading profiles without assuming that phonological, temporal, magnocellular, and visual-attention accounts are free of theoretical disagreement. Their mechanisms, evidence bases, and predictions differ. Their possible coexistence should therefore be evaluated empirically rather than asserted as a complete resolution of the debate (Bosse et al., 2007; Habib, 2021; Pennington, 2006; Stein, 2022).

4.2 Questions for the Uzbek-language context

The Uzbek-language context provides a relevant setting for examining how spelling-to-sound relationships and morphological complexity interact with reading development. Cross-linguistic theory suggests that the relative consistency of these relationships can influence the balance between decoding accuracy and fluency. The relevance of Uzbek orthography and its agglutinative morphological structure should therefore be examined directly rather than inferred solely from English-language models (Ziegler & Goswami, 2005).

Future research could investigate phonemic awareness, grapheme–phoneme knowledge, word and nonword reading, fluency, morphological processing, and comprehension among Uzbek-speaking children. Such work would need to specify the script, language background, educational stage, and assessment criteria. The present corpus does not establish how dyslexia is currently diagnosed in

Uzbekistan, the frequency of co-occurring dysgraphia, or the effectiveness of locally used multisensory and neuropsychological approaches.

Locally appropriate assessment tools and language-sensitive intervention programmes are prospective research priorities. Their development requires empirical validation with relevant populations and cannot be inferred from the theoretical synthesis alone. The contribution of this review is to organise explanatory perspectives and formulate research directions, not to report a tested diagnostic or treatment system.

4.3 Limitations

The review is limited by its finite narrative corpus, the absence of a systematic search and formal quality appraisal, and the lack of primary Uzbek-language data. No pooled prevalence estimate, effect size, or diagnostic-accuracy measure was calculated. Neuroimaging findings were considered through the cited publications rather than independently reanalysed. Consequently, the article cannot establish local prevalence, individual diagnostic markers, or causal relationships between particular neural differences and reading outcomes.

5 Conclusion

A neurolinguistic approach supports a multilevel analysis of information-processing difficulties in reading. Functional systems theory, computational models, neuroimaging evidence, and cognitive hypotheses contribute different forms of explanation. The reviewed literature identifies the importance of phonological and oral-language processes while supporting attention to heterogeneity and interactions among developmental risk factors. It does not justify a uniform neural profile or a single explanation for every reader with dyslexia.

For the Uzbek-language context, future research should collect behavioural and linguistic data, assess the relevance of orthographic and morphological characteristics, and validate locally appropriate measures. Interdisciplinary collaboration can connect theoretical models with educational questions, but the effectiveness of specific assessment and intervention procedures requires direct evaluation. The present review provides a conceptual basis for that work rather than evidence of completed local clinical or experimental research.

References

Bosse, M.-L., Tainturier, M.-J., & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis. *Cognition, 104*(2), 198–230. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.05.009

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review, 108*(1), 204–256. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204

Compton, D. L., Steacy, L. M., Cooper Borkenhagen, M. J., Rigobon, V. M., Vazquez, C. E., & Smith, J. A. (2025). Pressure points on representational quality: Evolving the traditional instructional model for dyslexia. *Mind, Brain, and Education, 19*(4), 298–310. https://doi.org/10.1111/mbe.70026

Habib, M. (2021). The neurological basis of developmental dyslexia and related disorders: A reappraisal of the temporal hypothesis, twenty years on. *Brain Sciences, 11*(6), Article 708. https://doi.org/10.3390/brainsci11060708

Luria, A. R. (1973). *Osnovy neiropsikhologii* [Fundamentals of neuropsychology]. Izdatelstvo Moskovskogo universiteta.

Martin, A., Schurz, M., Kronbichler, M., & Richlan, F. (2015). Reading in the brain of children and adults: A meta-analysis of 40 functional magnetic resonance imaging studies. *Human Brain Mapping, 36*(5), 1963–1981. https://doi.org/10.1002/hbm.22749

Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition, 101*(2), 385–413. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008

Richlan, F., Kronbichler, M., & Wimmer, H. (2009). Functional abnormalities in the dyslexic brain: A quantitative meta-analysis of neuroimaging studies. *Human Brain Mapping, 30*(10), 3299–3308. https://doi.org/10.1002/hbm.20752

