

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
AZƏRBAYCAN DİLLƏR UNİVERSİTETİ

Əlyazması hüququnda

Ruxsara Tərlan qızı Nağıyeva

ÜMUMTƏHSİL ORTA MƏKTƏBLƏRİNİN V-VI SİNİFLƏRİNDƏ
ŞİFAHİ NİTQIN SİTUASIYALAR VASİTƏSİLƏ
İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARI
(İngilis dili materialları əsasında)

HSM-060103 –İngilis dilinin tədrisi metodikası və metodologiyası

Magistr elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş

DİSSERTASIYA

Elmi rəhbər: _____

ped.f.d., prof. Əli Səfiyev

Bakı - 2022

MÜNDƏRİCAT

GİRİŞ	3-6
I FƏSİL. TƏDRİSİN AŞAĞI MƏRHƏLƏSİNDƏ XARİCİ DİL TƏLİMİNİN PSIXOLOJİ VƏ LİNGVİSTİK ƏSASLARI	7-28
1.1. Tədrisin aşağı mərhələsində xarici dil təliminin psixoloji əsasları	7-15
1.2. Tədrisin aşağı mərhələsində xarici dil təliminin lingvistik əsasları	15-22
1.3. Tədrisin aşağı mərhələsində (V-VI siniflər) danışiq vərdişlərinin təliminə verilən proqram tələbləri	22-28
II FƏSİL. TƏDRİSİN AŞAĞI MƏRHƏLƏSİNDƏ XARİCİ DİLİN SİTUASIYALARLA ÖYRƏDİLMƏSİ.....	29-49
2.1. Nitq situasiyaları metodik kateqoriya kimi.....	29-36
2.2. Dialoji nitqin təlimdə situativ məna komponentləri.....	36-41
2.3. Xarici dil təlimində situativ qrammatikanın rolu	41-49
III FƏSİL. TƏDRİSİN İLKİN MƏRHƏLƏSİNDƏ XARİCİ DİLİN ÖYRƏDİLMƏSİNDƏ KOMPLEKS-SİTUASIYALAR SİSTEMİNİN HAZIRLANMASI (eksperiment materialları əsasında)	50-68
3.1. Xarici dil təlimində tədris situasiyaları.....	50-56
3.2. Mətn üzərində iş zamanı situativ təlim üsulları.....	56-59
3.3. Tədrisi aşağı mərhələsində situativ çalışmalar	60-68
NƏTİCƏ	69-70
İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI	71-78

GİRİŞ

Dildən əməli surətdə istifadə dedikdə şagirdlərdə praktik nitq vərdişləri yaratmaq, daha doğrusu, hazırkı dövr üçün çox zəruri sayılan şifahi nitq vərdişlərinin və bunun əsasında da kommunikativ vərdişlərin aşılması nəzərdə tutulur. Bütün bunlara təlim prosesində və dərskənənar tədbirlər vasitəsilə nail olmaq mümkündür.

Kommunikativliyin əsasını təşkil edən şifahi nitq psixoloji proses olub, şagirdlərin müstəqilliyinə əsaslanır. Dili şüurlu öyrənərkən şagirdlər dərskdə gərgin olmur, öz fikrini şifahi nitqdə sərbəst ifadə edirlər.

Dissertasiya işi üçün seçdiyim bu mövzu “Tədrisin ilkin mərhələsində şifahi nitqin situasiyalarla tədrisi (ingilis dili materialları əsasında)” xarici dil dərslərində situasiyalar vasitəsilə kommunikativ vərdişlərin yaradılması və inkişaf etdirilməsi işində böyük, həm də faydalı yerlərdən birini tutur.

Hal-hazırda ümumtəhsil məktəblərində xarici dillərin tədrisində praktik, ümumtəhsil, tərbiyəvi, inkişaf etdirici məqsədlərlə yanaşı, kommunikativ məqsəd də ön plana çəkilməmiş, bu yolda bir sıra işlər görülmüş və hal-hazırda da görülür.

Mövzunun aktuallığı. Təhsil sahəsində həyata keçirilən islahatların məqsədi təlim-tərbiyə prosesinin yüksək səmərəliliyini təmin etməkdir. Bunun üçün ilk növbədə təlim strukturunun, məzmununun, formalarının, metodlarının dəyişdirilməsi, təlimin yeni modellərinin və texnologiyalarının hazırlanması, onların tətbiqi tələb olunur.

Situativ təlim müəllim və şagirdlərin birgə əməkdaşlığı şəraitində həyata keçirilən fəaliyyət növlərinin müəyyən didaktik sistemdə reallaşdırılmasıdır. Bu mənada yeni informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının tətbiqində əsas məqsəd və planlı şəkildə düşünülmüş təlimdə başlıca şərt şagird fəaliyyətinin intensivliyini ön plana çəkməkdir.

