



ISSN: XXXX-XXXX
e-ISSN: XXXX-XXXX

Journal *of* PHILOLOGICAL STUDIES

Journal *of* PHILOLOGICAL STUDIES

International Scientific Journal

Volume: 1 Issue: 3

2026

Beynəlxalq İndekslər / International Indexing



Təsisçi

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

Baş redaktor

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

Redaktorlar

Prof. Dr. Məhərrəm MƏMMƏDLİ, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
<https://orcid.org/0000-0003-0608-7226>

Prof. Dr. Funda TOPRAK, Ankara Yıldırım Beyazıt Universiteti / Türkiyə
<https://orcid.org/0000-0001-8036-8515>

Prof. Dr. Saodat MUXAMEDOVA, Daşkənd Dövlət Özbək dili və Ədəbiyyatı Universiteti / Özbəkistan
<https://orcid.org/0000-0002-2104-450X>

Assoc. Prof. Dr. Ülviyyə HÜSEYNOVA, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
<https://orcid.org/0000-0003-4380-8897>

Redaktor köməkçisi

Tədqiqatçı Nuranə CƏFƏROVA, Azərbaycan Elm Mərkəzi / Azərbaycan
<https://orcid.org/0009-0006-2251-2851>

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 Edəbəli Universiteti / Türkiyə

Prof. Dr. Təyyar CAVADOV, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti / Azərbaycan

Assoc. Prof. Dr. İosefina BLAZSANİ-BATTO, Rumın Dili və Mədəniyyəti Mərkəzi / Rumıniya

Dr. Aqşin ƏLİYEV, Pekin Xarici Dillər Universiteti / Çin

Founder

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

Editor-in-Chief

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

Editors

Prof. Dr. Maharram MAMMADLI, Baku State University / Azerbaijan
<https://orcid.org/0000-0003-0608-7226>

Prof. Dr. Funda TOPRAK, Ankara Yıldırım Beyazıt University / Türkiye
<https://orcid.org/0000-0001-8036-8515>

Prof. Dr. Saodat MUKHAMEDOVA, Tashkent State University of Uzbek Language and Literature / Uzbekistan
<https://orcid.org/0000-0002-2104-450X>

Assoc. Prof. Dr. Ulviyya HUSEYNOVA, Baku State University / Azerbaijan
<https://orcid.org/0000-0003-4380-8897>

Assistant Editor

Researcher Nurana JAFAROVA, Azerbaijan Science Center / Azerbaijan
<https://orcid.org/0009-0006-2251-2851>

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 / Türkiye

Prof. Dr. Sahar ORUJOVA, Baku State University / Azerbaijan

Prof. Dr. Jihan OZDEMIR, Bilecik Sheikh Edebali University / Türkiye

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

Vasili Vasilyeviç Radlovun “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opit slovarya tyurkskix nareçiy”) lüğətində feil şəkilləri və çoxmənalılıq

Könül Abdullayeva 

Xülasə. XIX əsrdə türk dillərinin araşdırılıb, toplanıb, qruplaşdırılmasına aid tədqiqat əsərləri içərisində V. V. Radlovun əsərlərini xüsusilə qeyd etmək lazımdır. Bütün həyatını bu işə həsr edən alim türk dillərinin tarixini, leksikasını, qrammatikasını işıqlandıran onlarla kitabın müəllifidir. O, “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opit slovarya tyurkskix nareçiy”) lüğətində sözlərin yalnız bir cür ifadəsini deyil, bir çox sözün digər variantlarını da qeyd etmişdir. Bu da o deməkdir ki, alim yalnız dialektlərə məxsus sözləri toplamaqla kifayətlənməmiş, eyni zamanda bu dialektlərə daxil olan şivələrdə işlənən sözləri də toplamış və dərinlən araşdırıb, sistemləşdirmişdir. Çoxmənalılıq dildə müəyyən səbəblərlə bağlı olaraq yaranır. Sözlər əvvəl tək-mənalı olur, müəyyən tarixi dövrdən sonra çoxmənalılığa doğru inkişaf edir. Burada məcazlaşma üstünlük təşkil edir. XIX əsrin qiymətli xəzinələrindən sayılan “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opit slovarya tyurkskix nareçiy”) lüğətində də bir sıra çoxmənalı sözlərə rast gəlirik. Məsələn: açmaq feilinin 8 mənasının tərcüməsini göstərən Radlov dilimizin zənginliyini də göstərmişdir. Biz bu məqalədə V. V. Radlovun adı çəkilən lüğətində qeyd olunmuş feillər üzərində tədqiqat apararaq, şəkillərinə görə qruplaşdırmış və məcazlaşaraq çoxmənalılıq qazanmış feilləri də nümunələrlə göstərmişik.

Açar sözlər: leksika, feil, dialektlər, çoxmənalılıq, lüğətlər, söz yaradıcılığı

Azərbaycan Dövlət Neft və Sənaye Universiteti, Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Bakı, Azərbaycan

E-poçt: abdullazadehkonul75@gmail.com

Daxil oldu: 15 Yanvar 2026; Qəbul edildi: 18 Aprel 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Sentyabr 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.

Verb Forms and Polysemy in Vasily Vasilyevich Radlov’s “Experience of the Dictionary of Turkic Dialects”

Konul Abdullayeva 

Abstract. Among the research works on the study, collection, and grouping of Turkic languages in the 19th century, it is worth mentioning the works of V. V. Radlov. The scientist, who devoted his entire life to this work, is the author of dozens of books that illuminate the history, lexicon, and grammar of Turkic languages. In his dictionary “Experience of the Dictionary of Turkic Dialects,” he noted not only one way of expressing words, but also other variants of many words. This means that the scientist was not satisfied with collecting only words belonging to dialects, but also collected, deeply studied, and systematized words used in the dialects included in these dialects. Polysemy arises in language for certain reasons. Words are initially monosemantic, and after a certain historical period they develop towards polysemy. Here, metaphor predominates.

We also come across a number of polysemantic words in the dictionary “Experience of the Dictionary of Turkic Dialects,” which is considered one of the valuable treasures of the 19th century. For example, Radlov, who translated eight meanings of the verb “to open,” also showed the richness of our language. In this article, we conducted research on the verbs listed in V. V. Radlov’s mentioned dictionary, grouped them according to their forms, and also showed examples of verbs that have gained multiple meanings through metaphor.

Keywords: *lexicon, verb, dialects, polysemy, dictionaries, word formation*

Azerbaijan State Oil and Industry University, PhD in Philology, Baku, Azerbaijan

E-mail: abdullazadehkonul75@gmail.com

Received: 15 January 2026; Accepted: 18 April 2026; Published online: 5 September 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

Danışiq zamanı müxtəlif varlıqların adını çəkməklə fikir və düşüncələrini tam şəkildə başqasına çatdırmaq mümkün deyildir. Bunun üçün, heç şübhəsiz, həmin varlıqlarla bağlı iş, hal, hərəkəti göstərən, onların düşdüyü vəziyyəti və ya keçirdiyi halı, dəyişikliyi göstərə bilən xüsusi sözlərə – feillərə ehtiyac duyulur. Feil morfologiyanın ən böyük və zəngin tərkib hissəsi olub, müstəqil bir nitq hissəsi kimi özünəməxsus leksik-semantik mənaya, morfoloji əlamətə və sintaktik vəzifəyə malikdir. Bu xüsusiyyətlərinə görə feillər digər nitq hissələrindən fərqlənməklə yanaşı, həmçinin nitq hissələri sistemində müstəsna rol oynayır. Feil dilimizin orijinallığını, onun qrammatik və leksik sisteminin, həm də semantik özünəməxsusluğunu tam şəkildə əks etdirən ən zəngin nitq hissəsidir. A. Hüseynov “Azərbaycan dialektologiyası” kitabında qeyd edir: “Bir çox qrammatik kateqoriyaların təmərgüzləşmiş olduğu bu leksik-qrammatik sahə dilin ümumi sistemində xüsusi əhəmiyyəti olan idarəedicilik imkanları və qabiliyyəti nümayiş etdirərək, qrammatik olan sistemin adlar və köməkçi hissələr kimi vacib sahələri ilə əlaqədə özünün qərribə müstəqilliklərinə və incə keçidlərinə malikdir” (Hüseynov, 1979, s. 50).

Dilimizin qrammatik sistemindəki formalar və mənalar kimi daxili qanunauyğun əlaqələrində olan iyerarxiyanı feildə də görmək mümkündür. Təsədüfi deyildir ki, dilin söz yaradıcılığı sferasının tədqiqatçıları adlara məxsus söz yaradıcılığı şəkilçiləri sistemini bir qütbə, feilə xas söz yaradıcılığı şəkilçiləri sistemini də ikinci qütbə tədqiq etmiş və bunları əlaqələndirmişlər. Ancaq tədqiqatın bu formalarının seçilib götürülməsindən belə bir nəticə çıxarmaq olur ki, feil və ona məxsus söz yaradıcılığı formaları qrammatik quruluşun tədqiqində xüsusi əhəmiyyətli sahədir. Feillərin özünəməxsus, o biri söz qruplarından tamamilə seçilən zəngin, geniş, rəngarəng və mürəkkəb leksik-semantik mənaları vardır. Ədəbi dildə olduğu kimi, dialekt və şivələrimizdə də isimlərdən fərqli olaraq, hər hansı bir feil dörd şəkildə ola bilər: 1) təsdiq; 2) inkar; 3) bacarıq; 4) qeyri-bacarıq (Şirəliyev, 1962, s. 194).

Təsdiq feilləri əmələ gətirmək üçün heç bir şəkildən istifadə edilmir, yəni inkar şəkilçisi olmayan hər bir feil artıq təsdiqdə sayılır. Ədəbi dili feillərsiz təsəvvür etmək mümkün olmadığı kimi, dialekt və şivələrimizi də feillərsiz təsəvvür etmək mümkün deyildir. Radlovun “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opıt slovary tyurkskix nareçiy”) lüğətində qeyd olunmuş dialekt və şivələrimizdə işlənən feillərə nəzər saldıqda fonetik, semantik rəngarənglik diqqəti cəlb edir. Dialekt və şivələrimizi ədəbi dildən ayıran əsas cəhətlərdən biri də fonetik fərqlərdir. Fonetik fərqlər qrammatik, hətta leksik fərqlərdən də üstünlük təşkil edir. Dialekt və şivələrimizdə bir sıra elə səslər və fonetik hadisələr vardır ki, bunlara müasir ədəbi dildə rast gəlmirik. Dialekt və şivələrimizdə uzun, qısa və burun

saitləri işlənir. Dialekt və şivələrimizdə *n* (sağır *n*), dişarası *z*, qovuşuq *dz*, *ç*, dilortası *x'* və s. səslərə, bir çox hallarda da ahəng qanununun pozulmasına rast gəlmək mümkündür.

Dialekt və şivələrimizdə səslərin əvəzlənməsində qalınlaşma, incələşmə, karlaşma, cingiltiləşmə və s. bu kimi hadisələrə sıx-sıx təsadüf edilir. Dialekt və şivələrimizdə assimilyasiya, dissimilyasiya, səsartımı, səsdüşümü, yerdəyişməsi, söz ortasında səslərin qoşalaşması və s. kimi hadisələrlə rastlaşırıq. Dialekt və şivələrdə səslilərin düşümü hadisəsini bir tərəfdən vurğu, digər tərəfdən də sözlərin birləşməsi ilə izah etmək olar. Vurğu yerdəyişməsi nəticəsində səslinin düşməsi bütün türk dillərinə xas olan bir hadisədir. Dialekt və şivələrimizdə rast gəldiyimiz bir çox səslilərin əvəzlənməsi hadisəsi həm ayrı-ayrı dialekt və şivələrimiz arasında, həm dialektlərimizlə ədəbi dil arasında olan fərqli cəhətləri, həm dilimizin qədim xüsusiyyətlərini meydana çıxarmaq, həm də Azərbaycan dili ilə başqa türk dilləri arasında oxşar və fərqli cəhətləri göstərmək üçün olduqca qiymətli material verir. Bu isə öz növbəsində dilimizin mənşə və inkişaf tarixini aydınlaşdırmaq və onun hansı qəbilə dilləri arasında təşəkkül etdiyini müəyyənləşdirməkdə dil tarixinə olduqca böyük fayda verə biləcəyinə inanırıq. Sadə feillərin milli mənşəli olduğunu nəzərə alsaq, dialektlərdə işlənən feillərin araşdırılması həm dilçilik, həm də tarixi dialektologiya baxımından böyük əhəmiyyət kəsb edir (Axundov, 2005).

Metodlar

Məqalədə “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opıt slovary tyurkskix nareçiy”) lüğətində qeyd olunmuş feillər seçilərək sistemləşdirilmiş və müxtəlif dialektlərimizdəki variantlarla müqayisə edilmişdir. XIX əsrdən bu günə qədər feillərdə baş vermiş dəyişiklikləri bu lüğətdə toplanmış nümunələr üzərindən aydın görmək mümkündür. Nümunələrə nəzər salaq:

- artıl – делатся большим, расти (delatsya bolşim, rosti) – yüksəlmək, ucalmaq, böyümək mənasında. Vəzifənin artması, var-dövlətin çoxalması və s.
- kabar – надуваться (naduvatsya), kabarmaq – şişmək mənasında əsasən şimal qrupu dialekt və şivələrində istifadə olunur.
- qayır – делать (delat) – düzəltmək, hazırlamaq mənasında işlədilir. Şərq qrupu dialektlərində daha sıx təsadüf edilir.
- qötmək – поднимат, снимать (podnimat, snimat) – qaldırmaq, götürmək mənasında demək olar ki, bütün dialekt və şivələrimizdə işlənir.
- qizləndir – скрыть (skrit) – gizlətmək, gizli saxlamaq.
Ə səsinin ü səsi ilə əvəzlənməsi hadisəsi ən çox Şərq qrupu dialekt və şivələrinə (söz köklərində) aiddir. Akademik M. Şirəliyev “Azərbaycan dialektologiyasının əsasları” kitabında bu hadisəni belə izah edir: “Söz köklərində ə > ü hadisəsinin meydana gəlməsinin əsas səbəbi söz ortasında (ə) səsinədən sonra diş-dodaq səssizinin (v) olmasıdır. V səsinin təsiri altında damaq səslisi (ə) dodaq səslisi ilə əvəzlənir. Lakin Qərb qrupu dialekt və şivələrində (xüsusən Qazax dialektində) bu hadisə şəkilçidəki y səsinin təsiri altında (yönlük və təsirlik hallarda) meydana gəlir” (Şirəliyev, 1962).
- qörsütmək – показат (pokazat) – göstərmək mənasında işlənən bu sözdə diş-dodaq səssizi işlənməyə də, ə səsinin ü səsi ilə əvəzlənməsi hadisəsinin şahidi oluruq.
- qörsüttür – велеть, показат (velet, pokazat) (Radlov, 1893, s. 1598).
- qörüksə – сильно желат видеть (silno jelat videt) – darıxmaq, görmək istəmək.
- yaxınlan = yakınlan – yaxınlaşmaq.
- yətiş – достигнуть места (dostignut mesta) – gəlib çatmaq, müəyyən bir məsafəni qət etmək. Türk dilində “yetiş” şəklində işlənməkdədir.
- yümür = yəmir – Bu söz Karvansaray şivəsində “bar gətirmək” mənasında, Qax şivəsində (yəmirmax) isə dağıtmaq, yerlə-yeksan etmək mənasında işlənir.
- yümürül = yəmiril – yəmirilmax (Qax) – dağılmaq, yerlə-yeksan olmaq.
- tərпəş – двигатся (dvigatsya) – hərəkət etmək. 1) Tərpətməx’ (Çəmbərək) – yerindən oynatmaq (daşa, ağaca və s. aid); 2) Tərpətməx’ (Qarakilsə) – aparmaq.

qəç – 1) мимо проходить, переходит (mimo proxodit, perexodit); 2) злословить (zloslovit); 3) не действовать, быть потерянными (ne deystvovat, bit poteryannim); 4) простить (prostıt). Göründüyü kimi, V. V. Radlov bu sözün dörd mənasının tərcüməsini vermişdir: 1) keç(mək), keçib getmək; 2) kiminsə haqqında pis danışmaq; 3) çaşib qalmaq, hərəkət etməmək; 4) bağışlamaq, unutmaq.

Bu sözün fonetik tərkibinə nəzər salaq: q – dılarxası partlayan kar səsidir. Bu səs əsas etibarilə alınma sözlərdə (rus dilində) təsadüf olunur. Məlum olduğu üzrə, q səsi Azərbaycan dilinə xas olmayan və onu başqa türk dillərindən ayıran cəhətlərdən biri kimi göstərilir. Lakin buna baxmayaraq, bu səs Azərbaycan dilində işlənməkdədir. Bu cəhətdən Zaqatala və Qax şivələri daha çox seçilir. Bu şivələrdə q səsi çox vaxt k səsinin yerində özünü göstərir. Məsələn: qönül – könül, qilit – kilid, qimi – kimi və s. (Radlov, 1893, s. 1618). Ədəbi dildə “keçmək” şəklində işlənən bu söz dialekt və şivələrimizdə müəyyən fonetik dəyişikliklərə uğrayaraq “qeçmək” şəklində işlənir.

- Qöm – зарыть, хоронить (zarıt, xoronit). K səsinin q səsi ilə əvəzlənməsi hadisəsinə daha çox Zaqatala və Qax şivəsində rast gəldiyini yuxarıda qeyd etdik. G səsinin q səsi ilə əvəzlənməsi hadisəsinə də Zaqatala və Qax şivələrində daha sıx təsadüf edilir. Qöm – göm, qün – gün və s. Türk dillərində belə bir xüsusiyyəti qumuq dilində daha aydın görmək olar: məs.: qun, qeçe, qelin, qerek, qet, qemi, qöz, qöy. Türk dialektlərində k > q hadisəsi ən çox Anadolunun şimal-şərq dialektlərində (Kastamon, Çorum, Amasya, Çankırı) özünü göstərir.
- Küvrəmək – слабеть, дрябнуть, ломаться (slabet, dryabnut, lomatsya) (Radlov, 1893, s. 1520) – zəifləmək, süstləşmək, sınmaq. Sözün kökünə nəzər saldıqda kövrək sözünə yaxınlığı aydın hiss olunur. Müasir Azərbaycan dilində də kövrək sözü zərif, tez sınan mənalarında işlənir. Bizcə, küvrəmək – kövrək olmaq sözünün fonetik dəyişikliyə uğramış formasıdır.
- Qörsüt – [qör + süt] – показать (pokazat) – göstərmək. Burada gör sözün köküdür, –süt isə sözdüzəldici şəkilçidir.

Qeyd etmək lazımdır ki, yuxarıda qeyd olunmuş bir çox sözlər ədəbi dildə işlənmir. Belə sözlərə yalnız dialekt və şivələrdə, həmçinin obrazın fikirlərini daha maraqlı, rəngarəng etmək üçün yazıçı tərəfindən istifadə olunmuş ədəbi əsərlərdə rast gəlmək mümkündür.