Richlan, F., Kronbichler, M., & Wimmer, H. (2011). Meta-analyzing brain dysfunctions in dyslexic children and adults. *NeuroImage, 56*(3), 1735–1742. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.02.040

Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review, 96*(4), 523–568. https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.523

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Blackwell Publishers.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual research review: Reading disorders revisited—The critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62*(5), 635–653. https://doi.org/10.1111/jcpp.13324

Stein, J. (2022). The visual basis of reading and reading difficulties. *Frontiers in Neuroscience, 16*, Article 1004027. https://doi.org/10.3389/fnins.2022.1004027

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*(1), 3–29. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3

Journal of PHILOLOGICAL STUDIES Noyabr 2026, Cild: 1, Sayı: 4, s. 75−80
Journal of PHILOLOGICAL STUDIES November 2026, Volume: 1, Issue: 4, pp. 75−80
DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/4/75-80

Divan ədəbiyyatının tədrisində mətn üzərində iş məcazlar və poetik fiqurlar

Lalə Nağıyeva

Xülasə. *Məqalədə divan ədəbiyyatının tədrisində mətn üzərində işin təşkili, məcazların və poetik fiqurların öyrədilməsinin metodik xüsusiyyətləri araşdırılır. Tədqiqatın məqsədi klassik poetik mətnlərin məzmun, dil və obraz xüsusiyyətlərinin əlaqəli mənimsənilməsi üçün uyğun tədris üsullarını müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. Nəzəri təhlil, müqayisə və yaxından oxu üsulları əsasında Füzuli poeziyasında bədii ifadə vasitələrinin funksional xüsusiyyətləri nəzərdən keçirilir. Məqalədə təşbeh, istiarə, mübaliğə, təzad, təkrir və bədii sualın müəyyənləşdirilməsi ilə yanaşı, onların emosional təsirinin və məna yaratmaq imkanlarının açıqlanması əsaslandırılır. İfadəli oxu, lüğət işi, problemli suallar, qrup müzakirələri və yaradıcı tapşırıqlar mətnin şüurlu qavranılmasını dəstəkləyən fəaliyyətlər kimi təqdim olunur. Şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinin, dil hazırlığının və fərdi ehtiyaclarının nəzərə alınması tədrisin təşkilində mühüm şərt sayılır. Qiymətləndirmədə termin biliyi, mətnə əsaslanan şərh və poetik vasitələrin funksiyasını izah etmək bacarığı ön plana çəkilir. Təklif olunan yanaşma klassik irsə marağın artırılmasına, estetik duyumun və müstəqil düşünmənin inkişafına yönəlir. Metodik modelin praktik səmərəsinin müəyyənləşdirilməsi üçün sinif müşahidələri və empirik araşdırmaların aparılması tövsiyə olunur.*

Açar sözlər: *divan ədəbiyyatı, mətn üzərində iş, məcaz, poetik fiqur, bədii təhlil, klassik poeziya, tədris metodikası*

Bakı Dövlət Universiteti, magistrant, Bakı, Azərbaycan
E-poçt: esmira.hesenzade.97@mail.ru
Daxil oldu: 10 Mart 2026; Qəbul edildi: 26 May 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Noyabr 2026
© Müəllif(lər) 2026. Bu açıq girişli məqalə Creative Commons Attribution–NonCommercial 4.0 Beynəlxalq Lisenziyasının (CC BY-NC 4.0) şərtlərinə uyğun olaraq yayımlanmışdır.

Text Based Work in Teaching Divan Literature Tropes and Poetic Figures

Lala Naghıyeva

Abstract. *This article examines the organization of text-based work and the methodological aspects of teaching metaphors and poetic figures within the context of Divan literature. The study aims to identify appropriate teaching methods that facilitate an integrated understanding of the content, language, and imagery of classical poetic texts. Drawing on theoretical analysis, comparative study, and close reading techniques, the article explores the functional characteristics of artistic expressive devices in the poetry of Fuzuli. Beyond merely identifying devices such as simile, metaphor, hyperbole, antithesis,*

repetition, and rhetorical questions, the article emphasizes the importance of explaining their emotional impact and their role in creating meaning. Activities such as expressive reading, vocabulary work, problem-based questioning, group discussions, and creative assignments are presented as means to foster a conscious comprehension of the text. Consideration of students' age-related characteristics, linguistic proficiency, and individual needs is regarded as a crucial factor in organizing the teaching process. The assessment prioritizes knowledge of terminology, text-based interpretation, and the ability to explain the function of poetic devices. The proposed approach aims to foster interest in classical heritage and to develop aesthetic sensibility and independent thinking. Conducting classroom observations and empirical research is recommended to determine the practical effectiveness of the methodological model.