Qeyd olunduğu kimi, məqsəd təhsilin keyfiyyətinin yüksəkdilməsi, ölkəmizin gələcək inkişafını təmin edəcək yüksək intellektual səviyyəli, elmi dünyagörüşlü, müstəqil düşünmək və yaradıcı fəaliyyət göstərmək qabiliyyətinə malik olan gənc nəslin yetişdirilməsindən ibarətdir. Bunun üçün müasir dünyanın şəxsiyyətyönlü

təhsil məkanına daxil olmaq, tələbatlara uyğun interaktiv məzmun, ən yeni təlim strategiyaları, öyrətmə və qiymətləndirmə mexanizmləri, demokratik idarəetmə sistemi işləyib hazırlamaq üçün mütərəqqi dünya texnologiyalarından istifadə edilməlidir.

Təəssüflər olsun ki, uzun müddət ənənəvi tədris metodları ilə məşğul olan müəllimlərin əksəriyyəti bu yenilikləri mənimsəməkdə və tətbiq etməkdə çətinlik çəkirlər.

Nəzərə almaq lazımdır ki, müasir xarici dil tədrisi metodikası xarici dillərin tədrisi prosesinin ən yüksək səviyyədə kommunikasiya prosesinə inteqrasiya olunmasını tələb edir.

Magistr dissertasiyası işi üçün seçilmiş “Orta məktəbdə ingilis dili tədrisinin aşağı mərhələsində şifahi nitqin situasiyalar vasitəsilə inkişaf etdirilməsi yolları” mövzusu da məhz belə bir tələbatı, qismən də olsa, cavab vermək üçün müəyyənləşdirilmişdir və müasir dövrün tələblərinə uyğun olan tədrisin təşkil olunmasına xidmət edir.

Tədqiqatın obyekti. Orta ümumtəhsil məktəblərində tədrisin ilkin mərhələsində ingilis dilinin tədrisi prosesində şifahi nitqin situasiyalarla tədrisi yollarını hazırlamaqdır.

Tədqiqatın predmeti. Tədrisin ilkin mərhələsində situasiyalar vasitəsilə kommunikativ vərdişlərin formalaşdırılmasında istifadə olunan metodiki iş sisteminin və üsulların (yanaşmaların) təhlil edilərək ümumiləşdirilməsindən və əldə edilən nəticələrin sistemləşdirilməsindən ibarətdir.

Tədqiqatın fərziyyəsi. Əgər tədrisin ilkin mərhələsində şifahi nitq situasiyalarla tədris olunarsa, situativ çalışmaların və situasiyaların öyrədilməsi metodikasının formalaşdırılması, onun rolu və yeri düzgün qiymətləndirilərsə, o zaman kommunikativ vərdişlərin formalaşdırılmasına müvəffəqiyyətlə nail olmaq mümkündür.

Tədqiqatın məqsədi. Tədrisin ilkin mərhələsində ingilis dili materialları əsasında şifahi nitqin situasiyalarla tədrisi yollarında yeni metod və yeni yanaşma mexanizmini və çətinliklərin müəyyənləşdirilməsi, onların psixoloji, dilçilik və didaktik əsaslarını işləyib hazırlamaqdır.

Tədqiqatın məqsədinə və fərziyyəsinə əsasən aşağıdakı vəzifələr

müəyyənləşdirilmişdir:

- mövzu ilə əlaqədar nəzəri-metodik ədəbiyyatın təhlili;
- mövcud dərsliklər və əlavə dərs vəsaitlərində situativ tədris prosesinin tətbiqinə şərait yaradan və ya əksinə bu prosesə mane olan materialları nəzərdən keçirmək;
- dərsliklərdə situativ çalışmalar sistemində nəzərə çarpan xüsusiyyətlərin və tələblərin müəyyənləşdirilməsi;
- konkret tələblər əsasında situativ tədris prosesinə dair tövsiyələrin hazırlanması.

Tədqiqatın yeniliyi. Tədqiqat işinin mövzusu məktəblərimizdə ilk dəfə işlənir və tədqiqat işində qeyd olunduğu kimi situasiyalar danışıqın formalaşdırılmasında əsas faktordur. Tədqiqatın yeniliyi tədrisin ilkin mərhələsində şifahi nitqin situativ çalışmalar və situativ təlim üsulları ilə tədrisi yolları və onun rolunu müəyyənləşdirmək, bu məqsədlə yeni metodiki iş üsulları işləyib hazırlamaqdan ibarətdir.

Tədqiqat işinin nəzəri və praktik əhəmiyyəti. Tədqiqat işi ümumi təhsilin məqsəd və vəzifələrinə, məzmun istiqamətlərinə yeni yanaşmalar əsasında aparılmışdır. Şagirdlərin şəxsiyyət kimi formalaşdırılması, onların təlim-tərbiyə prosesinin subyektinə çevrilməsi, bütövlükdə tədris prosesinin təkmilləşdirilməsi kimi məsələlər tədqiqatın gedişində izlənilmişdir. Araşdırılan məsələlər, onların təhlili, əldə olunan nəticələr praktik dilöyrənmə və dilöyrətmə aspektləri üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

İşin aprobasiyası. Tədqiqat işinin mövzusu Azərbaycan Dillər Universitetinin **“Təhsil 1 fakültəsi nəzdində xarici dilin tədrisi metodikası”** kafedrasında hazırlanmışdır. İşin yekun nəticələri konfrans və kafedra iclaslarında müzakirə edilmişdir. Əlavə olaraq qeyd etmək istərdim ki, tədqiqat işində qeyd olunmuş başlıca müddəalar müəllifi olduğum **“Xarici dillərin tədrisində nitq situasiyalarının rolu və yeri”** adlı çap olunmuş məqaləmdə öz əksini tapmışdır.