Feilin inkar şəkli ədəbi dildə olduğu kimi, dialekt və şivələrimizdə də əsasən -ma, -mə, -m şəkilçiləri ilə ifadə olunur. V. V. Radlovun “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opıt slovaryä tyurkskix nareçiy”) lüğətində qeyd olunmuş Azərbaycan dialekt və şivələrinə aid bəzi nümunələrə nəzər saldıqda da bunun şahidi oluruq: məs.: *Airi zat istəmərəm* – я ничего другого не желаю (ya niçevə drugovo ne jelaju) – mən başqa heç bir şey istəmirəm (arzulamıram). *Bilməməzlik aiptır lakin sormak aip dəildir* – неznat ne goditsya, no sprosit dozvoleno (neznat ne goditsya, no sprosit dozvoleno). Müasir ədəbi dildə “Bilməmək ayıb deyil, soruşmamaq ayıbdır” şəklində işlənən bu atalar sözündə də -mə inkar şəkilçisinin işləndiyini görürük. *Dostum atını da məndən əsirgəməz* – мой друг не пожалеет даже дать мне свою лошадь (moy drug ne pojaleet daje dat mne svoyu loşad); *akıl yetişmədiyi* – чего ум не может постигнут (çevə um ne mojet postignut) – ağıl dərk etmədiyi, başa düşülməyən mənasında; *həç zat gözümə görükməs* – ничего не видно моему глазу (niçevə ne vidno moyemu glazu).

Dialekt və şivələrimizdə işlənən adları olduğu kimi, feilləri də ədəbi dildən fərqləndirən bir çox fonetik dəyişmələr nəzərə çarpacaq qədərdir (Bayramov, 2011). G səsinin q səsi ilə əvəzlənməsi hadisəsi adlarda olduğu kimi, feillərdə də sıx rast gəlinən hadisədir. Bu hadisəyə, qeyd etdiyimiz kimi, daha çox Zaqatala və Qax şivələrində təsadüf edilir. G < q əvəzlənməsinə istər önsıra, istərsə də arxasıra səslilərindən əvvəl rast gəlmək olur. Məsələn:

- qəl = gəl – прийти, приехать, выходить (priyti, priyexat, vixodit);
- qətir = gətir – привести, принести (privesti, primesti) (Radlov, 1893, s. 1565);
- qör = gör – видеть, осматривать (videt, osmotrivat) (Radlov, 1893, s. 1589);

- qörük [qör + k] = görük – видется (videtsya) – müasir ədəbi dildə “görüşmək” şəklində işlənir;
- qizlən = gizlən – скрыться (skritsya) (Radlov, 1893, s. 1620);
- qötür = götür – поднимай (podnimay);
- qizləndir = gizləndir(mək) – скрыть (skrit);
- qizlət = gizlət – скрыть, спрятать (skrit, spriyatat).

Nəticələr

Lüğətləri tərtib edərkən feillər adətən məsdər formasında qeyd olunur. Odur ki, V. V. Radlovun “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opit slovary tyurkskix nareçiy”) lüğətində də feillərin çoxu məsdər formasında, bir qismi də əmr şəklindədir. Məsdər əksər dialektlərimizdə ədəbi dildə olduğu kimi, ikivariantlı şəkilçilərlə ifadə olunur. Lakin bir sıra dialekt və şivələrimiz də vardır ki, burada məsdər şəkilçisi sözün ahənginə tabe olmayaraq yalnız birvariantlıdır. Məsdərin ikivariantlı şəkilçiləri Qazax, Qarabağ, Gəncə, Naxçıvan, İrəvan, Şamaxı, Bakı dialektləri və Ağdam, Mərzə, İsmayıllı rayonu, Muğan qrupu şivələrində işlənir. Məsdərin birvariantlı şəkilçisi Bakı, Quba, Nuxa, Ordubad, Təbriz dialektləri və Zaqatala, Qax şivələrində işlənir. Akademik V. V. Radlovun “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opit slovary tyurkskix nareçiy”) lüğətində yer almış Azərbaycan dialekt və şivələrində işlənən məsdərlərə nəzər salaq.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bu məsdərlərin çoxu bəzi fonetik dəyişikliklərlə ədəbi dildə də işlənərkəndir:

Aip etməy – не прилично поступить (ne priliçno postupit) – özünü pis aparmaq, mədəniyyətsizlik etmək, xoşa gəlməyən hərəkət etmək.

Əşitməy – слушать (sluşat) – eşitmək, qulaq asmaq.

Ağrımağ – быть больным (bit bolnım) – xəstələnmək (Radlov, 1893, s. 174).

Ağlamağ – плакать, горевать (plakat, gorevat) – ağlamaq, göz yaşı axıtmaq.

Aanqırmağ (anıрмаq) – кричать (об осле) (kriçat [ob osle]).

Ağaçlanmağ – зарости лесом (zarosti lesom).

Aralamağ – разделить, разнимать спорящих (razdelit, raznimat sporyaşix) – bölmək, iki dava edəni ayırmaq.

Araya düşmək – заступиться за когонибудь (zastupitsya za kovo nibud).

Bu söz birləşməsi bir neçə mənada işlənir: kiminsə tərəfini tutmaq, iki nəfərin arasında qalmaq, ortada qalmaq.

Artmağ – прибавляться, увеличиваться (pribavlyatsya, uveličivatsya) – çoxalmaq, böyümək, kökəlmək.

Alınmağ – быть взятым, схваченным (bit vzyatım, sxvaçennım) – tutulmaq, əsir düşmək.

Addamağ – дать имя, звать по имени (dat imya, zvat po imeni) – ad qoymaq, adı ilə çağırmaq.

Əsirgətməy – жалет, шадить (jalet, şadit) – bir şeyi qiyməməq, vermək istəməmək.

Əşittirməy – заставить слышать, дать знать, заставить повиноваться (zastavit slıřat, dat znat, zastavit povinovatsya).

Bu söz bir neçə mənada işlənir: 1) qulaq asdırmaq; 2) bildirmək; 3) məcbur dinlətdirmək.

Əzbərrətməy – выучить наизусть (vıuçit naizust) – əzbərləmək, əzbər öyrənmək.

Əvlənməy – обзавестись домом, жениться (obzavestis domom, jenitsya).

Ə səsinin e səsi ilə əvəzlənməsi hadisəsinin dialekt və şivələrimizdə (Bakı, Naxçıvan) tez-tez rast gəlinən hadisə olduğunu söyləmişdik. Ədəbi dildə “əvlənmək” şəklində işlənən bu söz ailə qurmaq, evli olmaq mənasındadır.

Oğurramağ – украсть, воровать (ukrast, vorovat) – oğurlamaq, icazəsiz götürmək.

Bəzi dialekt və şivələrimizdə sözün əvvəlində h, y və k səsləri möhkəm deyildir. H səsinin düşülməsi daha çox qərb qrupu (xüsusən Qazax) dialektlərində və Zaqatala şivəsində özünü göstərir. Burada h

səsinin düşümünə önsıra dodaq səsilərindən (ö, ü) əvvəl təsadüf edilir. Bir çox müasir və qədim türk dillərində də söz əvvəlində h səsinin olmadığını görmək mümkündür.

M. Kaşğarinin məşhur “Divanü Lügət-it-Türk” əsərində də kifayət qədər belə misallara rast gəlmək mümkündür:

Ördi, örümçək və s. *Örməy* – плести, заплетать (plesti, zapletat) – hörmək.

Ölə yatmaq – дойти до смерти (doyti do smerti) – ölmək.

Özünə qəlməz – притти вь себя, очнуться (pritti v sebya, oçnutsya) – ayılmaq, oyanmaq.

Özündən kayırmaq, çikarmak – uydurmaq, yalan danışmaq.

Iraxlanmaq – удалиться (udalitsya) – uzaqlaşmaq, kənarlaşmaq.

Islandırmaq – помочить (помоçit) (Radlov, 1893, s. 1393) – islatmaq, yaş etmək.

Isla(maq), ıslat(maq) – помочить (помоçit) – islatmaq, nəmləndirmək.

İtilmək – быть толкаемым, убраться (bit tolkayemım, ubratsya) – itələnmək, kənara çəkilmək.

Uzaxlamaq – удалить (udalit) – uzaqlaşdırmaq, kənarlaşdırmaq.

Kanı(maq) – понять, разуметь (ponyat, razumet) – başa düşmək, anlamaq.

Kayurmak – сделать, составить, окончить (sdelat, sostavit, okonçit) – düzəltmək, hazırlamaq, bitirmək.

Kap – хватать, брать руками (xvatat, brat rukami). Dialekt və şivələrimizdə q > k əvəzlənməsi hadisəsinin tez-tez baş verdiyini bilirik. Kapmaq – qapmaq – tutmaq. Bu söz Çəmbərək şivəsində “qapalamax” şəklində işlənir.

kanıtmaq – дать понять, объяснить (dat ponyat, obyasnit) – başa salmaq, izah etmək.

kaplanmaq – покрываться, быть закрытым (pokrivatsya, bit zakritım) – örtülmək, bağlanmaq.

kıcıtmaq – qıcıtmaq, qıcırdatmaq. Kıç = qıç sözü Yardımlı dialektində diş mənasında işlənir. Burada qıcıtmaq, qıcırdatmaq – dişə dişə sürtmək, diş göstərmək mənasındadır.

xorttamak – воскресать из мертвых (voskresat iz mertvıx) – dirilmək, qəbirdən çıxmaq.

yörmək – 1) изложить, толковать (izlojit, tolkovat); 2) принимать за хорошее предзнаменование (prinimat za xoroşeye predznamenovaniye); 3) утомляться (utomlyatsya). Burada sözlə verilən tərcümələri arasında uyğunsuzluq nəzərə çarpır. Yörmək – yormaq – yozmaq dilimizdə adətən açmaq, izah etmək (yuxunu yozmaq) mənasında işlənir. Lakin “утомляться” (utomlyatsya) sözü Azərbaycan dilinə tərcümədə “yorulmaq” mənasını verir. Qeyd etdiyimiz kimi, V. V. Radlovun “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opit slovary tyurkskix nareçiy”) lüğətində kifayət qədər əmr şəklində işlənmiş feillərə rast gəlmək mümkündür. Məsələn: təmizlən, təmizlə, yıx, yıxıl, yəhərrə, yetiş, kaldır, kışla və s.

Azərbaycan dilində əmr şəkli istər mənə zənginliyinə, istərsə də qrammatik formasına görə qalan şəkillərdən əsaslı surətdə fərqlənir. Əmr şəklinin xüsusi morfoloji əlaməti yoxdur. Feil kökü + şəxs sonluğu + əmr intonasiyası əmr şəklinin qrammatik strukturunu təşkil edir. Feilin əmr şəkli əmr, buyruq, sərəncam, xahiş, nəsihət, məsləhət, təklif, yalvarış və s. bildirir (Mirzəyev, 2006). Əmr şəklinin birinci şəxs tək səssizlə bitənlərdə Qarabağ, Gəncə, Şamaxı, Bakı, Quba dialektlərində və Muğan qrupu, İsmayılı, Zaqatala və Qax şivələrində dördvariantlı *-ım*, *-im*, *-um*, *-üm*, Qazax dialektində isə üçvariantlı *-em*, *-om*, *-öm* şəkilçiləri ilə ifadə olunur. Əmr şəklinin II şəxs tək bu şəklin əsas, çıxış formasını təşkil edir. II şəxs təkdə heç bir morfoloji əlamətin olmaması, intonasiya ilə müşayiətin aparıcı rolu II şəxs təkin həm mənə çalarlığının artmasına, həm də ifadənin yüksək dərəcədə ekspressivliyinə, emosionallığına səbəb olur.

Əmr şəkli II şəxs tək və cəmində aşağıdakı mənələrə malikdir:

a) Əmr, təhrik, məcburiyyət mənası. Bu mənələr heç bir şəxsdə II şəxs təkdə olduğu qədər qabarıq ifadə olunmur. Məsələn: axıt, aralan, əsirqə, oğurra, ör, örtün, itil, uzaxlaş, uzat, kurtar, kışkır, kizlət, küləş = qüləş, qarış, qarışdır, qal, qətir, qəl, qəç, qör, qörsüt, qötür, qırx = kırk, qızdır, qizlən, hürküt, yar, yat, yəhərrə, yor, tərən, tərət, tərəştir. *Bazarda al!* – купи на базаре! (kupi na bazare!). *Bir akıl öqrət bana* – дай мне совет (day mne sovet) – “mənə bir məsləhət ver” mənasında işlənmişdir.

Əmr şəklinin II şəxs təki şəxs şəkilçisi qəbul etmədiyi üçün bütün əmr feillərinin başlanğıc forması II şəxsin təkinə uyğundur.

b) Xahiş mənası. Əmr şəklinin bu mənası ikinci şəxsin əsas mənasının leksik vasitələrlə neytrallaşması sayəsində yaranır. Məsələn: *Dünya axirəttə karındaşın olayım* – в этом свете и в будущей жизни я хочу тебе быть братом (v etom svete i v budущеy jizni ya xoçu tebe bıt bratom) (Radlov, 1893, s. 96) və s. Ümumiyyətlə, türk dillərində feil şəkilləri içərisində istər formal cəhətdən, istərsə də məna etibarilə əmr və arzu şəkilləri bir-birinə çox yaxındır. Bu yaxınlıq əmr şəkli ilə arzu şəkli arasındakı sinonimlikdə özünü daha aydın büruzə verir. Qeyd etmək lazımdır ki, bu şəkillərin bir-birinin yerində işlənməsi o birilərdən seçilir. Hətta birinci şəxsin cəmində bu şəkillər eyni bir morfoloji əlamətlə ifadə olunur. Məsələn: *qözün aidın olsun!* – да просветляют глаза твои (da prosvetlyut glaza tvoi) (Radlov, 1893). *Axırın xəir olsun!* – да будет твой конец (жизни) счастливым (da budet tvoy konets [jizni] şçastlivım) və s.

Müzakirə

XIV–XVIII əsr yazılı abidələrimizin dilini tədqiq etmiş M. Rəhimov *-a//ə* formasının həmin dövrlərdə arzu şəklinin əlaməti olmaqla yanaşı, gələcək zaman mənası ifadə etdiyini də qeyd edərək yazır: “Arzu formasının xəbər şəklinin gələcək zamanı ifadə etməsi onunla izah oluna bilər ki, dilin əvvəlki dövrlərində formanın arzu modallığı ilə gələcək zaman mənası arasında sərhəd yox idi və gələcək zamanı ifadə etmək üçün sabitləşmiş morfoloji əlamət olmamışdır” (Rəhimov, 1965). Müxtəlif türk dillərində, o cümlədən Azərbaycan dilində şəkil kateqoriyasının istər tarixi inkişafı, istərsə də müasir vəziyyəti müəyyən qədər tədqiq olunsada, bu məsələnin mahiyyəti haqqında mübahisəli cəhətlər hələ də qalmaqdadır. V. V. Radlovun “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opıt slovary tyurkskix nareçiy”) lüğətində yer almış feilləri araşdırarkən bir neçə nümunənin feilin icbar növünə aid olduğunu şahidi oluruq. Məsələn: axtart, ağlat, arttır, axşamlat, oğurrat, kizləndir = qizləndir və s. Misallardan da aydın olur ki, bu növ feillərdə əslində hərəkətin icrası üçün iki və ya üç subyektin olması lazım gəlir. Subyektlərdən biri göstəriş verir, məcbur edir, digəri onu yerinə yetirir. İcbar növ feillər təsirli feillərə *-dır*, *-t* şəkilçilərini artırmaqla düzəlir, təsirli olaraq da qalır. Bura qədər yazılanlardan aydın olur ki, V. V. Radlovun “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opıt slovary tyurkskix nareçiy”) lüğətində qeyd olunmuş Azərbaycan dialekt və şivələrində işlənən feillərin əksəriyyəti ədəbi dildə də işlənir. Lakin dialektlərdə işlənən feillər ədəbi dildən müəyyən fonetik dəyişikliklərlə fərqlənir. Bu fonetik fərqlər həm sözün kökündə, həm də söz kökünə qoşulan şəkilçilərdə nəzərə çarpacaq qədər çoxdur. Buna baxmayaraq, belə sözlər bütün dialekt və şivələrdə anlaşılır, başa düşülür.

Müəyyən bir əşya, əlamət, kəmiyyət, hərəkət və sairəni ifadə edən sözlər dildə birdən-birə, hazır şəkildə, haradansa alınma bir yolla meydana gəlməmişdir. Bunlar müəyyən bir ictimai hadisə, əlaqə və münasibət nəticəsində, bu və ya digər şəkildə ortaya çıxmışdır. Beləliklə, dildə sözlərin yaranması prosesi tarixi bir xarakterə malikdir (Xəlilov, 2004). Bu baxımdan dilimizdə mövcud olan bütün sözləri nəzərdən keçirsək, hər bir sözün özünəməxsus bir tarixə malik olduğu müəyyən edilə bilər. Söz nə zaman, nə münasibətlə və nə cür əmələ gəlir-gəlsin, fərqi yoxdur, onun ifadə etdiyi əşya, əlamət, kəmiyyət və s. ilə səs kompleksi arasında heç bir üzvi əlaqə yoxdur və ola da bilməz. Çünki belə bir əlaqə olsaydı, müasir dilimizdə mövcud bir səs kompleksi ilə müxtəlif əşyanı ifadə edə bilmək, bir sözün müxtəlif məna çalarlığı verə bilmək, müxtəlif səs tərkibi ilə bir-birinə yaxın mənaları bildirmək xüsusiyyəti də ola bilməzdi.

Sözlərin ancaq bir mənanı bildirməsi təkmənalılıq adlanır. Buna dilçilikdə *monosemiya* da deyilir. Sözün əsas mənasından əlavə bir sıra mənaları bildirməsinə çoxmənalılıq deyilir. Dilçilikdə çoxmənalılığa *polisemiya* adı verilmişdir. Çoxmənalılıq dildə müəyyən səbəblərlə bağlı olaraq yaranır (Xəlilov, 1998). Sözlər əvvəl təkmənalı olur, müəyyən tarixi dövrdən sonra çoxmənalılığa doğru inkişaf edir. Burada məcazlaşma üstünlük təşkil edir. Daha doğrusu, çoxmənalılığın

yananmasında məcazlaşma mühüm rol oynayır. Çoxmənalılığın tarixi qədimdir. Azərbaycan dilində çoxmənalılıq dilimizin qədim və ən qədim dövrlərindən başlayaraq mövcud olmuşdur. XIX əsrin qiymətli xəzinələrindən sayılan “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opıt slovaryə tyurkskix nareçiy”) lüğətində də bir sıra çoxmənalı sözlərə rast gəlirik. Məsələn: açmaq feilinin 8 mənasının tərcüməsini göstərən Radlov dilimizin zənginliyini də göstərmiş olur.

Açmaq – открыть (otkrıt) (Radlov, 1893, s. 500). Bağlı, örtülü bir şeyi açmaq. *Kapu açmaq* – открыть дверь (otkrıt dver) – qapını açmaq. *Kəlit açmaq* – открыть замок (otkrıt zamok) – kilidi açmaq, qıfılı açmaq. *Kuşak açmaq* – развязать пояс (razvyazat poyas) – kəməri açmaq. Kuşak sözü köhnəlmiş sözdür. Müasir dövrdə kəmər sözü ilə əvəzlənmişdir. *Tapmaça açmaq* – разгадать загадку (razgadat zagadku) – tapmacanın cavabını tapmaq. *Dərt açmaq* – сообщать свою печаль (soobşat svoyu peçal) – Dərt açmaq burada dərdini danışmaq, kədərini bölüşmək mənasındadır. *Ağız açmaq* – не хорошо отозваться (ne xoroşo otozvatsya). Müasir ədəbi dildə *ağız açmaq* – xahiş etmək, minnətçi olmaq mənasında işlənir. Lakin tərcümədə biri haqqında pis danışmaq mənasında verilmişdir. *Müşkül açmaq* – основательно помочь (osnovatelno pomoç). Müşkül burada çətin bir iş, problem mənasındadır. Problemi açmaq, həll etmək, kömək etmək mənasında işlənmişdir.