Keywords: *divan literature, text analysis, metaphor, poetic figure, literary analysis, classical poetry, teaching methodology*

Baku State University, Master Student, Baku, Azerbaijan
E-mail: esmira.hesenzade.97@mail.ru
Received: 10 March 2026; Accepted: 26 May 2026; Published online: 5 November 2026
© The Author(s) 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

Giriş

Divan ədəbiyyatı Azərbaycan klassik ədəbi irsinin öyrənilməsində mühüm yer tutur (Bayram, 2023). Bu ədəbiyyatın tədrisi şagirdləri müxtəlif tarixi dövrlərin düşüncə və ifadə formaları ilə tanış edir, onların poetik dil haqqında təsəvvürlərini genişləndirir. Klassik şeirdə məhəbbət, ayrılıq, sədaqət, iztirab və mənəvi kamillik kimi mövzular zəngin obrazlar vasitəsilə ifadə olunur. Həmin obrazların anlaşılması sözlərin lüğəvi mənasının bilinməsi ilə yanaşı, onların mətn daxilində qazandığı məcazi mənanın və yaratdığı emosional təsirin dərk edilməsini tələb edir.

Divan ədəbiyyatının tədrisində əsas çətinliklərdən biri klassik poetik dil ilə şagirdin gündəlik danışıq dili arasındakı məsafədir. Ərəb və fars mənşəli sözlər, tarixi dil formaları, fərqli sintaktik quruluşlar və ənənəvi obrazlar mətnin ilkin qavranılmasını çətinləşdirə bilər. Buna görə müəllim məzmunun izahı ilə poetik xüsusiyyətlərin təhlilini əlaqələndirməlidir. Şeirin yalnız müasir dildə nəql edilməsi onun əsas fikrini aydınlaşdırsa da, obrazlılığını, ahəngini və ifadə incəliklərini tam şəkildə çatdırmaya bilər.

Mətn üzərində işin mühüm istiqamətlərindən biri məcazların və poetik fiqurların funksional təhlilidir. Şagird təşbeh, istiarə, mübaliğə, təzad və bədii sual kimi anlayışların tərifləri bilməklə yanaşı, onların konkret əsərdə hansı məqsədlə işlədildiyini də izah etməlidir. Poetik vasitənin adının müəyyənləşdirilməsi təhlilin başlanğıcıdır; onun məna və emosional təsir yaratmaq imkanlarının açıqlanması isə daha dərin anlama səviyyəsini göstərir (Dilçin, 1983).

Ədəbiyyat tədrisinin məqsədi əsər haqqında məlumat vermək, oxuyub-anlama, şərhetmə və yaradıcı düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirməkdir. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun metodik materialında da anlayaraq oxuma, şifahi və yazılı ifadə, təxəyyül və yaradıcı təfəkkür ədəbiyyat tədrisinin əsas istiqamətləri sırasında göstərilir (Əsədova, 2023). Bu baxımdan divan şeiri üzərində iş şagirdin müşahidə aparmasına, sual verməsinə və mülahizələrini mətn nümunələri ilə əsaslandırmasına şərait yaratmalıdır.

Məqalənin məqsədi divan ədəbiyyatının tədrisində məcazların və poetik fiqurların öyrədilməsi üçün mətnə əsaslanan metodik yanaşma təqdim etməkdir. Bu məqsədə uyğun olaraq klassik mətnin ilkin

qavranılması, poetik vasitələrin müəyyənləşdirilməsi, onların funksiyasının izahı və əldə olunan biliklərin yaradıcı tapşırıqlarda tətbiqi arasındakı əlaqə araşdırılır.

Material və metodlar

Məqalə nəzəri-metodik xarakter daşıyır. Araşdırmada ədəbiyyatşünaslıq anlayışlarının izahından, poetik mətnin yaxından oxusundan, müqayisəli təhlildən və tədris fəaliyyətlərinin mərhələli modelləşdirilməsindən istifadə edilmişdir. Empirik dərs müşahidəsi və eksperiment aparılmadığından təqdim olunan nəticələr nəzəri təhlilə və metodik təkliflərə əsaslanır.