Dissertasiyanın quruluşu. Dissertasiyanı hazırlamaq üçün aşağıdakı tədqiqat üsullarından istifadə olunmuşdur: a) metodiki ədəbiyyatın təhlili, b) proqram və dərsliklərin təhlili, c) müşahidə, d) anket üsulu, e) müsahibə, f) qabaqcıl təcrübənin öyrənilməsi və s.

Dissertasiya işi mündəricat, giriş, üç fəsil, nəticə və istifadə edilmiş ədəbiyyat

siyahısından ibarətdir.

Birinci fəsil xarici dil təliminin ümumdidaktik və psixoloji əsasları haqqındadır. Bu fəsil dörd bölmədən ibarətdir. Birinci bölmədə təlimin ümumi psixoloji əsasları və bundan irəli gələn xarici dil təliminin psixoloji əsasları haqqında məlumat verilib. İkinci və üçüncü bölmələrdə danışiq təliminin dilçilik əsasları və xarici dil təliminin ümumdidaktik əsasları araşdırılır. Dördüncü bölmədə xarici dil üzrə təhsil proqramı (kurikulum) əsasında danışiq verişlərinin təliminə dair proqram tələbləri verilib.

İkinci fəsil xarici dilin situasiyalarla öyrədilməsi haqqındadır. Bu fəsil də dörd bölmədən ibarətdir. Birinci bölmədə nitq situasiyalarının metodiki kateqoriya kimi istifadəsindən bəhs olunur. İkinci bölmədə dialoji nitq haqqında məlumat verilir, dialoji nitq təlimində situativ məna komponentləri araşdırılır və xarici dilin tədrisində dialoqlardan necə istifadə olunması göstərilir. Üçüncü bölmədə xarici dil təlimində situativ qrammatikanın rolu araşdırılır. Dördüncü bölmədə xarici dil təliminin situativ istiqamətindən danışılır.

Üçüncü fəsil tədrisin ilkin mərhələsində xarici dilin öyrədilməsində kompleks situasiyalar sisteminin hazırlanmasından (eksperimental materiallar əsasında) bəhs edir. Bu fəsil üç bölmədən ibarətdir. Birinci bölmədə xarici dil təlimindəki tədris situasiyaları və onların növləri göstərilir. İkinci bölmədə mətn üzərində iş zamanı istifadə olunan situativ təlim üsulları göstərilir. Üçüncü bölmədə isə tədrisin ilkin mərhələsində istifadə olunan situativ çalışmalar və nümunələr göstərilir.

Nəticə hissəsində aparılmış tədqiqat işinin nəticələri göstərilir.

Sonda tədqiqat işi zamanı istifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı göstərilir.

I FƏSİL

TƏDRİSİN AŞAĞI MƏRHƏLƏSİNDƏ XARİCİ DİL TƏLİMİNİN PSIXOLOJİ VƏ LİŊQVİSTİK ƏSASLARI

1.1. Tədrisin aşağı mərhələsində xarici dil təliminin psixoloji əsasları

Məlumdur ki, şagirdlərdə danışıq vərdişlərini yaratmaq, onu inkişaf etdirmək üçün situasiyalardan istifadə etmək problemin ən optimal həlli hesab olunur. Lakin burada daha vacib məsələ tədris mərhələsinin nəzərə alınması, xüsusilə şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinin, onların əqli inkişafı, maraq sahəsinin də nəzərə alınmasıdır.

Bu məqsədlə ən əvvəl nitqin psixoloji proses olduğu nəzərə alınmalı və həmin istiqamətdə araşdırmalar aparılmalıdır. Hazırlanan situasiyalar həm monoloji və həm də dialoji nitqə əsaslanmalı – kommunikativ məqsədin həyata keçirilməsinə xidmət etməlidir. Bu mənada ilk öncə vacib məsələlərin öyrənilməsi və həlli çox vacibdir.

Təlimin mükəmməl sistemi özündə alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini ehtiva etməlidir, əks halda onun mükəmməlliyindən danışmaq absurd olardı. Bu sistemdə alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərinin əsasında aşağıdakılar dayanır:

- şəxsiyyətin idrak proseslərinin xüsusiyyətləri, hafizə ilə təfəkkürün arasındakı əkslik və asılılıq münasibətləri;
- şagirdin inkişafı ilə təlim prosesi arasındakı qarşılıqlı təsirin dialektikası;
- biliyin və fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsinin mexanizmi və qanunauyğunluqları;
- alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin təbiəti.