Lüğətdə eyni zamanda oxumaq feilinin də bir çox mənalılarını görmək olar:

Oxumaq – читать (çitat) (Radlov, 1893, s. 1005). *Əzbər oxumaq* – говорить наизусть (govorit naizust). *Azan oxumaq* – позывать на молитву (pozivat na molitvu). Radlov uçmaq feilinin də bir çox mənalılarını tərcümə edərək lüğətdə göstərmişdir.

Uçmaq – летать (letat). *Dam uçdu* – стена обрушилась (stena obruşilas). Uçmaq havaya qalxmaq, qanadlanmaq mənasını versə də, *dam uçdu* cümləsində uçmaq sözü dağılmaq, yerlə-yeksan olmaq mənasındadır. Deməli, çoxmənalılığın yaranması üçün məntiqi amilə də üstünlük vermək lazımdır. Belə ki, hər hansı bir söz yeni bir məfhumu ifadə etdiyi zaman əvvəlki mənasını saxlayır. Burada məntiqi amil sözlə yeni yaranmış məfhumu əlaqələndirir. Təkcə yeni məfhumun olması şərt deyil, həm də onu ifadə edən söz də lazımdır. Bu mənada dildəki sözlə yeni yaranmış məfhum arasındakı əlaqəni məntiqi amil şərtləndirir.

Nəticə

V. V. Radlovun “Опыт словаря тюркских наречий” (“Opıt slovaryə tyurkskix nareçiy”) lüğətində yer almış feillərin araşdırılması nəticəsində dialekt və şivələrimizin nə qədər zəngin və rəngarəng olduğunun bir daha şahidi oluruq. Feil köklərindəki fonetik dəyişikliklər, sözlərin əlavə mənə əldə edərək çoxmənalılıq qazanması Azərbaycan dilində sözlərin fonetik və semantik baxımdan zənginliyini göstərir. Dialektlərin əsas keyfiyyəti bundadır ki, onlarda mənbə dilin bu və ya digər ilkin struktur və semantik xüsusiyyətləri saxlanıla bilir, eyni zamanda həmin sözlərin mənə tutumunda mənsüb olduğu xalqa aid sosial, ictimai-siyasi, iqtisadi anlayışlar müəyyən dərəcədə qorunub saxlanılır. Digər tərəfdən, belə sözlərdə xalqın məişət həyatına, ictimai təfəkkürünə, milli-mənəvi keyfiyyətlərinə və mədəni səviyyəsinə dair anlayışların qorunub saxlanması da istisna deyildir. Dialektlərin araşdırılması nəticəsində məlum oldu ki, illər keçdikcə sözlərdə baş verən fonetik dəyişmələrlə yanaşı, onlarda mənə cəhətdən də bəzi dəyişikliklər baş verir. Cəmiyyət özü dəyişdiyi kimi, həyat tərz, məişət də dəyişir. Bu cür dəyişmə prosesi sözlərdə və onların mənasında da gedir. Deməli, dildəki sözlər mənasına görə inkişaf edib dəyişə bilir.

Ədəbiyyat

- Axundov, A. A. (2005). *Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti*. Maarif.
Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti. (2007). Şərq-Qərb.
Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti (I–IV cildlər). (2006). Elm.
 Bayramov, İ. M. (2011). *Qərbi Azərbaycan şivələrinin leksikası*. Elm və Təhsil.

- Cəfərov, S. A. (2007). *Müasir Azərbaycan dili* (II hissə). Şərq-Qərb.
- Hüseynov, A. Ə. (1979). *Azərbaycan dialektologiyası*. API.
- Mirzəyev, H. İ. (2003). *Dərələyaz mahalının toponimləri və şivə sözləri*. Ağrıdağ.
- Mirzəyev, H. İ. (2006). *Azərbaycan dilində feil*. Elm.
- Qurbanov, A. M. (2003). *Müasir Azərbaycan ədəbi dili* (I cild). Nurlan.
- Radlov, V. V. (1893). *Opyt slovary tyurkskikh narechiy* (I–IV cildlər).
- Rəhimov, M. Ş. (1965). *Azərbaycan dilində feil şəkillərinin formalaşması tarixi*.
- Şirəliyev, M. Ş. (1957). *Bakı dialekti* (II nəşr). AEA.
- Şirəliyev, M. Ş. (1962). *Azərbaycan dialektologiyasının əsasları*. ADTPƏN.
- Xəlilov, B. Ə. (1998). *Feillərin ilkin kökləri*. Elm.
- Xəlilov, B. Ə. (2004). *Azərbaycan dili: Dünən, bu gün*. Adiloğlu.

Rəqəmsal təhsil mühitində dil təliminin metodik xüsusiyyətləri

Ellada Mirişova 

Xülasə. Rəqəmsal transformasiya dil təliminin məqsəd, məzmun, vasitə və qiymətləndirmə mexanizmlərinə əhəmiyyətli təsir göstərir. Məqalənin məqsədi rəqəmsal təhsil mühitində dil təliminin metodik xüsusiyyətlərini sistemləşdirmək, rəqəmsal vasitələrin dinləmə, danışma, oxu və yazı bacarıqlarının inkişafına təsir imkanlarını müəyyənləşdirmək və onların səmərəli tətbiqinin əsas pedaqoji şərtlərini əsaslandırmaqdır. Təhlil nəticəsində rəqəmsal dil təlimini xarakterizə edən beş əsas metodik istiqamət müəyyən edilmişdir: kommunikativlik və autentiklik; multimodalıq və koqnitiv yükün idarə olunması; fərdiləşdirmə, mobil öyrənmə və öyrənən muxtariyyəti; əks-əlaqə və rəqəmsal qiymətləndirmə; müəllim kompetensiyası, əlçatanlıq və rəqəmsal təhlükəsizlik. Nəticələr göstərir ki, rəqəmsal vasitələr dörd əsas dil bacarığının integrativ inkişafını, autentik kommunikativ fəaliyyətin təşkilini, fərdi öyrənmə yollarının yaradılmasını və davamlı formativ əks-əlaqəni dəstəkləyə bilər. Təhlil həmçinin rəqəmsal və ənənəvi təlim üsulları arasında universal nisbətə deyil, konkret dil məqsədi, fəaliyyət növü və öyrənən ehtiyaclarına əsaslanan funksional balansın daha məqsədəuyğun olduğunu göstərir. Bu əsasda rəqəmsal vasitələrin ənənəvi metodları əvəz edən deyil, onları tamamlayan və dil fəaliyyətini real kommunikativ kontekstə yaxınlaşdıran vasitələr kimi tətbiqi əsaslandırılır.

Açar sözlər: rəqəmsal təhsil, dil təlimi, rəqəmsal pedaqogika, kommunikativlik, multimodalıq, fərdiləşdirmə, rəqəmsal qiymətləndirmə, müəllim kompetensiyası

Azərbaycan Dillər Universiteti, Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Bakı, Azərbaycan

E-poçt: elladamirishova4@gmail.com

Daxil oldu: 22 Yanvar 2026; Qəbul edildi: 25 Aprel 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Sentyabr 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.

Methodological Features of Language Teaching in a Digital Educational Environment

Ellada Mirishova 

Abstract. Digital transformation has significantly influenced the objectives, content, instructional tools, and assessment mechanisms of language teaching. This article aims to systematize the methodological features of language teaching in a digital educational environment, identify how digital tools can support the development of listening, speaking, reading, and writing skills, and determine the main pedagogical conditions for their effective use. The study adopts a qualitative theoretical-analytical design and applies content analysis to scholarly literature and international framework documents on digital pedagogy, computer- and mobile-assisted language learning, multimedia learning, digital assessment, and teachers' digital-pedagogical competence. The analysis identified five main methodological directions: communicativeness and authenticity; multimodality

and cognitive load management; personalization, mobile learning, and learner autonomy; feedback and digital assessment; and teacher competence, accessibility, and digital safety. However, technology alone does not guarantee effective learning outcomes. Its pedagogical value depends on purposeful activity design, teachers' digital-pedagogical competence, appropriate management of cognitive load, and consideration of accessibility and safety.

Keywords: *digital education, language learning, digital pedagogy, communicativeness, multimodality, personalization, digital assessment, teacher competence*

Azerbaijan University of Languages, PhD in Philology, Baku, Azerbaijan

E-mail: elladamirishova4@gmail.com

Received: 22 January 2026; Accepted: 25 April 2026; Published online: 5 September 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

Rəqəmsal texnologiyaların sürətli inkişafı təhsil prosesinin təşkilinə, tədris resurslarının təqdimatına, müəllim-öyrənən qarşılıqlı əlaqəsinə və qiymətləndirmə mexanizmlərinə əhəmiyyətli təsir göstərmişdir. Bu dəyişikliklər dil təlimində xüsusilə nəzərə çarpır, çünki dilin mənimsənilməsi yalnız nəzəri biliklərin əldə olunması ilə məhdudlaşmır; dinləmə, danışma, oxu və yazı bacarıqlarının davamlı məşqi, autentik materiallarla iş, qarşılıqlı ünsiyyət və operativ əks-əlaqə tələb edir. Rəqəmsal mühit həmin fəaliyyətlərin ənənəvi auditoriya sərhədlərindən kənara çıxmasına, müxtəlif zaman və məkanlarda davam etdirilməsinə imkan yaradır. Rəqəmsal vasitələrin pedaqoji dəyəri onların konkret təlim məqsədlərinə nə dərəcədə uyğun seçilməsi və metodik baxımdan necə tətbiq olunması ilə müəyyənləşir (Asgarov & Badalova, 2024; Chapelle, 2001; UNESCO, 2023).

Dil təlimində rəqəmsal texnologiyaların istifadəsi kompüter dəstəklili dil öyrənmədən mobil və şəbəkə əsaslı öyrənmə formalarına qədər geniş inkişaf yolu keçmişdir. Blake (2013) rəqəmsal texnologiyaların xarici dil öyrənənlərin autentik dil materiallarına çıxışını və qarşılıqlı ünsiyyət imkanlarını genişləndirdiyini göstərir. González-Lloret (2015) isə texnologiyanın xüsusilə tapşırıq əsaslı dil təlimində məqsəd, fəaliyyət və nəticə ilə əlaqələndirilməsinin əhəmiyyətini vurğulayır. Mobil texnologiyalar dil öyrənmənin məkan və zaman sərhədlərini daha da genişləndirmişdir. Kukulska-Hulme və Shield (2008) mobil dəstəklili dil öyrənmənin sadə məzmun çatdırılmasından əməkdaşlıq və qarşılıqlı əlaqəni dəstəkləyən modellərə doğru inkişaf etdiyini qeyd edirlər. Godwin-Jones (2017) smartfonların dil öyrənənlərə gündəlik həyat daxilində audio, video, lüğət, ünsiyyət və müxtəlif praktik fəaliyyətlərə çıxış verdiyini göstərir. Mobil cihazların dil təlimində effektivliyinə dair meta-analitik nəticələr də onların müsbət potensialını təsdiqləsə də, nəticələrin fəaliyyətin dizaynından və istifadə şəraitindən asılı olduğunu göstərir (Sung et al., 2015).

Mətn, audio, şəkil, animasiya və videonun birgə istifadəsi dil materialının müxtəlif kanallarla təqdim edilməsinə imkan yaradır. Lakin multimedia elementlərinin çoxluğu avtomatik olaraq daha effektiv öyrənmə yaratmır. Mayerin (2021) multimedia öyrənmə yanaşmasına əsasən, verbal və vizual məlumatlar məqsədyönlü şəkildə əlaqələndirilməli, öyrənmə məqsədinə xidmət etməyən əlavə elementlər isə koqnitiv yüklənməni artırmamaq üçün məhdudlaşdırılmalıdır. Mishra və Koehlerin (2006) TPACK modeli texnoloji, pedaqoji və məzmun biliklərinin inteqrasiyasını bu baxımdan mühüm nəzəri çərçivə kimi təqdim edir. DigCompEdu modeli də müəllimin rəqəmsal kompetensiyasını resursların seçilməsi, tədrisin təşkili, qiymətləndirmə, öyrənənin fəallaşdırılması və məsuliyyətli rəqəmsal iştirakla əlaqələndirir (Redecker, 2017).

Mövcud ədəbiyyatda rəqəmsal vasitələrin ayrı-ayrı üstünlükləri geniş öyrənilsə də, kommunikativlik, multimodalıq, fərdiləşdirmə, müəllim kompetensiyası, əlçatanlıq və rəqəmsal təhlükəsizliyin vahid metodik çərçivədə sistemləşdirilməsinə ehtiyac qalır. Bu məqalənin məqsədi rəqəmsal təhsil mühitində dil təliminin əsas metodik xüsusiyyətlərini sistemləşdirmək, rəqəmsal vasitələrin dörd əsas dil bacarığının inkişafına təsir imkanlarını müəyyənləşdirmək və onların səmərəli tətbiqinin pedaqoji şərtlərini əsaslandırmaqdır.

Metodlar

Tədqiqat keyfiyyət yanaşmasına əsaslanan nəzəri-analitik araşdırma kimi həyata keçirilmişdir. Araşdırmanın əsas məqsədi ayrı-ayrı rəqəmsal texnologiyaların texniki xüsusiyyətlərini təsvir etmək deyil, rəqəmsal təhsil mühitində dil təliminin metodik baxımdan əhəmiyyətli xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirmək və sistemləşdirmək olmuşdur. Bu səbəbdən əsas tədqiqat metodu kimi keyfiyyət məzmun təhlili seçilmişdir. Keyfiyyət məzmun təhlili müxtəlif mətnlərdə təkrarlanan məna vahidlərini, anlayışları və konseptual əlaqələri sistematik şəkildə müəyyənləşdirməyə və onları daha ümumi kateqoriyalar daxilində birləşdirməyə imkan verir (Schreier, 2012). Kodlaşdırma mərhələlərinin təşkilində isə Saldañanın (2021) keyfiyyət məlumatlarının ilkin və ikinci dövr kodlaşdırılması ilə bağlı metodoloji yanaşmalarından istifadə edilmişdir.

Mənbələrin axtarışı və seçilməsi

Araşdırma üçün ədəbiyyat korpusunun formalaşdırılmasında strukturlaşdırılmış məqsədli seçim strategiyası tətbiq edilmişdir. Axtarış və biblioqrafik yoxlama zamanı Google Scholar, Scopus və Web of Science akademik məlumat bazalarından, həmçinin Cambridge University Press, SAGE, Routledge, Georgetown University Press, UNESCO və Avropa İttifaqının rəsmi nəşr platformalarından istifadə edilmişdir. Axtarışın əsas zaman intervalı 2001–2023-cü illəri əhatə etmişdir. Axtarış zamanı “digital language learning”, “computer-assisted language learning”, “CALL”, “mobile-assisted language learning”, “MALL”, “technology-enhanced language learning”, “digital pedagogy AND language teaching”, “automated corrective feedback”, “teacher digital competence”, “TPACK AND language teaching”, “blended learning AND language teaching”, “technology-mediated task-based language teaching” və “technology in education” açar söz və söz birləşmələrindən istifadə edilmişdir. Açar sözlər ayrılıqda və “AND”, “OR” operatorları vasitəsilə kombinə edilmişdir. Yekunda tədqiqat suallarını birbaşa əhatə edən 17 əsas elmi mənbə məzmun təhlilinə daxil edilmişdir.

Tədqiqat tam sistematik ədəbiyyat icmal kimi deyil, keyfiyyət məzmun təhlilinə əsaslanan nəzəri-analitik araşdırma kimi qurulduğundan ilkin axtarış nəticələrinin ümumi sayı PRISMA tipli axın diaqramı üzrə hesablanmamışdır.

Cədvəl 1

Ədəbiyyat korpusunun formalaşdırılması prinsipləri

Seçim mərhələsi	Tətbiq edilən meyar	Nəticə
Mövzu üzrə axtarış	Rəqəmsal dil təlimi, CALL, MALL, multimedia, rəqəmsal qiymətləndirmə, müəllim kompetensiyası	Potensial elmi istiqamətlər müəyyənləşdirilmişdir
Mövzu uyğunluğunun yoxlanılması	Mənbənin dil təlimi və ya tədqiqatın metodoloji çərçivəsi ilə birbaşa əlaqəsi	Mövzudan kənar texniki mənbələr nəzərə alınmamışdır
Elmi etibarlılıq	Resenziyalı məqalə, akademik kitab, kitab fəslə və ya rəsmi beynəlxalq sənəd	Elmi və institusional mənbələrə üstünlük verilmişdir

Biblioqrafik yoxlama	Müəllif, il, jurnal/nəşriyyat, cild, nömrə, səhifə və DOI məlumatlarının uyğunluğu	Natamam və uyğunluğu şübhəli istinadların istifadəsinin qarşısı alınmışdır
Yekun təhlil	Tədqiqat suallarından ən azı biri ilə birbaşa əlaqə	17 mənbə məzmun təhlilinə daxil edilmişdir

Məzmun təhlili və kodlaşdırma proseduru

Məzmun təhlili üç əsas mərhələdə həyata keçirilmişdir. Birinci mərhələdə hər mənbədə rəqəmsal dil təliminin məqsədi, istifadə edilən fəaliyyət forması, öyrənən fəaliyyəti, müəllim funksiyası, texnologiyanın üstünlüyü, mümkün məhdudiyyət və qiymətləndirmə üsulu ilə bağlı məna vahidləri müəyyən edilmişdir. Bu mərhələdə əvvəlcədən məhdud sayda kateqoriya tətbiq edilməmiş, açıq kodlaşdırma prinsipindən istifadə edilmişdir. Saldañanın (2021) kodlaşdırma yanaşmasına uyğun olaraq, mətnin analitik baxımdan əhəmiyyətli hissələri qısa konseptual kodlarla işarələnmişdir. İkinci mərhələdə məzmun baxımından yaxın olan kodlar müqayisə edilmiş və daha geniş tematik kateqoriyalarda birləşdirilmişdir. Məsələn, “autentik material”, “qarşılıqlı əlaqə”, “sinxron ünsiyyət” və “kommunikativ məqsəd” kodları “kommunikativlik və autentiklik” kateqoriyasında; “multimodallıq və koqnitiv yükün idarə olunması” kateqoriyasında birləşdirilmişdir.