Əsas bədii material kimi Füzulinin "Məni candan usandırdı…" qəzəlinə müraciət edilmişdir (Füzuli, 2005). Poetik vasitələr sözün mənası, nitqin quruluşu və emosional təsir arasındakı münasibət əsasında təhlil olunmuşdur. Tədris fəaliyyətlərinin təşkilində anlayaraq oxuma və yaradıcı təfəkkürün inkişafına yönələn metodik yanaşmalar, eləcə də divan mətnləri üzrə fəaliyyətlərin layihələndirilməsi təcrübəsi nəzərə alınmışdır (Benzer & Ulu, 2024; Əsədova, 2023). Müqayisədə ilkin poetik ifadə ilə onun sadələşdirilmiş variantı arasındakı məna və ifadə fərqləri əsas götürülmüşdür.

Nəticələr

Mətn üzərində işin təşkili üçün bir-birini tamamlayan altı mərhələ müəyyənləşdirilmişdir: ilkin oxu və təəssüratların ifadəsi, lüğət işi, məzmunun aydınlaşdırılması, məcazların təhlili, poetik fiqurların funksiyasının müəyyənləşdirilməsi və yaradıcı tətbiq. Bu mərhələlər sabit dərs sxemi kimi deyil, mətnin çətinliyinə və şagirdlərin hazırlığına uyğunlaşdırıla bilən fəaliyyət ardıcıllığı kimi nəzərdə tutulur.

İlkin oxu mərhələsində mətnin bütöv emosional təsirinin qavranılması əsasdır. İfadəli oxudan sonra şagirdlər şeirdə üstünlük təşkil edən hissi, lirik qəhrəmanın müraciət etdiyi tərəfi və diqqətçəkən sözləri müəyyənləşdirirlər. Bu mərhələdə bütün poetik vasitələrin adlandırılması tələb edilmir. Məqsəd mətnə maraq yaratmaq və sonrakı təhlil üçün ilkin müşahidələri toplamaqdır (Rosenblatt, 1995).

Lüğət işi zamanı çətin sözlər yalnız müasir qarşılıqları ilə izah olunmur, onların konkret misrada qazandığı məna da araşdırılır. "Yar", "hicran", "cəfa", "vəsl" və "fəğan" kimi sözlərin emosional çalarları nəzərdən keçirilir. Şagirdə sözün lüğəvi mənası ilə mətndəki funksiyası arasında əlaqə qurmaq tapşırılır. Beləliklə, lüğət işi mətnin şərhinə xidmət edən fəaliyyətə çevrilir (Pala, 2004).

Müqayisəli təhlildə poetik ifadə onun sadələşdirilmiş variantı ilə qarşılaşdırılır. Şagird əvvəlcə beytin məzmununu nəsrlə ifadə edir, sonra ilkin mətnə qayıdaraq hansı obrazın, ahəngin və məna çalarının dəyişdiyini müəyyənləşdirir. Bu üsul məzmunu anlama ilə bədii ifadəni qiymətləndirmə arasındakı əlaqəni aydınlaşdırmağa yönəlir.

Yaradıcı tətbiq mərhələsində şagirdlər müəyyən hissi adi cümlə və məcazi ifadə ilə təqdim edir, xəbər cümləsini bədii suala çevirir və ya seçilmiş obrazın təsirini izah edirlər. Bu tapşırıqların məqsədi klassik şairin üslubunu təkrarlamaqdan daha çox, poetik vasitələrin yaranma və işlənmə mexanizmini anlamaqdır.

Nəzəri təhlil əsasında müəyyənləşdirilən əsas metodik nəticə məzmunun anlaşılması ilə poetik vasitələrin təhlilinin əlaqəli təşkil edilməsinin zəruriliyidir. Məcaz və poetik fiqur mətndən ayrılaraq öyrədildikdə şagird termini yadda saxlaya bilər, lakin onun əsərdəki vəzifəsini izah etməkdə çətinlik çəkər. Buna görə təhlil "Hansı vasitə işlənmişdir?" sualından "Bu vasitə fikri və hissi necə ifadə edir?" sualına doğru inkişaf etdirilməlidir (Əsədova, 2023).