Məktəblilərin psixi inkişafı və bunun təlim prosesi ilə qarşılıqlı münasibəti məsələsi həm pedaqoqların, həm də psixoloqların diqqətini özünə cəlb etmişdir. Bir çox görkəmli alimlər bu sahədə tədqiqatlar aparmışlar. Onlar şagirdlərin təlim fəaliyyətinin yaş xüsusiyyətlərindən, inkişaf səviyyəsindən asılı olduğunun isbat edilməsində məhz inkişafın səviyyəsini əsas götürürlər.

Təlim zamanı şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini, inkişaf səviyyələrini nəzərə

almağın zəruriliyini əsaslandıran pedaqoqlar yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almağın da vacib olduğunu göstərmişlər. Hər bir uşaq inkişafın istənilən mərhələsində, əgər həmin yaş üçün optimal olan təlim metodları tapılıbsa və əgər o, yaxşı təlim edilərsə, istənilən materialı tamamilə mənimsəyə bilər. Təlim prosesinin təşkili və idarə olunmasında uşağın öyrənməyə qabil olmadığı işləri öyrətməyə çalışmaq, onun müstəqil yerinə yetirə bilmədiyini ona öyrətmək qədər mənasızdır.

Təlim prosesində diqqət və onun müxtəlif funksiyaları mühüm əhəmiyyətə malikdir. Buraya – a) diqqətin seçici funksiyası (bu müxtəlif təsirlər içərisindən idrakın tələbinə uyğun təsiri fərqləndirməyə imkan verir); b) davranış aktı, fəaliyyətdən yayınması; c) fəaliyyətin gedişini tənzimləmək, şagirdin icra fəaliyyətindəki kənara çıxmaları aradan qaldırmaq kimi funksiyalar daxildir.

Bu funksiyaların nəzərə alınması, onların həyata keçirilməsi, layiqincə qiymətləndirilməsi şagirdlərin idrak fəaliyyətini idarə etməyə imkan verir. Qarşıya qoyulmuş yeni məqsədlərlə əlaqədar olaraq diqqətin şüurlu və niyyətli halda sürətlə yerdəyişməsi çox vacibdir.

Təlim fəaliyyətinin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsində diqqətlə yanaşı qavrayış prosesi də həlledici rol oynayır. Onun qanunauyğunluqlarının nəzərə alınması vacibdir. Subyektin keçmiş təcrübəsinin, onun fəaliyyətinin motiv və məqsədlərinin, emosional vəziyyətinin (buraya insanın inamını, dünyagörüşünü, maraqlarını və s. əlavə etmək olar) qavrayışa təsiri onu göstərir ki, o, idarə olunması mümkün olan fəal prosesdir.

Hafizə özündə qoruyub saxladığı bilik sərvətlərinin bir qismini təfəkkür, digər bir qismini qavrayış səviyyəsində hasil edir. Qavrayışın tamlıq və mənalılıqla yanaşı təlim prosesində nəzərə alınması ixtiyari qavrayışın, müşahidənin təşkili ilə əlaqədardır. Təlim materialının müvəffəqiyyətlə qavranılmasını təmin etmək üçün müəllim şagirdləri hazırlamalı, onların keçmiş təcrübələrini fəallaşdırmalı və onu yeni materialla əlaqələndirməyə kömək etməli, şagirdlərin qarşısında yeni və aydın fikri məqsədlər qoymaqla onların qavrayışlarını istiqamətləndirməlidir. Təlimdə hafizənin nəzərə alınması təlim fəaliyyətinin səmərəliliyinə əsaslı təsir göstərir. Hafizənin qanunauyğunluqlarını nəzərə almadan bu prosesdən təfəkkürə keçidi və təfəkkür

prosesi ilə əlaqəni təmin etmək mümkün olmazdı.

Ümumtəhsil fənlərinin tədrisi prosesində çox zaman belə bir vəziyyətin şahidi oluruq. Şagird deyir: «Mən mövzunu öyrənmişəm, bilirəm. Amma onu söyləməklə, ifadə etməkdə çətinlik çəkirəm». Burada uşağın nitq qabiliyyətinin və yaddaşının zəifliyi ilə yanaşı, bir vacib amil də onun materialı lazımi səviyyədə anlamaması, başa düşməməsidir. Yaxşı yadda saxlamaq üçün materialı yaxşı başa düşmək mühüm şərtidir.

Anlammanı düzgün təsəvvür etmək üçün onu özündən daha geniş olan bilik və idrak kateqoriyaları ilə əlaqələndirmək lazım gəlir. Anlammanı ümumi şəkildə aşağıdakı kimi səciyyələndirmək olar: anlama cisim və hadisələrin, idrakın tələblərinə cavab verən, onu ödəyən əlaqələrini dərk etməkdir. Burada iki qanunauyğunluğu nəzərə almaq gərəkdir:

1. Materialın müəyyən səviyyədə anlaşılması onun yadda saxlanması üçün zəruri şərtidir. Əgər material pis mənimsənilibsə, az anlaşılıbsa, onda hafizədə dəqiq saxlanılmayacaq və bununla əlaqədar qarşıya çıxan təhriflər subyekt tərəfindən lazımcınca qiymətləndirilməyəcək.