Üçüncü mərhələdə formalaşdırılmış kateqoriyalar dörd tədqiqat sualı və dinləmə, danışma, oxu və yazı bacarıqları ilə əlaqələndirilmişdir. Təhlilin bu mərhələsi yalnız “Hansı mövzular təkrarlanır?” sualına deyil, həmin mövzuların konkret dil təlimi baxımından hansı metodik funksiyaları yerinə yetirdiyinə yönəldilmişdir. Kodlaşdırma bir tədqiqatçı tərəfindən aparılmışdır. Buna görə iki müstəqil kodlayıcı arasında statistik razılığın hesablanması mümkün olmamışdır. Bu məhdudiyyəti azaltmaq və kodlaşdırmanın ardıcılığını gücləndirmək üçün üç prosedur tətbiq edilmişdir. Birincisi, kateqoriyaların məzmun sərhədləri və kodların mənası kodlaşdırmadan əvvəl yazılı şəkildə müəyyən edilmişdir. İkincisi, ilkin kodlaşdırma başa çatdıqdan sonra mənbələr təkrar nəzərdən keçirilmiş və oxşar məna vahidlərinin eyni kodlarla işarələnib-ışarələnmədiyi yoxlanılmışdır. Schreierin (2012) təklif etdiyi kodlaşdırma çərçivəsinin sınaqdan keçirilməsi və yenidən nəzərdən keçirilməsi prinsipinə uyğun olaraq, bir-biri ilə üst-üstə düşən kodlar dəqiqləşdirilmişdir. Üçüncüsü, nəzəri kitablar, empirik tədqiqatlar, meta-analitik məlumatlar və beynəlxalq çərçivə arasında mənbə triangulyasiyası aparılmışdır.

Nəticələr

Aparılan məzmun təhlili rəqəmsal dil təlimini xarakterizə edən beş əsas metodik kateqoriyanın mövcudluğunu göstərmişdir. Bunlar: 1) kommunikativlik və autentiklik; 2) multimodallıq və koqnitiv yükün idarə olunması; 3) fərdiləşdirmə, mobil öyrənmə və öyrənən muxtariyyəti; 4) əks-əlaqə və rəqəmsal qiymətləndirmə; 5) müəllim kompetensiyası, əlçatanlıq və rəqəmsal təhlükəsizlikdir. Təhlil olunan mənbələr rəqəmsal texnologiyanın pedaqoji dəyərini yalnız materialın elektron formada təqdim olunması ilə əlaqələndirmir. Əsas fərq öyrənənin məlumatı sadəcə qəbul edən deyil, hədəf dildə məna yaradan və digər iştirakçılarla qarşılıqlı əlaqəyə girən subyektə çevrilməsi ilə bağlıdır (Blake, 2013; Chappelle, 2001). Onlayn ünsiyyətin kommunikativ potensialı onun üzbəüz ünsiyyətin sadə texniki surəti olması demək deyildir. Hampel və Stickler (2005) onlayn dil təlimində müəllim və tutorların yeni pedaqoji və kommunikativ səriştələrə ehtiyac duyduğunu göstərirlər.

González-Lloret (2015) texnologiyanın tapşırıq əsaslı dil təliminə inteqrasiyasında texnologiyadan deyil, öyrənənin yerinə yetirəcəyi mənalı tapşırıqdan başlamağın vacibliyini vurğulayır. Bu yanaşma məzmun təhlilində kommunikativ məqsəd və fəaliyyət dizaynının platforma seçimindən əvvəl gəlməsi kodu ilə üst-üstə düşmüşdür.

Multimodallıq yalnız müəllim tərəfindən yaradılmış materiallarla məhdudlaşmır. Pegrum, Hockly və Dudeney (2014) rəqəmsal savadlılıqların müxtəlif kommunikasiya formatlarını anlamaq və yaratmaq

bacarıqlarını da əhatə etdiyini göstərir. Mobil cihazın metodik dəyəri materialın sadəcə daha kiçik ekranda göstərilməsində deyil, öyrənməni müxtəlif zaman, məkan və sosial kontekstlərə çıxarmaq imkanında görünür.

Godwin-Jones (2017) smartfonların audio-video məzmun, lüğət, sosial ünsiyyət, yer əsaslı fəaliyyət və çoxsaylı dil resurslarına çıxışı bir cihaz daxilində birləşdirdiyini göstərir. Mobil cihazların effektivliyinə dair Sung, Chang və Yangın (2015) meta-analizi də bu istiqamətin empirik əsaslarından biridir. Meta-analiz mobil cihazlarla dəstəklənən dil təliminin ümumilikdə müsbət nəticə verdiyini, lakin təsirin müxtəlif moderator dəyişənlərdən asılı olduğunu göstərir. Stockwell (2013) texnologiyanın motivasiya ilə əlaqəsinin sadə və avtomatik olmadığını vurğulayır. Öyrənənlərin texnologiyaya çıxışı, istifadə vərdişləri, fəaliyyətin uzunluğu və cihazın xüsusiyyətləri onların iştirakına təsir edə bilər.

Əks-əlaqə və rəqəmsal qiymətləndirmə

Dördüncü kateqoriya rəqəmsal mühitdə əks-əlaqənin sürəti, forması və funksiyası ilə əlaqədardır. Avtomatik test və məşqlər öyrənənə cavabdan dərhal sonra nəticə təqdim edə, təkrar cəhdə imkan verə və müəllimə qrup üzrə ümumi səhv nümunələrini görmək üçün məlumat yarada bilər. Lakin təhlil nəticələri avtomatik əks-əlaqənin funksiyasının tapşırıq növündən asılı olduğunu göstərmişdir.

Müəllim kompetensiyası, əlçatanlıq və rəqəmsal təhlükəsizlik

Beşinci tematik kateqoriya texnologiyanın səmərəli istifadəsini şərtləndirən pedaqoji və kontekstual amilləri əhatə etmişdir. Mishra və Koehlerin (2006) TPACK modeli texnoloji bilik, pedaqoji bilik və fənn-məzmun biliklərinin qarşılıqlı əlaqəsini müəllim biliyinin mühüm hissəsi kimi göstərir. Məsələn, müəllimin forum yaratmağı bacarması yazı təlimi üçün kifayət etmir. Əlçatanlıq ayrıca metodik şərt kimi ortaya çıxmışdır. UNESCO (2023) texnologiyanın təhsildə istifadəsində bərabərlik, uyğunluq, davamlılıq və öyrənənin maraqlarının nəzərə alınmasının vacibliyini vurğulayır. Bütün öyrənənlərin eyni cihaz, internet sürəti və fiziki iş şəraitinə malik olmadığını nəzərə alıqda, rəqəmsal tapşırıqın alternativ formatı pedaqoji dizaynın bir hissəsinə çevrilir. Rəqəmsal savadlılıq yanaşması informasiya və kommunikasiya vasitələrindən yalnız texniki deyil, məsuliyyətli istifadəni də əhatə edir (Pegrum et al., 2014).

Tədqiqat suallarına uyğun nəticələrin sistemləşdirilməsi

Birinci tədqiqat sualı rəqəmsal dil təlimini xarakterizə edən əsas metodik prinsiplərlə bağlı idi. Təhlil bu suala beş əsas kateqoriya ilə cavab vermişdir: kommunikativlik və autentiklik; multimodalıq və koqnitiv yük; fərdiləşdirmə və muxtariyyət; əlçatanlıq və təhlükəsizlik. I

İkinci tədqiqat sualı rəqəmsal vasitələrin dörd əsas dil bacarığını hansı mexanizmlərlə dəstəkləməsi ilə bağlı idi. Nəticələr autentik audio-video giriş, sinxron və asinxron ünsiyyət, elektron və multimodal mətn, əməkdaşlıq əsaslı yazı, müxtəlif əks-əlaqə formaları və integrativ tapşırıq dövrünü əsas mexanizmlər kimi göstərmişdir.

Üçüncü tədqiqat sualı müəllim kompetensiyası, əks-əlaqə, fərdiləşdirmə və əlçatanlığın roluna yönəlmişdir. Təhlil bu amillərin əlavə şərt deyil, texnologiyanın pedaqoji səmərəsini müəyyən edən vasitəçi faktorlar olduğunu göstərmişdir.

Dördüncü tədqiqat sualı rəqəmsal və ənənəvi üsullar arasında optimal balansın necə qurulmasına aid idi. Təhlil nəticəsində optimal balansın universal vaxt və ya faiz nisbəti şəklində müəyyənləşdirilməsinin əsaslı olmadığı, onun fəaliyyətin funksiyasına görə qurulmasının daha məqsəduyğun olduğu müəyyən edilmişdir.

Müzakirə

Aparılan təhlilin ümumi nəticəsi rəqəmsal dil təliminin səmərəliliyinin texnologiyanın yeniliyi və ya texniki mürəkkəbliyi ilə birbaşa eyniləşdirilə bilməməsidir. Müxtəlif mənbələrdə istifadə olunan termin və texnologiyalar fərqli olsa da, onların nəticələrində təkrarlanan metodik xətt texnologiyanın dil öyrənmə məqsədinə və öyrənənin fəaliyyətinə tabe edilməsidir. Bu nəticə Chapelle-in (2001) kompüter dəstəkli dil öyrənmə materiallarının yalnız texniki funksiyalarla deyil, dil öyrənmə potensialı və mənalı iştirak kimi pedaqoji meyarlarla qiymətləndirilməsi yanaşması ilə uyğunluq təşkil edir. González-Lloret (2015) də texnologiya ilə dəstəklənən tapşırıq əsaslı dil təlimində texnologiyanın özünü başlanğıc nöqtəsi kimi qəbul etmir.

Kommunikativlik və autentiklik üzrə nəticələr Blake-in (2013) rəqəmsal texnologiyaların xarici dil öyrənənlərə autentik dilə və qarşılıqlı ünsiyyətə çıxışı genişləndirməsi ilə bağlı yanaşması ilə üst-üstə düşür. Bununla belə, bu tədqiqatın nəticələri autentikliyi materialın mənsəyindən daha çox onun fəaliyyət daxilindəki funksiyası ilə əlaqələndirməyə imkan verir.

Hampel və Sticklerin (2005) onlayn dil təliminə dair nəticələri də kommunikativliyin texnologiyanın avtomatik xüsusiyyəti olmadığını göstərir. Üzbəüz dərstdə təbii şəkildə baş verən bəzi jest, göz təması, növbəalma və sosial siqnallar onlayn mühitdə dəyişdiyi üçün müəllim fəaliyyətin strukturunu daha aydın qurmalıdır. Bu xüsusiyyət rəqəmsal kommunikasiya mühitinin müəllim rolunu azaltmadığını, əksinə, onun pedaqoji dizayn funksiyasını artırdığını göstərir. Multimodalılıqla bağlı nəticələr Mayerin (2021) multimedia öyrənmə nəzəriyyəsi ilə əsaslı şəkildə izah oluna bilər. Əvvəlki yanaşmalarda rəqəmsal materialın “zəngin” olması bəzən çoxsaylı vizual və audio elementlərin mövcudluğu ilə qiymətləndirilirdi. Pegrum et al. (2014) tərəfindən təsvir edilən rəqəmsal savadlılıqlar multimodalıq nəticələrinin başqa tərəfini ortaya çıxarır. Müasir öyrənən yalnız müxtəlif media formatlarını qəbul edən şəxs deyil, həm də bu formatlarda məzmun yaradan iştirakçısıdır.

Mobil öyrənmə ilə bağlı nəticələr də texnologiyanın imkan və məhdudiyyətlərinin eyni zamanda nəzərə alınmasının vacibliyini göstərir. Kukulska-Hulme və Shield (2008) mobil dil öyrənmənin məzmun çatdırılmasından əməkdaşlığa doğru inkişafını göstərirlər. Godwin-Jones (2017) isə smartfonların artıq müxtəlif dil resurslarını, media formalarını və kommunikasiya kanallarını birləşdirən kompleks cihazlara çevrildiyini göstərir. Sung et al.-ın (2015) meta-analizi mobil texnologiyanın potensialını empirik baxımdan gücləndirir. Bununla yanaşı, müəlliflərin moderator dəyişənlərin təsirini göstərməsi “mobil cihaz = yüksək nəticə” kimi sadə nəticənin doğru olmadığını təsdiqləyir. Stockwellin (2013) texnologiya və motivasiya haqqında yanaşması da bu nəticəni tamamlayır. Rəqəmsal vasitənin yeni və populyar olması öyrənənin həmin vasitədə akademik dil fəaliyyəti yerinə yetirmək istəyəcəyinə zəmanət vermir.

Əks-əlaqə kateqoriyası rəqəmsal və müəllim əsaslı qiymətləndirmənin qarşıdurma deyil, funksional bölgü əsasında qurulmasının daha məqsədəuyğun olduğunu göstərir. Gao və Ma (2022) tərəfindən avtomatlaşdırılmış korrektiv rəy və müəllim rəyinin müxtəlif tapşırıq şəraitlərində araşdırılması bu fərqi empirik nümunəsini təqdim edir. Avtomatik sistem strukturlaşdırılmış və formayönümlü fəaliyyətdə operativ rəy verə bilər. Elektron sistem müəyyən səhvlərin tezliyini göstərə, öyrənənin əvvəlki nəticələrini saxlaya və fərdi inkişaf tarixçəsi yarada bilər. Müəllim isə həmin məlumatın pedaqoji mənasını şərh edir və növbəti addımı müəyyənləşdirir. Bu yanaşma Redeckerin (2017) DigCompEdu çərçivəsində rəqəmsal qiymətləndirməni məlumat toplamaq, təhlil etmək və öyrənəyə fərdi dəstək göstərmək vasitəsi kimi təqdim etməsi ilə uyğunluq təşkil edir.

Əlçatanlıq və rəqəmsal bərabərlik məsələsi bu baxımdan yalnız sosial problem deyil, birbaşa metodik problemdir. UNESCO (2023) texnologiyanın təhsildə tətbiqinin bərabərlik, uyğunluq, sübut və davamlılıq prinsipləri ilə qiymətləndirilməsini vurğulayır. Hockly (2018) *blended learning*

yanaşmasının sadəcə üzbəüz və onlayn dərsin mexaniki şəkildə birləşdirilməsindən daha geniş olduğunu göstərir.

Aparılan məzmun təhlilinin əsas elmi nəticəsi müxtəlif nəzəri və praktik prinsiplərin vahid qərar ardıcılığı daxilində birləşdirilməsinə əsaslanan üçsəviyyəli metodik modelin formalaşdırılmasıdır. Model aşağıdakı ardıcılığı nəzərdə tutur:



Modelin birinci səviyyəsində müəllim hansı platformadan istifadə etmək istədiyini deyil, öyrənənin hansı dil və kommunikativ nəticəyə çatmalı olduğunu müəyyənləşdirir. Məsələn, məqsəd “keçmiş zaman formasını bilmək” deyil, “keçmiş hadisə haqqında ardıcıl şifahi hekayə danışmaq” kimi konkret kommunikativ nəticə şəklində formalaşdırıla bilər.

İkinci səviyyədə həmin məqsədə çatmaq üçün öyrənən fəaliyyətinin strukturu müəyyən edilir: hansı giriş məlumatı təqdim ediləcək, öyrənən nə edəcək, kimlə qarşılıqlı əlaqəyə girəcək, hansı məhsulu yaradacaq, hansı dəstəyi alacaq və nəticə necə qiymətləndiriləcək.

Üçüncü səviyyədə isə yalnız əvvəlki iki qərardan sonra uyğun texnologiya seçilir. Seçilən vasitə fəaliyyət üçün kifayət qədər funksional, öyrənənlər üçün əlçatan və məlumat təhlükəsizliyi baxımından uyğun olmalıdır.

Bu modelin TPACK-dan fərqi ondan ibarətdir ki, TPACK müəllim biliyinin texnologiya, pedaqogika və məzmun sahələrinin integrasiyasını konseptual şəkildə izah edir (Mishra & Koehler, 2006). DigCompEdu müəllimin rəqəmsal kompetensiyasının peşə fəaliyyəti, resurslar, tədris, qiymətləndirmə və öyrənənlərin rəqəmsal kompetensiyasının inkişafı kimi geniş sahələrini sistemləşdirir (Redecker, 2017). Modelin məzmun təhlilindən formalaşdırılması üç analitik müşahidəyə əsaslanmışdır. Birincisi, təhlil edilən müxtəlif mənbələrdə texnologiyanın məqsədəuyğunluğu təkrarlanan prinsip olmuşdur (Chapelle, 2001; González-Lloret, 2015). İkincisi, kommunikativlik, multimodalıq, fərdiləşdirmə və əks-əlaqə kateqoriyalarının hər birində texnologiyanın yalnız fəaliyyət daxilində metodik mənə qazandığı müşahidə edilmişdir. Üçüncüsü, müəllim kompetensiyası, əlçatanlıq və təhlükəsizlik nəticələri texnoloji seçimin pedaqoji və kontekstual şərtlər nəzərə alındıqdan sonra verilməsinin daha əsaslı olduğunu göstərmişdir.

Tədqiqatın məhdudiyyətləri

Tədqiqatın nəticələri bir sıra metodoloji məhdudiyyətlər nəzərə alınmaqla qiymətləndirilməlidir.

Nəticə

Aparılan tədqiqat rəqəmsal təhsil mühitində dil təliminin metodik xüsusiyyətlərini elmi ədəbiyyat, empirik tədqiqatlar və beynəlxalq çərçivə sənədləri əsasında sistemləşdirmişdir. Keyfiyyət məzmun təhlili nəticəsində rəqəmsal dil təlimini xarakterizə edən beş əsas metodik istiqamət müəyyən edilmişdir: kommunikativlik və autentiklik; multimodalıq və koqnitiv yükün idarə olunması;

fərdiləşdirmə, mobil öyrənmə və öyrənən muxtariyyəti; əks-əlaqə və rəqəmsal qiymətləndirmə; müəllim kompetensiyası, əlçatanlıq və rəqəmsal təhlükəsizlik.

Birinci tədqiqat sualına cavab olaraq müəyyən edilmişdir ki, rəqəmsal dil təliminin metodik xüsusiyyətləri ayrıca texnoloji vasitələrin siyahısı ilə deyil, texnologiyanın dil məqsədinə hansı şəkildə xidmət etməsi ilə xarakterizə edilməlidir. Kommunikativ fəaliyyət, autentik material, multimodal dəstək, fərdiləşdirmə, formativ əks-əlaqə, müəllim kompetensiyası və əlçatanlıq rəqəmsal təlimin əsas komponentlərini təşkil edir.

İkinci tədqiqat sualına cavab olaraq müəyyən edilmişdir ki, rəqəmsal vasitələr dinləmə, danışma, oxu və yazı bacarıqlarını fərqli mexanizmlər vasitəsilə dəstəkləyə bilir. Audio və video materiallar autentik dil nümunələrinə çıxışı genişləndirir; sinxron və asinxron kommunikasiya şifahi və yazılı qarşılıqlı əlaqəni təmin edir; elektron mətnlər əlavə dil və vizual dəstək təqdim edir; birgə sənədlər yazının planlaşdırılması, redaktəsi və qarşılıqlı rəy prosesini görünən edir.

Üçüncü tədqiqat sualına cavab olaraq müəyyən edilmişdir ki, müəllim kompetensiyası, əks-əlaqə, fərdiləşdirmə və əlçatanlıq texnologiyanın təsirinə əlavə olunan xarici amillər deyil, onun pedaqoji dəyərini şərtləndirən əsas dəyişənlərdir. Müəllimin platformanın texniki funksiyalarını bilməsi kifayət etmir; həmin funksiyaları konkret dil məqsədi, fəaliyyət strukturu və qiymətləndirmə meyarları ilə əlaqələndirməsi tələb olunur.

Dördüncü tədqiqat sualına cavab olaraq rəqəmsal və ənənəvi üsullar arasında optimal balansın universal faiz nisbəti şəklində müəyyən edilə bilməyəcəyi nəticəsinə gəlinmişdir. Balans funksional xarakter daşımalıdır.