Məcazların öyrədilməsində sözün həqiqi və köçürülmüş mənalarının müqayisəsi əlverişli başlanğıc nöqtəsidir. Məsələn, qəlbin yanması haqqında poetik ifadədə fiziki hadisədən çox, güclü iztirab və ya məhəbbətin təsiri nəzərdə tutula bilər. Şagird yanğının ağrı, güc və hər şeyi bürümə xüsusiyyətləri ilə

insanın daxili vəziyyəti arasında əlaqə qurduqda obrazın yaranma mexanizmini anlayır. Bununla belə, məna konkret mətnin kontekstində müəyyənləşdirilməlidir (Lakoff & Turner, 1989).

Təşbehin təhlili müqayisə olunan tərəflərin və onların ortaq əlamətinin açıqlanmasına əsaslanır. Klassik poeziyada üzün aya, boyun sərvə, saçın gecəyə bənzədilməsi kimi obrazlar araşdırılarkən şagird yalnız bənzətmənin tərəflərini göstərməməlidir. O, seçilmiş müqayisənin hansı təsəvvürü yaratdığını da izah etməlidir. Üzün aya bənzədilməsi parlaqlıq, boyun sərvə bənzədilməsi isə ucalıq və zəriflik haqqında təsəvvür yarada bilər. Bu izahlar dəyişməz mənalar kimi qəbul edilməməli, mətnlə yoxlanılmalıdır.

İstiarənin mənimsədilməsi təşbehlə müqayisə vasitəsilə asanlaşdırıla bilər. Müəllimin tədris məqsədilə hazırladığı "üzü ay kimi parlaqdır" ifadəsi ilə bir şəxsə "ayım" deyə müraciət edilməsi arasında fərq göstərilə bilər. Birinci halda müqayisə açıq ifadə olunur, ikinci halda isə bir varlığın adı digərinə köçürülür. Sonrakı mərhələdə şagird bu fərqi klassik mətn daxilində müəyyənləşdirir və istiarənin ifadəni necə yığcamlaşdırdığını açıqlayır.

Poetik fiqurların öyrədilməsində bədii sual funksional təhlil üçün əlverişli imkan yaradır. Füzulinin:

"Məni candan usandırdı, cəfadan yar usanmazmı?" (Füzuli, 2005, "Məni candan usandırdı…" qəzəli, 1-ci misra)

misrasında sualın ünvanı, cavab gözləntisi və emosional məzmunu araşdırıla bilər. Şagirdlər bu sualın məlumat almaqdan əlavə, şikayət və inciklik ifadə etdiyini mətnin məzmununa əsasən izah edirlər. Misranın xəbər cümləsinə çevrilməsi və ilkin variantla müqayisəsi sual formasının yaratdığı təsiri daha aydın göstərir.

Həmin misra söz təkrarı və qarşılaşdırma baxımından da təhlilə imkan verir. "Usandırdı" və "usanmazmı" sözlərində eyni kökün işlənməsi aşiqin və yarın vəziyyətlərini əlaqələndirir. Bir tərəfdə cəfadan bezən lirik qəhrəman, digər tərəfdə isə cəfa etməkdən usanıb-usanmadığı soruşulan yar dayanır. Belə təhlil təkrarın yalnız səs və söz uyğunluğu yaratmadığını, məna münasibətini də gücləndirdiyini göstərir.

Təzadın öyrədilməsi əksmənalı sözlərin müəyyənləşdirilməsi ilə məhdudlaşmamalıdır. Qarşılaşdırma sözlər, vəziyyətlər və münasibətlər arasında yarana bilər. Vüsal və hicran, sevinc və kədər kimi anlayışların əlaqəsi lirik qəhrəmanın daxili vəziyyətini açıqlamağa xidmət edir. Məhəbbətin həm sevinc, həm də iztirab mənbəyi kimi təqdim edilməsi hissin mürəkkəbliyini araşdırmağa imkan verir.

Mübaliğənin təhlilində real hadisə ilə bədii məqsəd arasında fərq göstərilməlidir. Şagird poetik təsviri yalnız gündəlik reallıq meyarları ilə qiymətləndirdikdə mətnin emosional məzmununu tam qavramaya bilər. Həddindən artıq böyüdülmüş iztirab təsviri hissin gücünü görünən hala gətirir. Buna görə təhlildə "Bu hadisə mümkündürmü?" sualı ilə yanaşı, "Şair belə ifadə ilə nəyi gücləndirir?" sualı da verilməlidir.