2. Materialı anlamağa doğru yönələn fəal fikri proses onu qeyri-ixtiyari hafizə ilə saxlamağa imkan yaradır.

Məsələn, şagirdlərə «dərsliyin bu paragrafını öyrənin» tapşırığı (müəllimin belə tapşırığı çox zaman materialı şagirdin əzbərləməsi ilə nəticələnir) əvəzinə, müəllim bu paraqrafa aid material üzərində müəyyən iş aparmağa (məsələn, bu materialı əvvəl öyrənilənlərlə müqayisə etməyə və s.) uşaqları təhrik etsə, onlarda fəal fikri prosesin inkişafına imkan yaratmış olar. Bu isə materialı bütövlükdə yadda saxlamağa kömək edər, qeyri-ixtiyari hafizə üçün yol açılar.

Müəllim üçün şagirdlərin ixtiyari və qeyri-ixtiyari hafizə ilə materialı yadda saxlamaları o qədər də vacib deyil. Vacibi budur ki, material dərinlən mənimsənilsin, anlaşılınsın. Bunu nəzərə alsaq onda yaddaşa bağlı aşağıdakı ümumi qanunauyğunluğu göstərmək olar: Əgər şagirdlər material üzərində fəal fikri tapşırıqlar üzrə işləyirlərsə və bu fəaliyyət materialı başa düşməyə, onu dərinlən anlamağa doğru yönəlibsə, onda material ixtiyari və qeyri-ixtiyari halda müvəffəqiyyətlə hafizədə həkk olar, daha yaxşı

yadda qalar.

Material üzərində fəal fikri fəaliyyətlə əlaqədar olan yadda saxlamanın mühüm şərtlərindən biri təlim fəaliyyətinin daxili idrak motivlərinin yaradılmasıdır. Buna tədris məsələləri sisteminin elə xüsusi təşkili sayəsində nail olmaq mümkündür ki, burada əldə edilmiş hər bir nəticə ondan sonra gələn hər bir nəticə üçün zəruri vasitəyə çevrilmiş olsun.

Təlim prosesini idarə edərkən psixi proseslərin elə xüsusiyyət və qanunauyğunluqlarını bilmək vacibdir ki, bunlara istinad etməklə biliklərin əldə olunmasının gedişində həmin prosesi fəallaşdırmaq mümkün olsun, burada həm hafizədə fərdi fərqlər nəzərə alınmalı, həm də psixi proseslərə bir-birindən ayrılıqda yox, bunların qarşılıqlı əlaqəsi zamanı istinad olunmalıdır.

Təfəkkürün eksperimental tədqiqindən alınan nəticələr yaradıcı, produktiv təfəkkürün əsas qanunauyğunluqlarını şərh etməyə imkan verir ki, bu da növbəsində təlimin optimal sisteminin işlənməsi üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Fikri fəaliyyət həm insanlığın tarixi inkişafı gedişində aşkar edilmiş biliklərin mənimsənilməsi, həm də tamamilə yeni biliklərin əldə olunması üçün zəruri əsasdır. Bu prosesin necə yaranmasını, onun hansı qanunauyğunluqlara malik olmasını açmaq təlimin təşkili və idarə edilməsi probleminin həllində ən mühüm psixoloji əsas rolunu oynayır.

Təlim prosesinin idarə olunması baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb edən məsələlərdən biri də yeni biliyin mənimsənilməsi ilə bağlıdır. Biliklər, anlayışlar və kateqoriyalar formasında dildə və işarələr sistemində saxlanılır. Həmin biliklər sisteminə müvafiq anlayışları mənimsəmək üçün hər birinin məzmununu və həcmi açmaq lazım gəlir. Anlayışın məzmun və həcmi müəyyənləşdirilməsi iki üsulla aparıla bilər, bunu ya müəllim izah edər, ya da təlimi problem həlli yolu ilə şagird özü edə bilər.

Anlayışın mənimsənilməsi, fikri fəaliyyətin mərhələlərlə mənimsənilməsi, yaradıcı idrak fəaliyyətinin mexanizmi, qanunauyğunluqları, inkişafın mənbə və şərtləri və s. ədəbiyyatda elmi əsaslarla şərh olunmuş, psixologiyanın əldə etdiyi nəticələrə istinad edən müxtəlif təlim konsepsiyaları nəzəriyyə və praktikada özünə yer tapmışdır. Onlardan bəziləri pedaqoji fikrin və praktikanın ötmüş mərhələsi hesab

edilir, bəzilərinin isə birtərəfli olması həm nəzəri, həm də praktik cəhətdən əsaslandırılır. Qeyd olunan reallığın səbəbləri sırasında aşağıdakılar da vardır:

1) Təlim konsepsiyalarının bəzilərinin əsasına qoyulmuş psixoloji nəzəriyyələrin özləri elmi inkişafında ötmüş mərhələnin məhsuluna çevrilmişdir;

2) Birtərəfli təlim konsepsiyalarında bu və ya digər əsaslar lazımınca qiymətləndirilməmişdir.