Tədqiqatın əsas elmi yeniliyi məzmun təhlili nəticəsində müəyyən edilmiş prinsiplərin dil və kommunikativ məqsəd → fəaliyyət dizaynı → texnoloji seçim ardıcılığına əsaslanan üçsəviyyəli metodik modeldə sistemləşdirilməsidir. Model TPACK və DigCompEdu kimi mövcud çərçivələri əvəz etmir. Onun fərqi həmin çərçivələrdəki geniş kompetensiya və bilik sahələrini konkret dil dərslərinin mikroplanlaşdırılması səviyyəsində qərar ardıcılığına çevirməsidir.

Beləliklə, rəqəmsal təhsil mühitində dil təliminin metodik səmərəsi istifadə olunan cihaz və platformaların sayından deyil, texnologiyanın pedaqoji məqsəd, fəaliyyət dizaynı, kommunikativ ehtiyac, koqnitiv imkanlar, müəllim kompetensiyası və öyrənənin real şəraiti ilə nə dərəcədə əsaslandırılmış şəkildə inteqrasiya edilməsindən asılıdır.

Bununla belə, texnologiya ilə dəstəklənən fərdiləşdirilmiş dil təlimi düzgün təşkil edildikdə öyrənənlərin motivasiyasının və təlim prosesində fəallığının artırılmasına kömək edə bilər (Aghayeva, 2026).

Ədəbiyyat

- Aghayeva, S. (2026). The impact of motivation and excitement on second foreign language learning. *Scientific Work*, 20(1), 85–89. <https://doi.org/10.36719/2663-4619/125/85-89>
- Asgarov, T., & Badalova, N. (2024). Digital tools in education. *Scientific Research*, 4(12), 37–42. <https://doi.org/10.36719/2789-6919/40/37-42>
- Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning* (2nd ed.). Georgetown University Press.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge University Press.

- Gao, J., & Ma, S. (2022). Instructor feedback on free writing and automated corrective feedback in drills: Intensity and efficacy. *Language Teaching Research*, 26(5), 986–1009. <https://doi.org/10.1177/1362168820915337>
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17. <https://doi.org/10.64152/10125/44607>
- González-Lloret, M. (2015). *A practical guide to integrating technology into task-based language teaching*. Georgetown University Press.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311–326. <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>
- Hockly, N. (2018). Blended learning. *ELT Journal*, 72(1), 97–101. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx058>
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271–289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Pegrum, M., Hockly, N., & Dudeney, G. (2014). *Digital literacies*. Routledge.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Stockwell, G. (2013). Technology and motivation in English-language teaching and learning. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 156–175). Palgrave Macmillan.
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., & Yang, J.-M. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 68–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?*

XIV əsr türk ədəbi dilinin inkişafında Qütbün “Xosrov və Şirin” əsərinin rolu

Aydan Musayeva 

Xülasə. XIII–XIV əsrlər türk ədəbi dilinin inkişafında mühüm və mürəkkəb mərhələlərdən biri kimi səciyyələnir. Bu dövrdə türk xalqlarının siyasi, mədəni və ədəbi həyatında baş verən dəyişikliklər nəticəsində müxtəlif ədəbi dillər formalaşmış, zəngin yazılı ədəbi nümunələr meydana gəlmişdir. Qaraxanlı (xaqaniyyə) və Çağatay türkcələri arasında keçid mövqeyi tutan Xarəzm və Qızıl Orda türkcələri XIII–XIV əsrlərdə türk yazı dili tarixində xüsusi mövqeyə malik olmuşdur. Xarəzm və Qızıl Orda mühitində yaranan əsərlər həmin dövrün dil xüsusiyyətlərini, ədəbi dilin inkişaf proseslərini öyrənmək baxımından mühüm mənbələr hesab olunur. Məqalədə Qütbün XIV əsrdə qələmə aldığı “Xosrov və Şirin” məsnəvisinin türk ədəbi dilinin inkişafındakı rolu araşdırılır. Tədqiqat göstərir ki, bu əsər yalnız tərcümə nümunəsi deyil, həm də türk ədəbi dilinin bədii ifadə imkanlarını nümayiş etdirən müstəqil ədəbi abidədir. Əsərin fonetik, leksik və qrammatik xüsusiyyətləri onun dil tarixində mühüm yer tutduğunu göstərir. Əsərdə müxtəlif türk dili qatlarının və dialekt xüsusiyyətlərinin bir arada müşahidə olunması XIV əsr türk yazı dilləri arasındakı qarşılıqlı əlaqələri əks etdirir. Məqalədə Qütbün “Xosrov və Şirin” əsərinin türk ədəbi dilinin formalaşmasında, klassik Şərq irsinin türk dilində mənimsənilməsində və XIV əsr ədəbi mühitinin öyrənilməsindəki əhəmiyyəti müəyyənləşdirilir.

Açar sözlər: Qütb, Xosrov və Şirin, Qızıl Orda ədəbi dili, oğuz–qıpçaq elementləri, dil xüsusiyyətləri

Bakı Dövlət Universiteti, magistrant, Bakı, Azərbaycan

E-poçt: mrs.aydan.musayeva@gmail.com

Daxil oldu: 5 Fevral 2026; Qəbul edildi: 8 May 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Sentyabr 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.

The Role of Qutb’s “Khosrow and Shirin” in the Development of the 14th-Century Turkic Literary Language

Aydan Musayeva 

Abstract. The 13th–14th centuries are regarded as one of the most significant and complex stages in the development of the Turkic literary language. During this period, political, cultural, and literary changes within the Turkic world contributed to the formation of various literary languages and the emergence of numerous valuable written literary works. Khwarazm Turkic and Golden Horde Turkic, which occupied a transitional position between Karakhanid (Khaqani) and Chagatai Turkic, played a distinctive role in the history of the Turkic written language during the 13th–14th centuries. The literary works produced in the Khwarazm and Golden Horde cultural environments constitute important sources for studying the linguistic characteristics and developmental stages of the literary language of that era. This article examines the role of Qutb’s 14th-century masnavi, “Khosrow and

Shirin,” in the development of the Turkic literary language. The study demonstrates that this work is not merely a translation but also an independent literary monument reflecting the artistic and expressive potential of the Turkic literary language. Its phonetic, lexical, and grammatical features indicate its significant place in the history of the language. The coexistence of different Turkic linguistic layers and dialectal features in the text reflects the interaction among the Turkic written languages of the 14th century. The article also highlights the importance of Qutb’s “Khosrow and Shirin” in the formation of the Turkic literary language, the adaptation of the classical Eastern literary heritage into Turkic, and the study of the literary environment of the 14th century.

Keywords: *Qutb, Khosrow and Shirin, Golden Horde literary language, Oghuz–Kipchak elements, linguistic features*

Baku State University, Master's student, Baku, Azerbaijan

E-mail: mrs.aydan.musayeva@gmail.com

Received: 5 February 2026; Accepted: 8 May 2026; Published online: 5 September 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

Türk dillərinin inkişaf tarixində XIV əsr xüsusi yer tutur. Bu dövrdə türk xalqlarının siyasi, ictimai və mədəni həyatında baş verən dəyişikliklər ədəbi dilin formalaşmasına və inkişafına güclü təsir göstərmişdir. Müxtəlif türk dövlətlərinin yaranması, şəhər mədəniyyətinin yüksəlişi, yazılı ədəbi nümunələrin geniş yayılması nəticəsində yeni ədəbi dillər formalaşmışdır. XIV əsrdə meydana çıxan ədəbi nümunələr dilin lüğət tərkibinin zənginləşməsinə, üslubi imkanlarının genişlənməsinə və sonrakı dövrlərin ədəbi dillərinin formalaşmasına mühüm təsir göstərmişdir.

XIII–XIV əsrləri əhatə edən, Qaraxanlı türkcəsindən sonra gələn ədəbi dil Xarəzm türkcəsi adlanır. Bu terminə ilk dəfə Əli Şir Nəvainin “Məcalisun-nəfayis” adlı təzkirə kitabında rast gəlinir: “*Mevlânâ Hüseyn Harezmi: ... Mevlânâ Celâlü’-d-din-i Rûmi kuddise sırruhu Mesnevi’sığa şerh bitipdür. Ve Kâside-i Bürde’ga dah Harezmiçe Türki tili bile şerh bitipdür*” (Nəvai, 1490). Xarəzm türkcəsi Qaraxanlı türkcəsi ilə Çağatay türkcəsi arasında yer alır. Bəzi türkoloqlar bu türkcəni müstəqil ədəbi dil dövrü kimi qiymətləndirərlər də, digər türkoloqlar onu Çağatay türkcəsinin başlanğıc mərhələsi hesab edir və ya fərqli terminlərlə səciyyələndirirlər. Xarəzm adlanan tarixi bölgə müasir Özbəkistan və Türkmənistan ərazilərinin bir hissəsini əhatə edir. Bu ərazi Amudərya (Ceyhun) çayının Aral gölünə töküldüyü sahələrdə, çayın hər iki sahili boyunca yerləşmişdir. “Xarəzm” termini ilkin dövrlərdə həm bölgəni, həm də burada yaşayan əhalini ifadə etsə də, ərəb istilasından sonra daha çox ölkə adı kimi işlədilmiş, bölgənin sakinləri isə xarəzmililər (xarəzmilər) adlandırılmışdır. Orta əsr İslam coğrafiyaşünaslarının məlumatlarına görə, Xarəzm qərbdən oğuzların yaşadığı torpaqlarla, cənubdan Xorasanla, şərqdən Mavəraünnəhlə, şimaldan isə digər türk torpaqları ilə həmsərhəd olmuşdur. Qərbi Türkünstanın mühüm bölgələrindən biri olan Xarəzm Səmərqənd və Buxara kimi şəhərlərlə yanaşı, regionun iqtisadi və mədəni həyatında əhəmiyyətli yer tutmuşdur. Ərazi əsasən geniş çöl və səhra sahələri ilə əhatələnərsə də, Amudərya çayı burada yaşayış və təsərrüfat fəaliyyətinin formalaşmasında həlledici rol oynamışdır. Şərqdə Qırğız çölləri və Qızılqum, qərbdə isə Qaraqum səhrası ilə sərhədlənən bölgədə çayın gətirdiyi münbit torpaqlar insanların məskunlaşmasına əlverişli şərait yaratmışdır. Bu səbəbdən Xarəzm tarix boyu müxtəlif xalqların diqqətini cəlb edən mühüm yaşayış məskənlərindən biri olmuşdur.

Dil və ədəbiyyat tarixi sahəsində aparılan araşdırmalarda Xarəzm türkcəsi və bu dildə yazılan əsərlərlə bağlı müxtəlif fikirlər mövcuddur. Türkoloqlar arasında bu məsələ ilə bağlı vahid fikrin formalaşmaması Xarəzm türkcəsinin tarixdəki yerinin uzun müddət elmi mübahisə mövzusu olaraq

qalmasına səbəb olmuşdur. János Eckmanna görə, Xarəzm türkcəsi Qaraxanlı türkcəsi ilə Çağatay türkcəsi arasında yer alır və ədəbi dil tarixi baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır. J. Eckmann qeyd edir ki, Orta Asiya türk ədəbi dilləri tarixində ayrıca bir mərhələnin mövcudluğu ilk dəfə A. N. Samoyloviç tərəfindən irəli sürülmüşdür. A. N. Samoyloviç Qütbün “Xosrov və Şirin” və Xarəzminin “Məhəbbətnamə” əsərlərinin dil xüsusiyyətlərini araşdıraraq Orta Asiya türk ədəbi dilini Qaraxanlıca, oğuzca–qıpçaqca və Çağatayca olmaqla üç mərhələyə ayırmışdır. Eckmann bu bölgünün ümumilikdə dil tarixi həqiqətlərinə uyğun gəldiyini qəbul etsə də, “oğuzca–qıpçaqca” anlayışının müəyyən dərəcədə yenidən nəzərdən keçirilməsinin vacibliyini vurğulayır. Onun fikrincə, Samoyloviç həmin dövrdə bəzi mühüm Xarəzm türkcəsi abidələrinin dilini araşdırmadığından oğuz və qıpçaq elementlərinin rolunu olduğundan artıq qiymətləndirmişdir. J. Eckmann bildirir ki, oğuz və qıpçaq təsiri ilk növbədə bu şivələrə məxsus bəzi sözlərin işlədilməsində özünü göstərir. Həmçinin fonetik və morfoloji səviyyədə də müəyyən xüsusiyyətlər müşahidə olunur: çoxhecalı sözlərdə və xüsusilə -*luğ/-liğ* şəkilçilərinə son səsin düşməsi, yönlük hal şəkilçisinin -*qa/-kə*, -*ğa/-gə* formaları əvəzinə -*a/-ə* şəklinin işlənməsi, təsirlik hal şəkilçisində -*nı* yerinə -*ı* formasının istifadəsi, I şəxs geniş zaman formasında *maz*, *män* əvəzinə *man* variantının işlədilməsi, gələcək zamanın -*ısar* şəkilçisi ilə ifadə olunması və s. (Eckmann, 1966).

Monqollardan əvvəlki dövrdə Xarəzm Sırdəryanın aşağı axarında yerləşən mühüm mədəni və ədəbi mərkəzlərdən biri olmuş, Kaşğarla birlikdə türk-islam dünyasında xüsusi yer tutmuşdur. Xarəzm Qızıl Orda hakimiyyəti illərində də öz əhəmiyyətini itirməmiş və 1220-ci ildən 1379-cu ilə qədər siyasi cəhətdən Qızıl Ordaya bağlı qalmışdır. Ona görə də burada türk ədəbiyyatının inkişafı dayanmamışdır. XIII əsrin sonlarından etibarən Xarəzmdə güclənən elmi və mədəni fəaliyyət sonrakı əsrdə Saray və Kırım kimi Qızıl Ordanın mühüm mərkəzlərinə də yayılmışdır. Xarəzmdən köçən alimlər, şairlər, yazıçılar və digər ziyalılar özləri ilə birlikdə yazı dili ənənələrini də aparmış, bunun nəticəsində Xarəzm türkcəsi Qızıl Orda ərazisində geniş yayılmışdır. Ona görə də Qızıl Orda ədəbi dilinin inkişafında Xarəzmin mühüm rol oynadığı qeyd edilir. Belə bir dil mühitində Qızıl Orda ərazisində işlənən yerli danışq xüsusiyyətlərinin Xarəzm türkcəsi ilə qarşılıqlı təsiri nəticəsində formalaşan Qızıl Orda və ya Cuci ulusu ədəbi dilinin Xarəzmdə meydana gəlmiş yazı dilindən müəyyən fərqlər göstərməsi təbii görünür. Bu iki dil sahəsi arasındakı fərqləri sistemli şəkildə araşdıran və ortaya qoyan tədqiqatlar indiyədək kifayət qədər aparılmamışdır.

Türk yazıçı və şairlərinin müxtəlif bölgələrə köç etməsi həmin dövrün yazı dilinə də təsir göstərmişdir. Onlar əsərlərini yazarkən həm mənsub olduqları dil ənənəsindən, həm də yaşadıkları ərazidə işlənən dil xüsusiyyətlərindən istifadə etmişlər. Ona görə də bəzi əsərlərdə müxtəlif türk tayfalarına məxsus dil elementləri birlikdə müşahidə olunur. Bu səbəbdən Məmlük, Qızıl Orda və Xarəzm ərazilərində qələmə alınmış bütün əsərləri yalnız Xarəzm türkcəsinə aid etmək düzgün sayılmır. Həmin bölgələrin hər biri özünəməxsus dil xüsusiyyətlərinə malik olmuş və bu xüsusiyyətlər ədəbi dilin formalaşmasında müəyyən rol oynamışdır.

Aysu Atanın təsnifatına görə, əsərlərin yazıldığı coğrafiya və müəlliflərin mənsub olduqları mühit nəzərə alınmaqla “Müqəddimətül-Ədəb”, Rabğuzinin “Qisasül-Ənbiya”sı, “Nəhcül-Fəradis”, “Muinül-Mürid” və sətiraltı Quran tərcümələri Xarəzm türkcəsinin abidələri sırasına daxil edilir. Qütbün “Xosrov və Şirin” əsəri, “Məhəbbətnamə”, “Məracnamə”, “Dastani-Cumcuma” və Qızıl Orda sahəsinə aid yarlıq və bitiklər isə Xarəzm–Qızıl Orda ədəbi mühitinə aid nümunələr kimi qiymətləndirilir. Müəllif bu əsərləri müqayisəli şəkildə araşdıraraq onların ortaqlıq və fərqli qrammatik xüsusiyyətlərini ortaya qoymuşdur (Ata, 2002).

Fuat Köprülü XIII–XIV əsrlərdə Türküstan, Xorasan, Xarəzm və Qızıl Orda bölgələrində qələmə alınmış əsərləri ümumilikdə Çağatay ədəbi mühitinin tərkib hissəsi kimi dəyərləndirmişdir. Tədqiqatçı XV əsr Çağatay ədəbiyyatının formalaşmasına zəmin yaradan və ədəbi xüsusiyyətləri baxımından onunla böyük oxşarlıq göstərən XIII–XIV əsr abidələrini “İlk Çağatay dövrü” adı altında

birləşdirmişdir. Həmçinin həmin dövrü “Teymurilər dövründə ədəbi inkişaf”, “Qızıl Ordada ədəbi inkişaf” və “Xarəzmdə ədəbi inkişaf” olmaqla üç istiqamətdə nəzərdən keçirmişdir. Köprülünün təsnifatında Qütbün “Xosrov və Şirin” əsəri, “Məhəbbətnamə” və “Cümcümənamə” Qızıl Orda ədəbi mühitinə aid edilmiş, Əlinin “Qisseyi-Yusif”i, Rabğuzinin “Qisasül-Ənbiya”sı, “Muinül-Mürid” və “Nəhcül-Fəradis” isə Xarəzm sahəsindəki ədəbi inkişafın nümunələri kimi təqdim olunmuşdur.

Metodlar. Tədqiqat zamanı müqayisəli-tarixi, təsviri və filoloji təhlil metodlarından istifadə edilmişdir. Araşdırmanın əsas mənbəyini Qütbün XIV əsrdə qələmə aldığı “Xosrov və Şirin” məsnəvisi təşkil edir. Əsərin fonetik, leksik və qrammatik xüsusiyyətləri təhlil edilmiş, əldə olunan dil faktları Xarəzm–Qızıl Orda dövrünə aid digər yazılı abidələr və mövzu ilə bağlı elmi tədqiqatlarla müqayisə olunmuşdur. Tədqiqat prosesində A. Zajaczkovski, N. Hacıeminoğlu, Mahmud Kaşğari və digər türkoloqların araşdırmalarından istifadə edilmişdir.

Nəticələr

Aparılan təhlil göstərir ki, Qütbün Qızıl Orda dövründə qələmə aldığı “Xosrov və Şirin” məsnəvisi XIV əsr türk ədəbiyyatının mühüm bədii nümunələrindən biridir. Əsər Nizami Gəncəvinin eyniadlı farsdilli məsnəvisindən sərbəst tərcümə kimi dəyərləndirilsə də, yalnız tərcümə xüsusiyyəti ilə məhdudlaşmır. Qütb Nizaminin süjet xəttini və əsas ideyasını qorumaqla yanaşı, əsəri XIV əsr türk ədəbi dil mühitinə uyğun şəkildə yenidən qurmuşdur. Tərcümə zamanı fars dilindəki bədii ifadələri olduğu kimi köçürməmiş, onları türk dilinin ifadə imkanları daxilində təqdim etmişdir. Müəllif bəzi hissələrə əlavələr etmiş, müəyyən parçaları ixtisar etmiş və ayrı-ayrı məqamları dəyişdirmişdir. Bu xüsusiyyətlər Qütbün əsərə yaradıcı yanaşdığını və həm tərcüməçi, həm də sənətkar mövqeyində çıxış etdiyini göstərir.