Təlmih üzərində iş mətnin mədəni əlaqələrinin açıqlanmasına xidmət edir. Tanınmış bir şəxsə, hadisəyə və ya süjetə işarə olduqda şagirdlərə zəruri məlumat təqdim edilir. Leyli və Məcnun obrazlarının xatırladılması zamanı əsas məsələ həmin obrazların konkret beytdə hansı hissi və münasibəti ifadə etməsidir. Əlavə məlumat poetik mətnin təhlilini əvəz etməməli, onun mənasının anlaşılmasına kömək etməlidir.

Təhlil nəticəsində qiymətləndirmə üçün də funksional meyarlar müəyyənləşdirilir. Şagirdin poetik vasitəni tanıması ilə yanaşı, uyğun nümunəni seçməsi, məna əlaqəsini göstərməsi, emosional təsiri açıqlaması və mülahizəsini əsaslandırması nəzərə alınmalıdır. Bu meyarlar termin biliyi ilə mətnin şüurlu anlaşılmasını birlikdə qiymətləndirməyə imkan verir.

Müzakirə

Divan ədəbiyyatının tədrisinə dair meta-sintezdə mətnlərin şagird xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılması və müxtəlif üsullardan istifadə imkanları vurğulanır (Büker, 2025). Benzer və Ulu (2024) divan mətnləri əsasında danışıq fəaliyyətlərinin layihələndirilməsini araşdırırlar. Hazırkı məqalənin təklifi isə poetik vasitənin tanınmasından onun funksiyasının mətnlə əsaslandırılmasına keçidi fəaliyyət ardıcıllığı kimi qurur. Bu uyğunluq təklif olunan modelin praktik səmərəsinin təsdiqi hesab edilə bilməz.

Təklif olunan yanaşma divan ədəbiyyatının tədrisində mətnin bütövlüyünün qorunmasına yönəlir. Klassik şeirdə ayrı-ayrı poetik vasitələr qarşılıqlı əlaqədə işləyir. Bir beytdə istiarə, təzad və bədii sual eyni vaxtda iştirak edə bilər. Bu vasitələrin hər birini ayrıca göstərmək faydalı olsa da, sonrakı mərhələdə onların birlikdə yaratdığı məna izah edilməlidir. Əks halda təhlil terminlərin sadalanmasına çevrilə bilər.

Məcazlarla poetik fiqurların münasibətinin izahında terminoloji çeviklik də nəzərə alınmalıdır. Tədrisdə məcazları əsasən məna köçürməsi, poetik fiqurları isə nitqin quruluşu və ifadə üsulu ilə əlaqələndirmək mümkündür. Bununla yanaşı, bəzi vasitələrin təsnifatı müxtəlif mənbələrdə fərqli təqdim oluna bilər. Müəllim istifadə etdiyi dərslik və nəzəri mənbə ilə uyğunluğu qorumalı, əsas diqqəti vasitənin mətndəki funksiyasına yönəltməlidir.

Divan şeirində ənənəvi obrazların izahı xüsusi ehtiyat tələb edir. Gül, bülbül, şam, pərvanə, mey və saqi kimi obrazlar haqqında ilkin məlumat mətnin anlaşılmasını asanlaşdırır. Lakin həmin obrazların hər dəfə eyni məna ilə açıqlanması şeirin çoxmənalılığını məhdudlaşdıra bilər. Obrazın mənası onun digər sözlərlə münasibətindən və əsərin ümumi istiqamətindən çıxarılmalıdır. Mətnlə əsaslandırılmayan fəlsəfi və ya mistik izah yeganə düzgün şərh kimi təqdim edilməməlidir (Andrews, 1985; Pala, 2004).

Problemli suallar fərqli şərhlərin müqayisəsinə şərait yaradır. “Şair hissini nə üçün birbaşa adlandırmır?”, “Sual cümləsi dəyişdirilsə, təsir necə olar?”, “Bu obrazın başqa izahı mümkündürmü?” kimi suallar şagirdi əsaslandırılmış düşünməyə yönəldir. Müəllim fərqli cavabları qəbul edərkən onların mətnlə uyğunluğunu yoxlamalıdır. Çoxmənalılıq istənilən şərhin doğru sayılması demək deyil; şərh sözlər, obrazlar və ümumi məzmunla əsaslandırılmalıdır (Əsədova, 2023).