Mükəmməl təlim sistemi belə çatışmazlıqlardan uzaqdır. Bu sistem biliyin və fəaliyyət üsullarının əldə olunmasını özündə daha optimal şəkildə əks etdirən layihələr üçün açıqdır.

Məktəb təliminin bütöv dövrü ərzində məktəbli bəşəriyyət tərəfindən tarix boyu və kəşf edilmiş hazır, təşəkkül etmiş, məlum biliklər, anlayışlar sistemi ilə qarşılaşır.

Ona görə də toplanmış bilik sərvətinin mənimsənilməsi uşaqlardan geniş təfəkkür və ciddi yaradıcı iş tələb edir.

Anlayışın formalaşması şagirdlərin əqli inkişafına öz təsirini göstərir ki, bu da onların təlim prosesində meydana çıxan çətinliklərin aradan qaldırılmasına imkan verir. Qeyd etmək lazımdır ki, mükəmməl təlim sistemi məhz belə bir tələbin ödənilməsinə istiqamətlənir.

Əqli fəaliyyət və əməliyyatlar vasitəli formalaşır; əvvəlcə xarici fəaliyyət (xarici obyektlərdə), sonra o, daxili fəaliyyətə çevrilir. Müasir məktəbin qarşısında üç vəzifə müəyyən həcmdə biliklərin mənimsənilməsi, əqli inkişaf və idrak motivlərinin yaradılması durur və bu məsələlərdən hər hansı birinin həlli digərinin həllinə səbəb olmur. Onları yalnız eyni vaxtda, eyni yolla həll etmək olar, bu vəzifələrin həllində müəyyənədicisi, mərkəzi halqa mənimsənilməli biliklərin məzmununa adekvat tədris üsulları ilə onların üzvi surətdə əlaqələndirilməsidir. Təlimin məzmununun dəyişməsi intensiv əqli inkişaf və təlim motivlərinin formalaşması ilə bağlı məsələlərin həlli üçün əsas yaradır.

Psixoloqlar problemin həlli zamanı biliklərin mövcud sistemə yeni informasiyanın daxil edilməsi və onun işlənilməsi ilə bağlı insanın yaradıcı əqli fəaliyyətinin analitik və evristik növlərə ayrılma bildiyini müəyyənləşdirmişlər. Yaradıcı təfəkkürün analitik və evristik növlərə bölünməsi problemin həlli zamanı şagirdlərin

yalnız əqli əməliyyatları anlamasını yüngülləşdirməkdən ibarət olmayıb, eyni zamanda ayrı-ayrı əqli əməliyyatların həyata keçməsi üçün pedaqoji şəraitin yaradılması naminə müəllimin praktik fəaliyyəti üçün də əhəmiyyətlidir.

Tədris-idrak prosesinin təşkilində (alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini özündə ehtiva edən sistemdə) müəllimin bu və ya digər əqli fəaliyyət növünün xüsusiyyətlərini bilməsi və onu diqqət mərkəzində saxlaması vacib məsələlərdəndir. Analitik əqli fəaliyyətin strukturu aşağıdakı kimidir:

- 1) çətinliyin dərki və problem situasiyanın təhlili;
- 2) əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi;
- 3) məlum alqoritmlərin tətbiqi və ya analitik yolla həllin axtarışı;
- 4) problemin həlli və onun düzgünlüyünün yoxlanılması.

Şagirdin optimal psixi inkişafı və əqli proseslərin aktivliyi şərtlərinin diqqət mərkəzində saxlanması - tələbat, motiv, maraqlar, emosional faktorların inkişaf xüsusiyyətləri və qanunauyğunluqlarının gözlənilməsi təlim prosesinin idarə olunması üçün xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Şəxsiyyətin fəallığının mənbəyini isə onun tələbatı təşkil edir, insanı əhatə edən cisimlər onun fəaliyyətinin yaxın məqsədi və ya vasitəsi kimi tələbatlara nisbətən eyni vəziyyətdə olmur və şəxsiyyətin fəallığının müxtəlif dərəcələrini şərtləndirir. Obyektin əhəmiyyəti onda insan tələbatlarının həkk olunması ilə bağlıdır, intellektual tələbatlar şəxsiyyət üçün fəallığa daimi stimulu olaraq qalır, təmin olunduqca inkişaf edir, yeni-yeni obyektlərdə həkk olunur, bununla da onlar ardıcıl surətdə sabit əhəmiyyət kəsb edir. Bu qanunauyğunluq təlim prosesinin idarə olunmasında nəzərə alınmalıdır.

Pedagoji və psixoloji ədəbiyyatda şagirdin idrak marağı təlimin əsas təhrikedici qüvvəsi hesab edilir, idrak marağının xüsusiyyəti idrak marağına malik insanın hadisələrin səthində olmaq deyil, dərk edilən şeyin mahiyyətinə dərinlən nüfuz etmək meyliyəndir. İdrak marağı şagirdin idrak fəaliyyətini qüvvətləndirmək vasitəsidir. Müəllimə təlim prosesini cəlbədicə etməyə imkan verən səmərəli vasitədir.