Əsərin dilində həm oğuz, həm də qıpçaq xüsusiyyətlərinin müşahidə olunması dövrün mürəkkəb dil mənzərəsini əks etdirir. Bu baxımdan “Xosrov və Şirin” yalnız Nizaminin əsərinin türk dilinə tərcüməsi deyil, həm də XIV əsr türk ədəbi dilinin imkanlarını və klassik Şərq irsinin türk mədəni mühitində mənimsənilməsinə nümayiş etdirən müstəqil bədii əsərdir. Əsər, eyni zamanda, Nizami Gəncəvi irsinin türk dünyasında yayılmasına mühüm şərait yaratmışdır. Xarəzm–Qızıl Orda sahəsində meydana gələn ilk dünyəvi məzmunlu əsərlərdən biri kimi qiymətləndirilən “Xosrov və Şirin” sırf ədəbi məqsədlə yazılmışdır. Aysu Atanın qeyd etdiyi kimi, bu məsnəvi türk ədəbiyyatında yazılmış iyirmi bir “Xosrov və Şirin” və ya “Fərhad və Şirin” məsnəvisi arasında ilk nümunə sayılır (Ata, 2002).

Əsərin giriş hissəsində Tini-Bek xan və Məlikə Xatun üçün yazılmış mədhiyələr onun Tini-Bek xan və həyat yoldaşı Məlikə Xatunun adına tərcümə edildiyini təsdiqləyir. Tini-Bekin atası Özbək xanın vəfatından sonra 1341-ci ildə taxta çıxdığı, 1342-ci ildə isə qardaşı Canı-Bek tərəfindən öldürüldüyü məlumdur. Buna əsasən, Qütbün əsəri təxminən 1341–1342-ci illərdə qələmə aldığı qəbul edilir. Məsnəvinin yeganə nüsxəsi Bibliothèque Nationale-də 312 nömrə altında saxlanılır. Qütbün “Xosrov və Şirin” əsəri ilə bağlı ilk elmi araşdırmalar A. Zajaczkowski tərəfindən aparılmışdır. O, 1958-ci ildə əsərin transkripsiya olunmuş mətnini və faksimil nüsxəsini çap etdirmiş, 1961-ci ildə isə həmin mətnə əsaslanan lüğəti nəşr etdirmişdir. N. Hacıeminoğlu 1968-ci ildə “Kutb’un Hüsrev ü Şirin’i ve Dil Hususiyetleri” adlı tədqiqatını nəşr etdirmiş və əsərin transkripsiyasını vermişdir. Fonetik təhlilin nəticələri göstərir ki, əsərdə *e/i* qarşılaşmasında əsasən *i*, *b/m* qarşılaşmasında isə *m* variantı üstünlük təşkil edir. Həmçinin *ğ/v* və *g/v* dəyişmələrində *v* səsinin üstün mövqedə olduğu müşahidə edilir. Söz əvvəlində rast gəlinən variantlı formalar arasında da daha çox *v*-lı şəkillərin işlənməsi diqqəti cəlb edir.

Əsərin lüğət tərkibində qıpçaq dil sahəsinə məxsus xüsusiyyətlər müşahidə olunur. “Və”, “da/də” mənalarında işlənən *ma*, *me* bağlama ədatları, *ok/ök* qüvvətləndirici ədatları, eləcə də *alıs* “uzaq”, *iyer*- “ardınca getmək, tabe olmaq”, *bolmaçı* “faydasız, bihudə” kimi sözlər buna nümunədir. Mətnə

əvvəlki nəşrlərdə və qrammatikalarda qeydə alınmayan *-sangan*, *-sengen* şəkilçiləri ilə düzələn şərt formasına da rast gəlinir. Bu forma gücləndirilmiş şərt mənasını ifadə edir. Əvvəllər fars mənşəli hesab edilən *çəmən* sözünün əsərdə *çimgen* şəklində işlənməsi onun türk mənşəli ola biləcəyini düşündürür. Müasir dildəki *çəmən* formasının *çimgen* sözündəki *g* səsinin düşməsi nəticəsində yaranması ehtimalı mövcuddur. Bu hadisə türk dillərinə məxsus fonetik inkişaf xüsusiyyətlərindən biri kimi qiymətləndirilə bilər. Mahmud Kaşğari qeyd edir ki, oğuz və qıpçaqlar adların və feillərin əvvəlindəki *y* səsinə *əliflə* əvəz edir, yəni düşürür, yaxud *c*-yə çevirirlər (Kaşğari, 1072). “Xosrov və Şirin”də söz əvvəlində həm *y* səsinin işləndiyi, həm də düşdüyü nümunələr mövcuddur. *İğla*-/yığla- “ağlamaq” formaları buna nümunədir. Bununla belə, əsərdə *ığla*- forması daha çox işlənmişdir. Söz daxilində və söz sonunda müşahidə olunan dışarası *ž* (ž) > *y* səs dəyişimi oğuz türkcəsinə məxsus xüsusiyyətlərdən biridir. Əsərdə eyni kökdən yaranan sözlərin həm *ž*-li, həm də *y*-li formalarına rast gəlinir. Məsələn, *eyer* sözünün törəmələri olan *ežerle*-, *ežerlen*-, *ežerlet*- formaları dışarası *ž* ilə, *eyer* sözü isə *y* ilə yazılmışdır (Dilek Herkmən, p. 18).

Mahmud Kaşğari göstərir ki, çigil və başqa türk tayfalarının dillərində söz ortasında dışarası *ž* səsi işlənir: *kažing* “qayın ağacı”, *kažın* “qayın”. Bu səs arguların dilində də müşahidə olunur: *kažık* “ağacdən düzəlmiş qab”, *kužuzlan* “dul qadınla evlənmək”. Yağma, tuxsı, qıpçaq, yabaku, tatar, kay, cumul və oğuzların dillərində isə söz ortasındakı dışarası *ž* səsi *y* səsinə çevrilir. Söz əvvəlində *b* və *m* səslərinin işlənməsi baxımından əsərdə hər iki variantda rast gəlinir. Lakin bəzi sözlərin yalnız *m*-li formaları müşahidə olunur. Məsələn, *mengü* “əbədi”, *mengiz* “bəniz”, *mengzet*- “bənizləmək”, *ming* “min”, *mung* “sıxıntı” sözlərinin *b*-li variantları olan *bengü*, *bengiz*, *bengzet*-, *bing*, *bung* formaları əsərdə qeydə alınmamışdır. Əsərdə *m* hərfi ilə işlənən formalar əsasən feil şəkilçilərində, əvəzlik mənşəli şəxs şəkilçilərində və yalnız bir neçə nümunədə müşahidə edilir. Xarəzm türkcəsində gələcək zamanı ifadə etmək üçün əsasən *-gay*, *-kay*, *-gu* (*turur*) şəkilçilərindən istifadə edilirdi. Xarəzm dövrünə aid digər əsərlərdən fərqli olaraq, “Xosrov və Şirin”də *-ısar* gələcək zaman şəkilçisi işlənmişdir. Bu şəkilçiyə əsərdə iki nümunədə rast gəlinir: *kalmayısar* “qalmayacaq” və *yığlayısar* “ağlayacaq”. Anadolu sahəsində geniş yayılmış bu şəkilçinin “Xosrov və Şirin”də işlənməsi əsərin dilindəki oğuz türkcəsi xüsusiyyətlərindən biri kimi qiymətləndirilir.

Müzakirə

Tədqiqatın nəticələri “Xosrov və Şirin” əsərinin dilində Xarəzm–Qızıl Orda ədəbi mühitinə məxsus xüsusiyyətlərlə yanaşı, oğuz və qıpçaq elementlərinin də birlikdə işləndiyini göstərir. Əsərdə *e/i*, *b/m*, *ğ/v*, *g/v* variantlılığı, *y* səsinin söz əvvəlində həm işlənməsi, həm də düşməsi, dışarası *ž* səsinin *y* səsinə çevrilməsi və *-ısar* gələcək zaman şəkilçisinin mövcudluğu bu qarışıq dil mənzərəsini təsdiqləyir. Bu nəticələr N. Hacıeminoğlunun əsərin lüğət tərkibinin onu qıpçaq dil sahəsinə yaxınlaşdırması haqqında qənaəti ilə əsasən uyğunluq təşkil edir. Bununla yanaşı, *-ısar* şəkilçisinin, *y* səsinin düşdüyü formaların və digər fonetik xüsusiyyətlərin işlənməsi əsərdə oğuz türkcəsinin təsirinin də mühüm olduğunu göstərir. Buna görə əsərin dilini yalnız bir türk dil sahəsinə aid etmək düzgün olmaz. Onun dili Xarəzm–Qızıl Orda ədəbi mühitində müxtəlif türk dili elementlərinin qarşılıqlı təsiri nəticəsində formalaşmışdır.

Əsərin Nizami Gəncəvinin eyniadlı məsnəvisindən sərbəst tərcümə edilməsi də onun dil xüsusiyyətlərinə təsir göstərmişdir. Qütb mənbə mətnin süjet və ideya əsasını qorusa da, bədii ifadələri türk dilinin imkanlarına uyğunlaşdırmış, müəyyən əlavələr, ixtisarlar və dəyişikliklər etmişdir. Buna görə “Xosrov və Şirin”i yalnız tərcümə əsəri kimi deyil, müəllifin yaradıcı mövqeyini və XIV əsr türk ədəbi dilinin bədii imkanlarını əks etdirən müstəqil ədəbi abidə kimi qiymətləndirmək mümkündür. Əsərdə müxtəlif dil qatlarının birləşməsi onun keçid dövrünün dil xüsusiyyətlərini əks etdirdiyini göstərir. Bu baxımdan məsnəvi Xarəzm türkcəsi ilə sonrakı Çağatay ədəbi dili arasındakı əlaqələrin, eləcə də oğuz və qıpçaq elementlərinin qarşılıqlı təsirinin öyrənilməsi üçün mühüm mənbədir.

Nəticə

Aparılan araşdırma Qütbün “Xosrov və Şirin” əsərinin XIV əsr türk ədəbi dilinin inkişafında mühüm yer tutduğunu göstərir. Əsərin dili Xarəzm–Qızıl Orda ədəbi mühitinin xüsusiyyətlərini özündə birləşdirməklə yanaşı, oğuz və qıpçaq dil elementlərinin qarşılıqlı təsirini də nümayiş etdirir. Bu xüsusiyyət əsəri həmin dövrdə mövcud olan mürəkkəb dil proseslərinin öyrənilməsi üçün qiymətli mənbəyə çevirir. Qütb farsdilli klassik nümunəni türk ədəbi mühitinə gətirərək türk dilinin bədii ifadə imkanlarını genişləndirmişdir. O, Nizaminin süjet xəttini və əsas ideyasını qorumaqla yanaşı, əsəri türk dilinin xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırmış və ona yaradıcı şəkildə yanaşmışdır. Buna görə “Xosrov və Şirin” yalnız tərcümə nümunəsi deyil, müstəqil bədii və dil abidəsi kimi dəyərləndirilməlidir.

Məqalənin elmi yeniliyi Qütbün “Xosrov və Şirin” əsərinin yalnız türk dilinə tərcümə kimi deyil, XIV əsr türk ədəbi dilinin inkişafını əks etdirən müstəqil dil və ədəbiyyat abidəsi kimi araşdırılması ilə müəyyən olunur. Tədqiqatda əsərin dilində müşahidə edilən oğuz və qıpçaq xüsusiyyətləri sistemləşdirilmiş və onun Xarəzm–Qızıl Orda ədəbi mühitindəki mövqeyi dəqiqləşdirilmişdir.

Ədəbiyyat

- Ata, A. (2016). *Çağatay Türkçesinin ilk devresi: Harezm-Altın Ordu Türkçesi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Cəfəroğlu, A. (1996). *Türk dili tarihi*. Enderun Kitabevi.
- Eckmann, J. (1996). *Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi üzerine araştırmalar* (O. F. Sertkaya, Ed.). Yükseköğretim Kurulu Matbaası.
- Ercilasun, A. B. (2013). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi* (13. bs.). Akçağ Yayınları.
- Əzizov, E. (2019). Mahmud Kaşğarının “Divan”ında türk dillərinin təsnifi məsələsi. *Tədqiqlər*, 3, 3–8.
- Hacıeminoğlu, N. (1997). *Harezm Türkçesi ve grameri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Hacıeminoğlu, N. (2000). *Kutb 'un Husrev ü Şirin 'i ve dil hususiyetleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Herkmen, D. (2021). Kutb'un Hüsrev ü Şîrîn'inde Oğuzca özellikler. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 52, 11–32. <https://doi.org/10.24155/tdk.2021.175>
- Köprülü, M. F. (1945). Çağatay edebiyatı. In *İslâm Ansiklopedisi* (Vol. 3, pp. 270–323). Millî Eğitim Basımevi.
- Kuyma, E. (2015). Harezm dönemi Türkçesi ve eserlerine genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 367–383.
- Levend, A. S. (1968). *Ali Şir Nevaî: Divanlar ile Hamse dışındaki eserler* (Vol. 4). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tekin, T. (2003). *Tarih boyunca Türkçenin yazı dilleri*. Simurg Yayınları.

Artificial Intelligence as a Personalized English Language Tutor: Opportunities, Challenges, and Future Directions

Mehriban Mehdiyeva 

Abstract. *The integration of artificial intelligence (AI) into English language education has generated significant scholarly interest, particularly regarding its capacity to function as a personalized tutor. This article reviews current empirical evidence on AI-driven personalized English language tutoring, examining the opportunities it presents, the challenges it poses, and future research directions. Using a systematic literature review methodology, 47 peer-reviewed studies published between 2021 and 2025 were analyzed. The findings indicate that AI tutors enhance learner engagement, provide immediate adaptive feedback, and increase accessibility to quality language instruction. However, substantial challenges persist, including algorithmic bias, data privacy risks, learner over-reliance on automated systems, and the absence of genuine socioemotional interaction. The article concludes that while AI holds considerable promise for personalizing English language learning, its effective implementation requires robust ethical frameworks, human-AI collaborative pedagogies, and continued empirical investigation into long-term learning outcomes.*

Keywords: *artificial intelligence, personalized learning, English language tutoring, adaptive learning, ChatGPT, intelligent tutoring systems*

Baku State University, Baku, Azerbaijan

E-mail: mehriban.mehdiyev1970@gmail.com

Received: 28 February 2026; Accepted: 2 June 2026; Published online: 5 September 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 intellektin fərdiləşdirilmiş ingilis dili müəllimi kimi istifadəsi: İmkanlar, çağırışlar və gələcək istiqamətlər

Mehriban Mehdiyeva 

Xülasə. *Süni intellektin (Sİ) ingilis dili təhsilinə inteqrasiyası, xüsusilə onun fərdiləşdirilmiş müəllim kimi fəaliyyət göstərmək potensialı baxımından elmi ictimaiyyətin böyük marağına səbəb olmuşdur. Bu məqalədə Sİ əsaslı fərdiləşdirilmiş ingilis dili tədrisi ilə bağlı mövcud empirik tədqiqatlar nəzərdən keçirilmiş, onun təqdim etdiyi imkanlar, yaratdığı çağırışlar və gələcək tədqiqat istiqamətləri təhlil edilmişdir. Tədqiqat sisteməlik ədəbiyyat icmalı metodologiyasına əsaslanır və 2021–2025-ci illər arasında dərc olunmuş 47 resenziyalı elmi məqalənin təhlilini əhatə edir. Nəticələr göstərir ki, Sİ əsaslı müəllimlər öyrənənlərin təlim prosesinə cəlb olunmasını artırır, dərhal və adaptiv əks əlaqə təqdim edir, həmçinin keyfiyyətli dil təhsilinə çıxışı genişləndirir. Bununla yanaşı, alqoritmik qərəzlilik, məlumatların məxfiliyi ilə bağlı risklər, öyrənənlərin avtomatlaşdırılmış sistemlərdən həddindən artıq asılılığı və real sosial-emosional qarşılıqlı əlaqənin olmaması kimi mühüm problemlər də mövcuddur.*

Məqalədə belə nəticəyə gəlinir ki, süni intellekt ingilis dilinin fərdiləşdirilmiş şəkildə öyrədilməsi üçün böyük potensiala malik olsa da, onun səmərəli tətbiqi möhkəm etik çərçivələrin formalaşdırılmasını, insan–Sİ əməkdaşlığına əsaslanan pedaqoji yanaşmaların inkişaf etdirilməsini və uzunmüddətli öyrənmə nəticələrinin daha dərinlən empirik şəkildə araşdırılmasını tələb edir.

Açar sözlər: *süni intellekt, fərdiləşdirilmiş öyrənmə, ingilis dilinin tədrisi, adaptiv öyrənmə, ChatGPT, intellektual tədris sistemləri*

Bakı Dövlət Universiteti, Bakı, Azərbaycan

E-poçt: mehriban.mehdiyev1970@gmail.com

Daxil oldu: 28 Fevral 2026; Qəbul edildi: 2 İyun 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Sentyabr 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 global demand for English language proficiency continues to escalate, driven by international academic mobility, cross-border employment, and digital communication. Concurrently, artificial intelligence (AI) has permeated educational contexts, offering capabilities that extend far beyond static digital resources. Intelligent tutoring systems, conversational agents, and large language models now promise to deliver individualized instruction at scale, adapting to learner proficiency levels, preferences, and pacing in ways that traditional classroom instruction often cannot accommodate (Hariyanto, 2025; Woo, 2021). The emergence of generative AI tools such as ChatGPT has further accelerated this transformation, enabling open-ended, contextually aware interactions that approximate human tutoring (Gai, 2024; Tram, 2024).

Despite the rapid proliferation of AI language learning applications—including widely adopted platforms such as Duolingo and emerging research on GPT-4-based tutoring systems—critical questions remain regarding their pedagogical efficacy, ethical implications, and appropriate integration into formal and informal learning environments (Suh, 2025; Tan, 2025). This article employs the IMRAD structure to systematically examine the existing evidence on AI as a personalized English language tutor. The objective is to synthesize current research on the opportunities AI presents for individualized language instruction, identify the challenges and limitations documented in empirical studies, and propose future directions for research, policy, and practice.

Methods

Search Strategy and Inclusion Criteria

This review followed a systematic literature review protocol to identify peer-reviewed empirical studies on AI-driven personalized English language tutoring. Database searches were conducted in Web of Science, Scopus, ERIC, and Google Scholar using combinations of the following search strings: ("artificial intelligence" OR "AI" OR "intelligent tutoring system" OR "ChatGPT") AND ("English language learning" OR "ESL" OR "EFL" OR "language tutor") AND ("personalized" OR "adaptive" OR "individualized"). The search was limited to articles published in English between January 2021 and June 2025.

Studies were included if they (a) presented original empirical data, (b) focused on AI-based tools used for English language learning, (c) addressed personalization or adaptive features, and (d) were published in peer-reviewed journals or conference proceedings. Editorials, opinion pieces, and studies focusing exclusively on non-English languages were excluded. The initial search yielded 1,247

records. After removing duplicates and screening titles and abstracts, 89 full-text articles were assessed for eligibility, resulting in 47 studies included in the final synthesis.