Qrup işi təhlilin müxtəlif istiqamətlərini birləşdirmək üçün istifadə oluna bilər. Bir qrup çətin sözləri və məcazları, digər qrup poetik fiqurları, üçüncü qrup isə lirik qəhrəmanın emosional vəziyyətini araşdırır. Ümumi müzakirədə tapıntılar əlaqələndirilir. Belə təşkil zamanı hər şagirdin fərdi iştirakı da təmin edilməlidir. Qrup təqdimatından sonra qısa yazılı izahın tələb olunması fərdi anlama səviyyəsini müəyyənləşdirməyə kömək edə bilər (Showalter, 2003).

İfadəli oxu təhlilin nəticələrinin nümayiş etdirilməsinə xidmət edir. Şagird mətnin ovqatını anladıqdan sonra vurğu, fasilə və intonasiyanı əsaslandıraraq seçir. Bədii sualın səsləndirilməsi və təzadın tərəflərinə verilən vurğu məna ilə əlaqələndirilir. Əruzla yazılmış mətnlərdə ritmin hiss etdirilməsi faydalıdır, lakin texniki vəzn təhlilinin həcmi şagirdlərin hazırlığına uyğunlaşdırılmalıdır (Benzer & Ulu, 2024).

Rəqəmsal vasitələr müşahidələri sistemləşdirmək üçün tətbiq oluna bilər. Elektron mətndə məcazların və poetik fiqurların fərqli rənglərlə işarələnməsi, səs yazılarının müqayisəsi və qısa izahların əlavə edilməsi təhlili görünən hala gətirir. Bununla belə, rəngləmə və dinləmə müstəqil nəticə sayılmamalıdır. Şagird işarələdiyi ifadənin niyə həmin qrupa aid olduğunu və hansı vəzifəni yerinə yetirdiyini açıqlamalıdır.

Yanaşmanın tətbiqində yaş və hazırlıq fərqləri əsas amillərdəndir. Klassik mətnlə yeni tanış olan şagirdlərə qısa parçalar, izahlı lüğət və istiqamətləndirici suallar təqdim etmək məqsədəuyğundur. Daha hazırlıqlı şagirdlər müxtəlif beytləri müqayisə edə, bir obrazın fərqli işlənmələrini araşdıra və təhlil

mətnləri yaza bilərlər. Eyni dərsdə çoxsaylı terminlərin təqdim edilməsi əvəzinə, az sayda anlayışın dərindən mənimsədilməsi üstün tutulmalıdır (Büker, 2025; Yeşilyurt, 2022).

Tədqiqatın məhdudiyyətləri onun nəzəri-metodik xarakteri və konkret sinif şəraitində sınaqdan keçirilməməsi ilə bağlıdır. Əsas bədii nümunə bir qəzəldən götürülmüş misradır; digər obrazlar və müəllim tərəfindən hazırlanmış ifadələr izah məqsədli nümunələr kimi işlədilir. Buna görə nəticələr bütün divan mətnlərinə və yaş qruplarına şamil edilən empirik qənaətlər kimi təqdim olunmur.

Nəticə

Divan ədəbiyyatının tədrisində mətn üzərində sistemli iş klassik poetik nümunələrin məzmun və sənətkarlıq xüsusiyyətlərinin əlaqəli şəkildə mənimsənilməsinə şərait yaradır. Məcazların və poetik fiqurların öyrədilməsi onların adlarının müəyyənləşdirilməsi ilə məhdudlaşdırılmamalı, hər bir vasitənin obrazın yaradılmasında, fikrin ifadəsində və emosional təsirin gücləndirilməsində oynadığı rol açıqlanmalıdır. İlkin oxu, lüğət işi, yaxından təhlil, müqayisə, problemli suallar və yaradıcı tapşırıqlar bir-birini tamamlayan fəaliyyətlər kimi təşkil edilməlidir. Bu ardıcıllıq şagirdin mətn haqqında ilkin təəssüratdan əsaslandırılmış şərhə keçməsinə kömək edir. İfadəli oxu isə poetik mətnin ahənginin və emosional məzmununun anlaşılmasını dəstəkləyir.