S.L.Rubinşteynin fikrincə, maraq ən əvvəl diqqətdə təzahür edir. Şəxsiyyətin ümumi meylini ifadə edən maraq bütün psixi prosesləri əhatə edir və istiqamətləndirir. Son dərəcə mühüm olan bu müddəə təlim prosesində şagirdlərin idrak fəaliyyətinin

idarə olunmasının psixoloji əsaslarındandır. İdrak marağı heç də avtomatik olaraq formalaşmır. Bu məqsədin həyata keçməsi üçün xüsusi pedaqoji təsir, yanaşma üsulları tələb edir.

Psixoloqlar insan fəaliyyətinin motivləşmə sahəsini öyrənərək motivlərin təsnifini vermişlər. Xarakterinə və fəaliyyət prosesində roluna görə motivlərin aşağıdakı növləri qeyd olunur:

- 1) situativ və geniş motivlər;
- 2) fəaliyyətin nəticəsinə və onun özünə doğru yönələn motivlər;
- 3) eqoistik və ictimai əhəmiyyətli motivlər.

Təzəhür xüsusiyyətlərinə görə geniş, sosial və idrak motivləri fərqləndirilir. Belə bir cəhət aşkar edilmişdir ki, bütün yaş dövrlərində şagirdləri təlim fəaliyyətinə yönəldən motivlər yalnız bir növ motivdən ibarət deyildir. Lakin bunlardan biri aparıcı olur. Həmin motivin aşkara çıxarılması şagirdin təlim fəaliyyətinin müəllim tərəfindən idarə olunması işini xeyli asanlaşdırır.

1. *Motivasiya.* Motivasiya xarici dilin tədrisində diqqəti cəlb edən vacib bir faktor olub dil öyrənmək üçün maraq, eləcə də ehtiyac yaradır. Əgər bizim istifadə etdiyimiz dil üçün ehtiyac hiss olunarsa, o, asanlıqla öyrənilə bilər. Bir neçə üsulla şagirdlərdə maraq oyatmaq olar və dil öyrənmə prosesini getdikcə daha çox maraqlı və cəlbədicə etmək mümkündür. Bu, şəkillərin, diaqramların, modellərin, fləş kartların, eskizlərin və bunun kimi digər əyani vasitələrin köməyi ilə əldə oluna bilər. Pleyerlər, multimedia proqramları, CD disklər tələffüzün tədrisində effektiv üsuldur. Məqsəd şagirdlərin təcrid olunmuş şəkildə deyil, kontekstlər və situasiyalarla xarici dilə maksimal şəkildə cəlb olunmalarıdır. Müəllim əlaqə, əks əlaqə yaratmalı, səhvlərə qarşı diqqətli olmalı və onları düzəltməyə çalışmalıdır. Qayda – öyrətmə, test, yenidən öyrətmə və yenidən test etməkdir. Müəllim sinif otağı situasiyalarında dil materialından fasiləsiz və səmərəli istifadə etməlidir.

2. *Düzəlişlər.* Birbaşa düzəliş. Düzəlişlər fərqlilik yaradır. Onlar şagirdlərin cavablarını təkmilləşdirməkdə kömək edirlər. Ancaq yadda saxlamaq lazımdır ki, düzəlişlər dərhal edilməlidir. Bundan başqa, düzəlişlər elə edilməlidir ki, iflas və ya məyusluğa deyil, öyrənməyə gətirib çıxarsın.

3. *Möhkəmləndirmə.* Dərhal edilən möhkəmləndirmə vacib prinsipdir. Eksperimental yolla sübut olunmuşdur ki, düzgün cavabların möhkəmləndirilməsi daha yaxşı öyrənməyə kömək edir.

4. *Düzgün cavablar.* Bu vacib psixoloji prinsipə görə sinif fəaliyyətləri dil bacarıqlarını gücləndirməlidir, ingilis dili müəlliminin istifadə etdiyi texnikalar düzgün cavabların maksimal normasına şərait yaratmalıdır. Bu uşaqlara müvəffəqiyyət, nailiyyət və irəliləyiş hissi verəcək.

5. *Dili gündəlik situasiyalarda təcrübədən keçirmə.* Dilə ehtiyac gündəlik situasiyalarda hiss olunarkən daha yaxşı öyrənilir. Beləliklə, ingilis dili gündəlik situasiyalarda digər şagirdlərlə təcrübədən keçirilməlidir.

Beləliklə, təlimdə psixoloji əsasların – şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinin, inkişaf səviyyəsinin, idrak, hafizə, anlayış proseslərinin, eləcə də əqli fəaliyyətlərin nəzərə alınması onun səmərəliliyini daha da yüksəltməyə kömək edir. Xarici dil təlimində istifadəyə uyğun olan yuxarıda göstərilmiş psixoloji prinsiplər dilin mənimsənilməsində şagirdlərə kömək edə bilər.

Bundan əlavə, bildiyimiz kimi, xarici dilin təlim zamanı, xüsusilə, tədrisin aşağı və orta mərhələlərində ana dilinin interferensiyası labüd olaraq mövcuddur və ona görə də hər bir müəllim ilk dərslərdən nitq vərdisləri yaradarkən bu cəhəti nəzərə almalı, bacarıqlarda mənfi təsirlərə yer qalmamalıdır.