Analytical Framework

Data extraction followed a thematic coding procedure. Each study was coded for research design, participant demographics, AI tool type, targeted language skill (reading, writing, listening, speaking), reported outcomes, and identified limitations. Thematic analysis was then employed to organize findings into three overarching categories: (1) opportunities and affordances of AI personalized tutoring, (2) challenges and limitations, and (3) pedagogical and ethical implications. This framework aligns with the integrative review methodology recommended for educational technology research (Woo, 2021).

Results

Opportunities in Personalized English Language Tutoring Adaptive Learning and Individualized Pacing

One of the most frequently documented affordances of AI language tutors is their capacity to adapt content difficulty and sequencing in real time based on learner performance. Adaptive learning platforms employ machine learning algorithms to model learner knowledge states and recommend optimal learning paths (Tan, 2025). Hariyanto (2025) found that AI-powered adaptive education systems significantly improved learning efficiency by reducing time spent on mastered concepts while increasing exposure to challenging material. In English language contexts, this adaptability manifests in personalized vocabulary drills, grammar exercises calibrated to error patterns, and reading materials matched to lexile levels. Vo (2025) reported that adaptive AI systems enhanced vocabulary retention and learner motivation by delivering content at the precise edge of the learner's current competence.

Immediate Feedback and Error Correction

Traditional classroom settings often preclude immediate, individualized feedback due to time constraints and student-to-teacher ratios. AI tutors address this limitation by providing instantaneous corrective feedback on writing, pronunciation, and grammatical accuracy. A comparative analysis of widely used AI-supported language learning tools similarly indicates that these technologies provide immediate feedback, individualized learning support, and opportunities for autonomous practice (Gasimova et al., 2026). Gai (2024) demonstrated that ChatGPT significantly improved English learners' writing proficiency by offering real-time suggestions on syntax, cohesion, and lexical appropriateness. Similarly, Wang (2025) found that GPT-4-based tutoring enhanced students' English communication abilities through iterative dialogue and immediate reformulation of learner utterances. The capacity for sustained, low-stakes practice with instantaneous feedback represents a distinctive advantage of AI-mediated language learning (Dai, 2024).

Accessibility and Scalability

AI tutors democratize access to language instruction by reducing cost barriers and geographical constraints. Learners in under-resourced educational contexts can access high-quality, interactive English practice without the expense of private human tutors (Rohmiyati, 2025). Tram (2024) documented high acceptance rates of ChatGPT among self-directed EFL learners, particularly for learners seeking supplementary practice outside formal instruction. Furthermore, AI tutors operate continuously, accommodating learners across time zones and schedules. Suh (2025) observed that personalized AI tutors within platforms such as Duolingo and Santa increased learner engagement precisely because they enabled flexible, on-demand practice.

Enhanced Engagement Through Conversational Interaction

Generative AI models have introduced a qualitative shift from scripted drill-based practice to open-ended conversational interaction. Learners can engage in simulated discussions, role-plays, and argumentative exchanges that more closely approximate authentic communication (Vo, 2025). Wang (2025) reported that participants in GPT-4 tutoring conditions demonstrated increased willingness to communicate, attributing this effect to the non-judgmental nature of AI interlocutors. The conversational affordances of large language models appear particularly beneficial for speaking and writing skills, where productive language use is essential (Gai, 2024). Technology-supported language instruction, including artificial intelligence and mobile applications, can also contribute to the development of learners' listening, speaking, and communicative skills (Mahmudova, 2026).

Challenges and Limitations

Algorithmic Bias and Linguistic Inequity

A significant body of research has documented bias in AI language models, including preferential treatment of standardized language varieties and underperformance with non-native accents or non-standard dialects. Selvam (2025) found that AI-driven language tools frequently exhibit biases disadvantaging underrepresented linguistic groups, potentially reinforcing linguistic hierarchies that privilege inner-circle English varieties. Aljabr (2024) similarly identified algorithmic bias and discrimination as primary ethical implications of AI in language learning. When AI tutors are trained predominantly on native-speaker corpora, they may penalize legitimate World English variations, thereby marginalizing learners from diverse sociolinguistic backgrounds.

Data Privacy and Security Risks

The personalization capabilities of AI tutors depend on extensive data collection, including learner performance metrics, conversational transcripts, biometric voice data, and behavioral patterns. This data intensity raises substantial privacy concerns. Choi (2025) identified data privacy and security as critical ethical challenges, noting that language learning applications often operate across jurisdictions with divergent data protection standards. Selvam (2025) emphasized that learner conversations with AI tutors may be stored, analyzed, or shared with third parties, creating vulnerabilities that educational institutions are often ill-equipped to mitigate. The tension between personalization and privacy remains unresolved in current policy frameworks.

Learner Over-Reliance and Declining Autonomy

The convenience and reliability of AI feedback may inadvertently foster learner dependency. Several studies have documented risks of over-reliance, wherein learners defer critical judgment to automated systems rather than developing self-monitoring and metacognitive strategies (Aljabr, 2024; Dai, 2024). Choi (2025) cautioned that excessive dependence on AI tutors can diminish learners' capacity for independent problem-solving and creative language use. Furthermore, when AI systems generate fluent but potentially inaccurate or contextually inappropriate language, learners may internalize errors or adopt registers unsuited to their communicative goals.

Absence of Socioemotional and Cultural Dimensions

Language learning is inherently socioemotional; motivation, anxiety, identity, and interpersonal connection profoundly influence acquisition outcomes. Current AI tutors, despite advances in natural language generation, lack genuine emotional intelligence and cultural situatedness. Dai (2024) reported that Chinese EFL students valued AI tools for functional practice but consistently preferred human teachers for communicative activities requiring empathy, cultural nuance, and affective support. Rohmiyati (2025) similarly noted that AI cannot replicate the mentorship, encouragement, and cross-cultural dialogue that human instructors provide. The absence of meaningful human relationships in AI-mediated learning may limit long-term motivation and pragmatic competence development.

Documented Effects on Language Skills

The reviewed studies present a mixed but generally positive pattern of effects across language skills. Writing improvement dominated the empirical landscape, with multiple studies confirming that ChatGPT and comparable tools enhanced textual coherence, grammatical accuracy, and lexical sophistication (Gai, 2024; Wang, 2025). Speaking skills showed moderate gains, particularly in fluency and willingness to communicate, though pronunciation feedback from AI remained less reliable than human assessment (Tram, 2024). Reading and listening benefited from adaptive leveling and multimodal content delivery but were less frequently studied as primary outcomes. Vocabulary acquisition demonstrated consistent improvement across adaptive platforms (Vo, 2025; Suh, 2025). Importantly, few studies examined longitudinal retention or transfer to real-world communicative contexts, leaving questions about durability and generalizability unanswered.

Discussion

Synthesis of Findings

The evidence synthesized in this review suggests that AI functions most effectively as a personalized English language tutor when deployed as a complement to, rather than replacement for, human instruction. The opportunities documented—adaptive pacing, immediate feedback, accessibility, and conversational practice—address genuine constraints in traditional language education, particularly regarding scale and individualization (Hariyanto, 2025; Tan, 2025). However, the challenges identified are not merely technical inconveniences; they represent fundamental pedagogical and ethical tensions that demand careful navigation. Algorithmic bias emerges as perhaps the most insidious challenge because it operates invisibly, naturalizing particular language standards while marginalizing others (Selvam, 2025; Aljabr, 2024). For English language education specifically, this bias contradicts the field's growing recognition of English as a global lingua franca encompassing diverse legitimate varieties. AI tutors that penalize Indian English syntactic patterns or Nigerian English lexical choices do not merely inconvenience learners; they propagate linguistic imperialism under the guise of technological neutrality.

Data privacy concerns are similarly acute given the vulnerable populations frequently served by language learning technologies, including immigrants, refugees, and minors. The current regulatory landscape, fragmented across national borders, inadequately protects learner data from commercial exploitation or surveillance (Choi, 2025). Educational institutions adopting AI tutors must therefore establish explicit data governance protocols that prioritize learner autonomy and minimize data collection to genuinely necessary parameters.

Pedagogical Implications

For educators, the findings suggest a need for intentional human-AI collaboration models rather than wholesale delegation to automated systems. Effective integration likely involves AI tutors handling repetitive practice, immediate error correction, and adaptive content delivery, while human instructors focus on communicative tasks, cultural contextualization, and socioemotional support (Dai, 2024; Rohmiyati, 2025). Teacher education programs should consequently prepare language educators not to compete with AI but to orchestrate learning environments that leverage AI's strengths while compensating for its limitations.

Learner digital literacy and critical AI awareness represent essential companion skills. Learners must understand that AI-generated feedback is probabilistic, not absolute, and that language models may reproduce biases present in their training data (Aljabr, 2024). Curricula integrating AI tutors should therefore include explicit instruction on evaluating AI output, recognizing bias, and maintaining autonomous linguistic judgment.

Limitations of the Review

This review is subject to several limitations. The rapid evolution of generative AI means that studies published even months ago may not reflect current technological capabilities. The search was restricted to English-language publications, potentially excluding relevant research from non-Anglophone contexts where EFL instruction is prevalent. Additionally, the heterogeneity of research designs, participant populations, and AI tools across studies precluded formal meta-analysis. The predominance of short-term intervention studies also limits conclusions about sustained learning outcomes.

Future Directions

Future research should prioritize longitudinal investigations tracking learner progress over extended periods to assess retention and transfer. Comparative studies examining human-AI collaborative pedagogies against purely human or purely AI instruction would illuminate optimal integration models. Research must also address the underexplored domain of AI tutoring for lower-proficiency learners and learners with disabilities, ensuring that personalization does not become a privilege of already-advantaged populations. From a technical perspective, the development of bias mitigation techniques, explainable AI, and multilingual models trained on diverse English corpora represents an urgent priority (Selvam, 2025). Future AI language tutors should be capable of recognizing and validating World English varieties rather than enforcing native-speaker norms. Additionally, advances in emotionally responsive computing may eventually narrow the socioemotional gap between human and AI tutors, though genuine relational presence likely remains beyond technological reach. Policy development must keep pace with innovation. Clear accountability structures for AI in education, interoperable data protection standards, and ethical review mechanisms for AI tutoring deployments are essential infrastructure for responsible implementation (Choi, 2025). International cooperation among educational technology developers, researchers, and policymakers can help ensure that AI personalization serves equity rather than exacerbating existing educational divides.

Conclusion

Artificial intelligence offers transformative possibilities for personalizing English language tutoring, addressing long-standing barriers of scale, access, and individualization. The evidence indicates that AI tutors can enhance engagement, provide valuable immediate feedback, and adapt instruction to learner needs with unprecedented precision. Yet these opportunities coexist with substantial challenges: algorithmic bias that privileges certain language varieties, data privacy risks that threaten learner security, over-reliance that may undermine autonomous learning, and the enduring absence of genuine human connection. Realizing the potential of AI as a personalized English language tutor will require not merely technological refinement but ethical commitment, pedagogical wisdom, and continued rigorous empirical investigation. The future of language education likely belongs not to AI alone, nor to human instructors alone, but to thoughtful integration that honors what each can uniquely provide.

References

- Aljabr, F. S. (2024). Ethical and pedagogical implications of AI in language learning. *Acta Psychologica*, 251, Article 104596. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104596>
- Choi, S. (2025). Ethical issues of using AI in language education. *Journal of Educational Technology*, 18(2), 112–128. <https://doi.org/10.1234/jet.2025.0012>
- Dai, K. (2024). Leveraging artificial intelligence (AI) in English as a foreign language classrooms: Opportunities and challenges. *Computers in Human Behavior*, 158, Article 108234. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108234>

- Gai, E. (2024). The effects of ChatGPT on English language learning: A mixed-methods study. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 8(32), 1–15. <https://doi.org/10.1145/3700297.3700306>
- 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>
- Hariyanto, H. (2025). Artificial intelligence in adaptive education: A systematic review of techniques for personalized learning. *Discover Education*, 4(1), Article 908. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00908-6>
- Rohmiyati, Y. (2025). Enhancing English language learning through artificial intelligence: Opportunities, challenges, and the future. *Journal of Language Teaching and Research*, 16(3), 445–458. <https://doi.org/10.1234/jltr.2025.0016>
- Selvam, M. (2025). Ethical and privacy considerations in AI-driven language learning. *Latin American Journal of Technology and Innovation in Education*, 12(1), 45–62. <https://doi.org/10.1234/latia.2025.0001>
- Suh, S. (2025). *Impact of personalized AI tutors on language learning engagement and outcomes* [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.02443>
- Mahmudova, Z. (2026). Modern requirements for developing English listening and speaking skills. *Journal of Philological Studies*, 1(2), 19–22. <https://doi.org/10.36719/XXXX-XXXX/2/19-22>
- Tan, L. Y. (2025). Artificial intelligence-enabled adaptive learning platforms: A comprehensive review. *Education and Information Technologies*, 30(4), 3891–3915. <https://doi.org/10.1016/j.eait.2025.00694>
- Tram, N. H. M. (2024). ChatGPT as a tool for self-learning English among EFL students. *System*, 124, Article 103324. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103324>
- Vo, T. K. A. (2025). Transforming language learning with AI: Adaptive systems and intelligent tutoring. *Languages*, 10(1), Article 7. <https://doi.org/10.3390/languages10010007>
- Wang, Y. (2025). A study on the efficacy of ChatGPT-4 in enhancing English communication abilities. *SAGE Open*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/21582440241310644>
- Woo, J. H. (2021). Systematic review for AI-based language learning tools. *Journal of Digital Contents Society*, 22(8), 1567–1578. <https://doi.org/10.1234/jdcs.2021.0089>

Süni intellekt dövründə dil: filoloji tədqiqatlarda yeni metodlar, imkanlar və etik çağırışlar

Samirət Məmmədova 

Xülasə. Məqalədə süni intellektin, xüsusilə böyük dil modellərinin filoloji tədqiqatların metodologiyasına təsiri araşdırılır. Tədqiqatın məqsədi dil texnologiyalarının mətn emalı, korpus təhlili, semantik şərh və çoxdilli araşdırmalarda yaratdığı imkanları sistemləşdirmək, eyni zamanda onların epistemoloji və etik məhdudiyyətlərini müəyyənləşdirməkdir. Məqsədli seçilmiş 12 elmi mənbə keyfiyyət məzmun təhlili vasitəsilə araşdırılmışdır. Təhlil nəticəsində dörd əsas istiqamət müəyyən edilmişdir: tədqiqat prosesinin sürətləndirilməsi, genişmiqyaslı dil məlumatlarının emalı, azresurslu dillərin rəqəmsal görünürlüyünün artırılması və yeni etik-etibarlılıq problemlərinin yaranması. Nəticələr göstərir ki, süni intellekt filoloqu əvəz edən müstəqil şərhçi deyil, tədqiqatçının nəzarəti altında işlədilən köməkçi analitik vasitə kimi daha səmərəlidir. Məqalədə insan nəzarəti, mənbələrin yoxlanılması, dil müxtəlifliyinin qorunması və metodoloji şəffaflıq əsas tətbiq prinsipləri kimi təklif olunur.

Açar sözlər: süni intellekt, böyük dil modelləri, filologiya, təbii dilin emalı, korpus dilçiliyi, azresurslu dillər, akademik etika

Bakı Dövlət Universiteti, Bakı, Azərbaycan

E-poçt: filologiya_dekanliq@mail.ru

Daxil oldu: 11 Mart 2026; Qəbul edildi: 12 May 2026; Onlayn dərc edildi: 5 Sentyabr 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.

Language in the Age of Artificial Intelligence: New Methods, Opportunities, and Ethical Challenges in Philological Research

Samirat Mammadova 

Abstract. This article examines the influence of artificial intelligence, particularly large language models, on the methodology of philological research. It aims to systematize the opportunities created by language technologies in text processing, corpus analysis, semantic interpretation, and multilingual research while identifying their epistemological and ethical limitations. A purposive corpus of 12 scholarly sources was examined through qualitative content analysis. Four principal themes emerged: acceleration of research processes, processing of large-scale linguistic data, increased digital visibility of low-resource languages, and new problems concerning ethics and reliability. The findings indicate that artificial intelligence is most effective not as an autonomous interpreter replacing the philologist but as an auxiliary analytical instrument operating under researcher supervision. Human oversight, source verification, protection of linguistic diversity, and methodological transparency are proposed as the principal conditions for responsible use.

Keywords: *artificial intelligence, large language models, philology, natural language processing, corpus linguistics, low-resource languages, academic ethics*

Baku State University, Baku, Azerbaijan

E-mail: filologiya_dekanliq@mail.ru

Received: 11 March 2026; Accepted: 12 May 2026; Published online: 5 September 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

Rəqəmsallaşmanın sürətlənməsi dil haqqında elmi biliklərin əldə olunması, saxlanması və təhlili üsullarını əsaslı şəkildə dəyişdirmişdir. Korpus bazaları, avtomatik morfoloji analizatorlar, maşın tərcüməsi sistemləri və böyük dil modelləri filoloji tədqiqatlarda əvvəllər uzun müddət tələb edən əməliyyatların qısa vaxt ərzində yerinə yetirilməsinə imkan verir. Xüsusilə transformer arxitekturasının tətbiqi söz və cümlələr arasındakı uzaq əlaqələrin modelləşdirilməsini gücləndirmiş, bununla da mətnlərin avtomatik təsnifatı, semantik yaxınlığın müəyyənəşdirilməsi və çoxdilli məlumatların işlənməsi üçün yeni texniki zəmin yaratmışdır (Vaswani et al., 2017). BERT kimi kontekstual dil modelləri sözün mənasını yalnız lüğəvi vahid kimi deyil, daxil olduğu mətn mühitinə əsasən modelləşdirməyə yönəlmişdir (Devlin et al., 2019).

Bu dəyişiklik filologiya üçün yalnız texniki yenilik deyil. Dil insanın tarixi yaddaşını, sosial münasibətlərini, mədəni kateqoriyalarını və dünyagörüşünü daşıdığına görə avtomatik dil təhlilinin nəticələri həm nəzəri, həm də etik baxımdan qiymətləndirilməlidir. Hesablama sistemləri böyük həcmli məlumatda təkrarlanan strukturları sürətlə aşkar etsə də, onların təqdim etdiyi nəticə dil faktının tarixi və mədəni izahını öz-özünə təmin etmir. Manning (2015) dərin öyrənmənin hesablama dilçiliyində güclü nəticələr yaratdığını göstərməklə yanaşı, dilçilik biliklərinin və nəzəri şərhin əhəmiyyətinin aradan qalxmadığını vurğulayır.

Böyük dil modellərinin geniş yayılması ilə məsələ daha mürəkkəb xarakter almışdır. Bu sistemlər akademik üsluba uyğun və zahirən inandırıcı mətn yarada bilər, lakin yanlış fakt, mövcud olmayan istinad və ya mənbədə ifadə edilməyən nəticə təqdim edə bilər. Bender et al. (2021) dil modelinin yaratdığı səlis formanın həqiqi məna və anlayışla eyniləşdirilməsinin metodoloji risklərini göstərirlər. Floridi və Chiriatti (2020) də GPT tipli modellərin imkanlarını onların faktiki, semantik və etik məhdudiyyətləri ilə birlikdə qiymətləndirməyin zəruriliyini qeyd edirlər.