Tədrisdə şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri, dil hazırlığı və fərdi ehtiyacları nəzərə alınmalıdır. Qiymətləndirmə zamanı terminlərin düzgün işlədilməsi ilə yanaşı, poetik vasitənin funksiyasının izahı və şərhin mətnlə əsaslandırılması əsas meyarlar kimi götürülməlidir. Təklif olunan metodik yanaşma klassik irsin şüurlu mənimsənilməsinə və bədii-estetik təfəkkürün inkişafına yönəlir; onun praktik səmərəsi isə ayrıca tədris araşdırması ilə yoxlanılmalıdır.

Ədəbiyyat

Andrews, W. G. (1985). *Poetry's voice, society's song: Ottoman lyric poetry*. University of Washington Press.

Bayram, P. (2023). *Azerbaycan kadın divan şairleri (Başlangıçtan günümüze)*. Kurgan Edebiyat.

Benzer, A., & Ulu, V. (2024). Divan edebiyatı metinleri ile konuşma dersi etkinlik tasarımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 1–39. https://doi.org/10.5281/zenodo.14059765

Büker, M. V. (2025). Divan edebiyatı eğitimi üzerine yazılan makalelerin incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 62*(62), 126–153. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1612084

Dilçin, C. (1983). *Örneklerle Türk şiir bilgisi: Ölçüler, uyak, nazım biçimleri, söz sanatları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Əsədova, X. (2023, 2 oktyabr). *Öyrədici və inkişafetdirici ədəbiyyatın tədrisi*. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu. https://arti.edu.az/2023/10/02/oyr%C9%99dici-v%C9%99-inkisafetdirici-%C9%99d%C9%99biyyatin-t%C9%99drisi/

Füzuli, M. (2005). *Əsərləri* (Cild 1). Şərq-Qərb. https://www.anl.az/el/f/fm_e1.pdf

Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press.

Pala, İ. (2004). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*. Kapı Yayınları.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.

Showalter, E. (2003). *Teaching literature*. Blackwell Publishing.

Yeşilyurt, Ş. (2022). Türk dili ve edebiyatı formasyon öğrencilerinin liselerdeki divan edebiyatı derslerine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 225–239. https://doi.org/10.29000/rumelide.1132547

İÇİNDƏKİLƏR
CONTENTS

Natavan Seyidzade
When AI Gets It Wrong: Developing Critical Thinking and English Speaking Skills Through Deliberately Flawed AI Responses 5
Mukaddas Qodirova
Irony as a Form of Functional – Pragmatic Freedom in Uzbek and English Business Discourse 13
Oyjamol Khudoyberdieva
The National-Cultural Connotation of Dance Terminology in English and Uzbek Languages: A Comparative-Semantic Analysis 23
Yeganə Qəhrəmanova
Süni intellekt tərəfindən hal münasibətlərinin avtomatik tanınması: Azərbaycan dili və hal sistemi inkişaf etmiş dillərin müqayisəli tədqiqi 30
Yeganə Alaskarova
O. Henri (Uilyam Sidni Porter) yaradıcılığında milli-mədəni kimlik və universal insani dəyərlərin qarşılıqlı əlaqəsi 40
Ilkana Amirova
AI Error Verification and Evidence Based Speaking in University English Classes 49
Shafag Balayeva
The Art of Saying "I Don't Know": Developing Intellectual Humility and Spontaneous Speaking in the English Classroom 59
Umid Kholnazarov
Information Processing Disorders in Reading Activity A Neurolinguistic Approach 68
Lalə Nağıyeva
Divan ədəbiyyatının tədrisində mətn üzərində iş məcazlar və poetik fiqurlar 75

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

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

İmzalandı: 30.10.2026
Onlayn çap: 05.11.2026
Kağız formatı: 60x84, 1/8
H/n həcmi: 8,75 ç.v.
Sifariş: 250

aem.az saytında dərc olunub.
Ünvan: A.M.Şərifzadə 19,
Yasamal r-nu, Bakı, Azərbaycan
Tel.: +994 50 209 59 68
e-poçt: info@aem.az

Signed: 30.10.2026
Online publication: 05.11.2026
Format: 60/84, 1/8
Stock issuance: 8,75 p.s.
Order: 250

It has been published on aem.az
Address: 19 A.M.Sharifzade St.,
Yasamal Dist., Baku, Azerbaijan
Phone: +994 50 209 59 68
e-mail: info@aem.az