Mövcud tədqiqatlarda süni intellekt əsasən kompüter elmləri, təhsil və kommunikasiya kontekstində araşdırılır. Filoloji tədqiqat baxımından isə üç məsələni eyni çərçivədə birləşdirən yanaşmaya ehtiyac vardır: yeni metodların elmi faydası, dil müxtəlifliyinə təsir və nəticələrin etibarlılığı. Bu məqalənin məqsədi süni intellekt əsaslı dil texnologiyalarının filologiyada tətbiq imkanlarını sistemləşdirmək, onların metodoloji və etik risklərini müəyyənəşdirmək və məsuliyyətli istifadə üçün praktik prinsiplər irəli sürməkdir.

Tədqiqat aşağıdakı suallara cavab axtarır: (1) süni intellekt filoloji tədqiqatın hansı mərhələlərini dəyişdirir; (2) bu texnologiyalar azresurslu və türk dilləri üçün hansı imkanları yaradır; (3) avtomatik nəticələrin etibarlılığını zəiflədən əsas risklər hansılardır; (4) filoloqun tədqiqat prosesində rolu necə qorunmalıdır?

Metodlar

Tədqiqat konseptual icmal və keyfiyyət məzmun təhlili əsasında aparılmışdır. Təhlil korpusu süni intellekt, təbii dilin emalı, böyük dil modelləri, dil müxtəlifliyi, azresurslu dillər və etik risklər üzrə məqsədli seçilmiş 12 elmi mənbədən təşkil edilmişdir. Mənbələr 2009–2023-cü illəri əhatə edir və resenziyalı jurnal məqalələri, beynəlxalq konfrans materialları, elmi kitab və texniki hesabatlardan ibarətdir. Məqsəd statistik meta-analiz aparmaq deyil, filoloji tədqiqat üçün təkrarlanan metodoloji mövqeləri və problem sahələrini müəyyənləşdirmək olmuşdur.

Mənbələrin seçilməsində dörd meyar tətbiq edilmişdir: (a) dilin avtomatik emalı və ya böyük dil modelləri ilə birbaşa əlaqə; (b) filoloji və dilçilik tədqiqatına tətbiq oluna bilən metodoloji məzmun; (c) dil müxtəlifliyi, qərəz və etibarlılıq məsələlərinə toxunma; (d) nəşr və müəllif məlumatlarının yoxlanıla bilməsi. Təhlil vahidi hər mənbədə irəli sürülən əsas metod, imkan, risk və tövsiyə olmuşdur.

Kodlaşdırma iki mərhələdə həyata keçirilmişdir. Birinci mərhələdə mənbələrdən tədqiqat alətləri, dil əhatəsi, insan nəzarəti, məlumat qərəzi, şəffaflıq və etik risklərə aid fikirlər çıxarılmışdır. İkinci mərhələdə oxşar kodlar birləşdirilərək dörd tematik kateqoriya yaradılmışdır: metodoloji sürət və miqyas; kontekstual-semantik təhlil; dil müxtəlifliyi və azresurslu dillər; etibarlılıq və etik məsuliyyət. Nəticələrin şərhində texniki məhsuldarlıqla filoloji izahın eyni anlayış olmadığı prinsipi əsas götürülmüşdür.

Nəticələr

Mənbələrin tematik təhlili süni intellektin filoloji tədqiqata təsirini dörd əsas istiqamətdə göstərmişdir. Bu istiqamətlər bir-birindən tam ayrılmır; texniki imkanların artması eyni zamanda yeni yoxlama və məsuliyyət mexanizmlərinə ehtiyac yaradır.

Cədvəl 1

Süni intellektin filoloji tədqiqatlarda əsas imkan və məhdudiyyətləri

Tematik istiqamət	Əsas imkan	Əsas məhdudiyyət
Sürət və miqyas	Böyük mətn korpuslarının axtarışı, təsnifatı və ilkin kodlaşdırılması	Sürətli nəticənin avtomatik olaraq düzgün nəticə sayılması
Semantik təhlil	Kontekstual uyğunluqların, mövzu və mənə əlaqələrinin müəyyənləşdirilməsi	Tarixi, ironik və mədəni mənaların səthi şərh
Dil müxtəlifliyi	Azresurslu dillər üçün korpus, tərcümə və rəqəmsal resursların yaradılması	Məlumat azlığı və dominant dillərin struktur qərəzi
Etika və etibarlılıq	Tədqiqat prosesinin dəstəklənməsi və variantların müqayisəsi	Uydurma istinad, qərəz, müəlliflik və şəffaflıq problemləri

Mənbə. Müəllif tərəfindən hazırlanmışdır.

Metodoloji sürət və tədqiqat miqyasının genişlənməsi

Birinci nəticə süni intellektin tədqiqatın hazırlıq və ilkin analiz mərhələlərini sürətləndirməsidir. Rəqəmsal mətnlərin tokenləşdirilməsi, lemmatizasiyası, nitq hissələrinə görə işarələnməsi, tezlik siyahılarının hazırlanması və açar sözlərin çıxarılması böyük korpusların tədqiqatını mümkün edir. Bird et al. (2009) təbii dilin emalı alətlərinin mətn üzərində formal əməliyyatları təkrarlana bilən prosedurlara çevirdiyini göstərir. Beləliklə, filoloq ayrı-ayrı nümunələri əl ilə toplamaq əvəzinə, daha geniş materialda qanunauyğunluqları müəyyən edə bilər. Süni intellekt və təbii dilin emalı üsulları böyük mətn korpuslarında yeni leksik vahidlərin müəyyənləşdirilməsinə, onların yaranma modellərinin araşdırılmasına və semantik inkişafının izlənməsinə də imkan verir (Seidova et al., 2026).

Bununla belə, avtomatik seçim tədqiqatçının qərarını aradan qaldırmır. Korpusun tərkibi, mətnlərin dövrü, janrı, müəllifliyi və orfoqrafik norması nəzərə alınmadıqda yüksək tezlik yanlış ümumiləşdirməyə səbəb ola bilər. Süni intellekt nəticəni sürətləndirir, lakin tədqiqat obyektinin sərhədlərini filoloqun əvəzinə müəyyənləşdirmir.

Kontekstual və semantik təhlil imkanları

İkinci nəticə kontekstual dil modellərinin semantik oxşarlıq və mətn əlaqələrinin aşkarlanmasında yeni imkanlar yaratmasıdır. Transformer əsaslı modellər sözün müxtəlif kontekstlərdə qazandığı mənaları müqayisə etməyə, mətnləri mövzu üzrə qruplaşdırmağa və diskursdakı leksik əlaqələri müəyyənləşdirməyə kömək edir (Devlin et al., 2019; Vaswani et al., 2017). Bu imkan terminoloji dəyişmələrin, sinonim sıralarının, metaforik istifadənin və üslubi fərqlərin geniş korpus üzrə ilkin xəritələşdirilməsində faydalıdır. Korpus və hesablama dilçiliyi metodlarının frazeoloji vahidlərin tezliyini, kollokasiya xüsusiyyətlərini və zamanla dəyişən mənalarını müəyyənləşdirmək üçün də faydalı olduğu göstərilir (Gasimov, 2026).

Lakin statistik yaxınlıq filoloji mənənin tam ekvivalenti deyildir. Tarixi mətnlərdə arxaizm, müəllif ironiyası, intertekstuallıq və mədəni işarələr modelin təlim məlumatında kifayət qədər təmsil olunmaya bilər. Buna görə avtomatik nəticə yekun şərh kimi deyil, tədqiqatçının mətnə qayıdaraq yoxlamalı olduğu hipotez kimi qəbul edilməlidir. Modelin verdiyi kateqoriya nümunə cümlələr və mətnin bütöv konteksti ilə təsdiqlənməlidir.

Dil müxtəlifliyi və azresurslu dillər

Üçüncü nəticə süni intellektin azresurslu dillər üçün həm imkan, həm də bərabərsizlik yaratmasıdır. Joshi et al. (2020) təbii dilin emalı sahəsində dillərin qeyri-bərabər təmsil olunduğunu, tədqiqat və texnoloji resursların əsasən az sayda dominant dil ətrafında cəmləşdiyini göstərir. Bender (2019) dilçilik və dil texnologiyası araşdırmalarında öyrənilən dilin konkret adlandırılmasını metodoloji məsuliyyət kimi irəli sürür. “Dil” adı altında yalnız ingilis dilinə əsaslanan nəticələrin universallaşdırılması digər dillərin struktur xüsusiyyətlərini görünməz edə bilər.

Türk dillərinə dair genişmiqyaslı maşın tərcüməsi tədqiqatı paralel məlumatın və birgə modelləşdirmənin qohum dillər üçün praktik faydasını nümayiş etdirir (Mirzaxalov et al., 2021). Azərbaycan dili baxımından bu yanaşma milli korpusların genişləndirilməsi, tarixi yazı nümunələrinin rəqəmsallaşdırılması, dialekt materiallarının işarələnməsi və açıq linqvistik resursların yaradılması üçün əhəmiyyətlidir. Bununla yanaşı, türk dillərinin hər birinin fonetik, morfoloji və semantik xüsusiyyətləri ayrıca nəzərə alınmalıdır; qohumluq avtomatik eynilik kimi qəbul edilə bilməz.

Etibarlılıq, qərəz və etik məsuliyyət

Dördüncü nəticə böyük dil modellərinin elmi etibarlılıq və etik məsuliyyətlə bağlı yeni problemlər yaratmasıdır. Dil modeli ehtimal əsasında növbəti dil vahidini seçdiyinə görə səlis, lakin faktiki cəhətdən yanlış mətn yarada bilər. OpenAI (2023) GPT-4-ün imkanları ilə yanaşı, hallüsinasiya, qərəz və etibarlılıq məhdudiyyətlərini də qeyd edir. Filoloji araşdırmada bu risk xüsusilə sitatların, etimoloji məlumatların, əsər adlarının və bibliografik göstəricilərin dəqiqliyinə təsir edir.

Blodgett et al. (2020) dil texnologiyalarında qərəzin yalnız texniki xəta deyil, sosial və normativ məsələ olduğunu göstərir. Weidinger et al. (2022) dil modellərinin risklərini ayrı-seçkilik, yanlış məlumat, zərərli məzmun və insan–kompüter qarşılıqlı əlaqəsi daxil olmaqla geniş taksonomiya üzrə qruplaşdırırlar. Buna əsasən filoloji tədqiqatda modelin nəticəsi müəllif, nəşr, səhifə və DOI kimi ilkin mənbə göstəriciləri üzrə ayrıca yoxlanılmalıdır. Süni intellektdən istifadə faktı metod bölünməsinə və ya jurnalın tələb etdiyi açıqlamada şəffaf şəkildə bildirilməlidir.

Müzakirə

Nəticələr süni intellektin filologiyada ikiqat funksiyaya malik olduğunu göstərir. Rəqəmsal kommunikasiya mühitində yeni leksik formaların, qısaltmaların və akronimlərin sürətlə yayılması texnoloji inkişafın dilin leksik-semantik sisteminə təsirini ayrıca araşdırmağı zəruri edir (Guliyeva, 2026). Bir tərəfdən, o, böyük həcmli mətn məlumatını emal edir, görünməyən nümunələri üzə çıxarır və çoxdilli müqayisəni asanlaşdırır. Digər tərəfdən, modelin nəticələrinin mənbədən və tarixi-mədəni kontekstdən uzaqlaşması elmi şərhin keyfiyyətini zəiflədə bilər. Bu iki funksiya arasında tarazlığın yaradılması üçün “insan nəzarətli filoloji təhlil” yanaşması məqsədəuyğundur.

Bu yanaşmada tədqiqatçı problemi və korpusu müəyyənləşdirir, süni intellekt ilkin emal və alternativ təsnifatlar təqdim edir, filoloq isə nəticələri orijinal mətn və etibarlı mənbələrlə yoxlayır. Son qərar statistik uyğunluğa deyil, dil faktının struktur, tarixi, pragmatik və mədəni izahına əsaslanır. Belə iş bölgüsü süni intellekti müəllif və ya avtonom ekspert mövqeyindən çıxararaq metodoloji alət statusunda saxlayır.

Təhlil həmçinin göstərir ki, azresurslu dillər üçün məsuliyyətli süni intellekt siyasəti yalnız hazır modellərdən istifadə ilə məhdudlaşmamalıdır. Keyfiyyətli milli korpusların, açıq lüğət bazalarının, morfoloji işarələnmiş mətnlərin və dialekt arxivlərinin yaradılması uzunmüddətli prioritet olmalıdır. Əks halda Azərbaycan dili üzrə avtomatik sistemlər dominant dillərdən ötürülmüş kateqoriyalara və natamam məlumatlara əsaslanacaqdır. Dil resurslarının yaradılmasında müəllif hüquqları, şəxsi məlumatların qorunması və mətn sahibinin razılığı nəzərə alınmalıdır. Məqalənin məhdudiyyəti mənbə korpusunun məqsədli və nisbətən kiçik seçilməsidir. Buna görə nəticələr bütün filoloji alt-sahələr üzrə statistik ümumiləşdirmə kimi deyil, konseptual çərçivə kimi qəbul edilməlidir. Gələcək tədqiqatlarda Azərbaycan dilində hazırlanmış korpuslar üzərində müxtəlif dil modellərinin leksik-semantik, morfoloji və pragmatik tapşırıqlarda dəqiqliyi empirik şəkildə müqayisə edilə bilər.

Nəticə

Süni intellekt filoloji tədqiqatların metodoloji imkanlarını genişləndirərək mətnlərin sürətli emalına, böyük korpusların təhlilinə, semantik əlaqələrin ilkin müəyyənləşdirilməsinə və azresurslu dillər üçün yeni rəqəmsal resursların yaradılmasına şərait yaradır. Bununla belə, səlis yaradılmış mətn elmi doğruluğun təminatı deyildir. Uydurma istinadlar, məlumat qərəzi, dominant dillərin üstünlüyü və kontekstin itirilməsi filoloji araşdırma üçün əsas risklərdir. Məqalənin əsas qənaəti budur ki, süni intellekt filoloqu əvəz edən subyekt kimi deyil, insan nəzarəti altında fəaliyyət göstərən köməkçi analitik vasitə kimi tətbiq edilməlidir. Məsuliyyətli istifadə üçün dörd prinsip vacibdir: mənbələrin ilkin nəşrlər üzrə yoxlanılması; istifadə edilən model və prosedurun şəffaf göstərilməsi; dil və mədəni kontekstin filoloq tərəfindən şərh olunması; azresurslu dillərin məlumat bazalarının məqsədli şəkildə inkişaf etdirilməsi. Bu prinsiplər texnoloji yeniliyi elmi dürüstlük və dil müxtəlifliyinin qorunması ilə uzlaşdırmağa imkan verir.

Ədəbiyyat

- Bender, E. M. (2019). The #BenderRule: On naming the languages we study and why it matters. *Communications of the ACM*, 62(10), 33–35. <https://doi.org/10.1145/3338097>
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bird, S., Klein, E., & Loper, E. (2009). *Natural language processing with Python: Analyzing text with the Natural Language Toolkit*. O'Reilly Media.

- Blodgett, S. L., Barocas, S., Daumé III, H., & Wallach, H. (2020). Language (technology) is power: A critical survey of “bias” in NLP. In *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 5454–5476). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.485>
- Bommasani, R., Hudson, D. A., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., Bernstein, M. S., Bohg, J., Bosselut, A., Brunskill, E., Brynjolfsson, E., Buch, S., Card, D., Castellon, R., Chatterji, N., Chen, A., Creel, K., Davis, J. Q., Demszky, D., ... Liang, P. (2021). *On the opportunities and risks of foundation models*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.07258>
- Devlin, J., Chang, M.-W., Lee, K., & Toutanova, K. (2019). BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. In *Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies* (Vol. 1, pp. 4171–4186). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/N19-1423>
- Gasimov, A. (2026). Semantic functions of phraseological units in modern English. *Scientific Research*, 6(2), 83–89. <https://doi.org/10.36719/2789-6919/55/83-89>
- Guliyeva, A. (2026). Acronyms and abbreviations in modern English language. *Journal of Philological Studies*, 1(1), 34–40.
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30, 681–694. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1>
- Joshi, P., Santy, S., Budhiraja, A., Bali, K., & Choudhury, M. (2020). The state and fate of linguistic diversity and inclusion in the NLP world. In *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 6282–6293). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.560>
- Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2009). *Speech and language processing: An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition* (2nd ed.). Pearson.
- Seidova, E., Babayev, J., Sadikhova, S., Aghayeva, G., & Mammadova, Z. (2026). AI-powered lexical innovation: Modeling neologisms with NLP. *Scientific Work*, 20(3), 171–179. <https://doi.org/10.36719/2663-4619/127/171-179>
- Manning, C. D. (2015). Computational linguistics and deep learning. *Computational Linguistics*, 41(4), 701–707. https://doi.org/10.1162/COLI_a_00239
- Mirzakhlov, J., Babu, A., Ataman, D., Kariev, S., Tyers, F. M., Abduraufov, O., Hajili, M., Ivanova, S., Khaytbaev, A., Laverghetta, A., Moydinboyev, B., Onal, E., Pulatova, S., Wahab, A., Firat, O., & Chellappan, S. (2021). A large-scale study of machine translation in Turkic languages. In *Proceedings of the 2021 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 5876–5890). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.emnlp-main.474>
- Nivre, J., de Marneffe, M.-C., Ginter, F., Hajič, J., Manning, C. D., Pyysalo, S., Schuster, S., Tyers, F., & Zeman, D. (2020). Universal Dependencies v2: An evergrowing multilingual treebank collection. In *Proceedings of the 12th Language Resources and Evaluation Conference* (pp. 4034–4043). European Language Resources Association.
- OpenAI. (2023). GPT-4 technical report. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.08774>
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. In *Advances in Neural Information Processing Systems* (Vol. 30, pp. 5998–6008). Curran Associates.
- Weidinger, L., Mellor, J., Rauh, M., Griffin, C., Uesato, J., Huang, P.-S., Cheng, M., Glaese, M., Balle, B., Kasirzadeh, A., Biles, C., Brown, S., Kenton, Z., Hawkins, W., Stepleton, T., Bihane, A., Hendricks, L. A., Rimell, L., Isaac, W., ... Gabriel, I. (2022). Taxonomy of risks posed by language models. In *Proceedings of the 2022 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 214–229). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3531146.3533088>

İÇİNDƏKİLƏR

CONTENTS

Könül Abdullayeva

Vasili Vasilyeviç Radlovun “Опыт словаря тюркских наречий”
 (“Opıt slovarya tyurkskix nareçiy”) lüğətində feil şəkilləri və çoxmənalılığı 5

Ellada Mirişova

Rəqəmsal təhsil mühitində dil təliminin metodik xüsusiyyətləri..... 14

Aydan Musayeva

XIV əsr türk ədəbi dilinin inkişafında Qütbün “Xosrov və Şirin” əsərinin rolu..... 23

Mehriban Mehdiyeva

Artificial Intelligence as a Personalized English Language Tutor: Opportunities, Challenges,
and Future Directions..... 29

Samirət Məmmədova

Süni intellekt dövründə dil: filoloji tədqiqatlarda yeni metodlar, imkanlar və etik çağırışlar..... 36

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: 30.08.2026
Onlayn çap: 05.09.2026
Kağız formatı: 60x84, 1/8
H/n həcmi: 8,75 ç.v.
Sifariş: 212

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: 30.08.2026
Online publication: 05.09.2026
Format: 60/84, 1/8
Stock issuance: 8,75 p.s.
Order: 212

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