Danışma bacarığı odur ki, çox qayğı tələb edir. Ana dilinin müsbət, yaxud mənfi təsiri xarici dilin, rus dilinin, bəzən etnik qruplarda (ləzgi, talış, lahıç, tat, avar və s.) bir neçə dilin təsiri xarici dilin tələb olunan səviyyədə öyrənilməsinə mane olur. Bütün bu psixoloji halların nəzərə alınması, tədris zamanı qarşıya çıxacaq mənfi halların - təsirlərin qarşısını almağa müəllim həmişə hazır olmalı və dərslə hazırlığın ilk dəqiqələrindən həmin cəhətlərin müsbət həlli üçün strateji iş planlaşdırmalıdır.

Məhz ona görə də metodik ədəbiyyatın bir çoxunda nitq fəaliyyətinin paralel öyrədilməsini (nə qədər çətin olsa da) və mənfi təsirlərə qarşı mübarizə aparmağı nəzərdə tuturlar. Metodik cəhətdən bu bir həqiqətdir ki, dinləyib-anlama və danışmaq bir-biri ilə qarşılıqlı surətdə əlaqədardır, təlim prosesində onlar bir-birinin inkişafını təmin edir.

Psixoloqlar N.İ.Jinkin (14, 63), İ.A.Zimnyaya (15, 26) nitqi anlamağı öyrətmək üçün danışmaq lazım olduğunu vurğulayırlar. Dərk etmə, anlama danışiq prosesində, danışiq isə anlama prosesində formalaşır.

Hər iki proses fəal fikri fəaliyyətlə müşaiyət olunur, qısa müqayisəli təhlil bir daha göstərir ki, danışma ilə dinləyib-anlama nəinki, bir-biri ilə sıx əlaqədədir, eyni zamanda onlar digər nitq fəaliyyətləri ilə də üzvi surətdə əlaqədardır. Yazı əsasən dinləməyə, eşitməyə əsaslanır. Oxu isə şifahi nitqdən yazıya keçid formasıdır. Yazı oxu və şifahi nitqə əsaslanaraq qurulur. Düzgün tələffüz edilən, düzgün oxunan material düzgün qavranılır və çox vaxt düzgün də yazılır. Dinləmə, danışma və görmə analizatorlarının (oxu və yazı) qarşılıqlı əlaqəsi onların paralel şəkildə inkişafını təmin edir. Ayrı-ayrı tədris nitq situasiyaları bu bacarıqları təkmilləşdirir, şagird fikir mübadiləsində sərbəst çıxış edir.

Tədris prosesində, xüsusilə tədrisin aşağı mərhələsində nitq fəaliyyətinin bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqələndirilməsi, bu əlaqənin yaradılması, qorunub saxlanılması danışiq fəaliyyətinin inkişafına, onun formalaşmasına, daha da təkmilləşməsinə kömək edir. Danışma isə aşağı mərhələ üçün xeyli səciyyəvi olub, şagirdlərin (psixoloji cəhətdən) maraqlarının təmin olunmasına, dili öyrənməyə həvəsləndirir. Bu həvəs nitq fəaliyyətinin bütün növlərinin formalaşdırılmasına qüvvətli təsir edir, şagird yaradılan situasiyalarda xeyli fəallıq göstərir. Danışığın hər iki forması monoloji və dialoji nitq, mövcud xüsusiyyətlər və interferensiya nəzərə alınmaqla, situasiyalardan istifadə edilməklə öyrəniləndə sinfin müvəffəqiyyət faizi xeyli yaxşılaşır, proqram tələbləri qismən təmin olunur, nitqin psixoloji xüsusiyyətlərinə gəldikdə deməliyə ki, nitq üçün motiv və müsahib olmalı, nitq rəngarəng, emosional olmalı və müəyyən situasiyalardan istifadə olunmaqla icra edilməlidir.

1.2. Tədrisin aşağı mərhələsində xarici dil təliminin linqvistik əsasları

Xarici dili tədris etmək onu öyrənməkdən daha əhatəli prosesdir. Bu vərdiş səviyyəsində dildən istifadə etmək qabiliyyətini inkişaf etdirir. Əsaslı olaraq, dil öyrənmə prosesi, eşidib-anlama, danışiq, oxu və yazı proseslərini özündə birləşdirir.

Bu proseslər həm linqvistik, həm də psixoloji aspektləri əhatə edir. Bu o deməkdir ki, dil öyrənmə və onun tədrisi prosesi həm psixologiya, həm də dilçilik elmlərindən irəliləyən prinsiplərə əsaslanır.

Məlumdur ki, şagirdlərdə danışmaq bacarıq və vərdişlərini yaratmaq, onu inkişaf etdirmək üçün situasiyalardan istifadə etmək problemin ən optimal həlli hesab olunur, lakin burada daha vacib məsələ tədrisin mərhələlərinin nəzərə alınması, nitq bacarıq və vərdişləri haqqında ümumi məlumatın verilməsi, dil və nitq arasında olan ümumi və fərqli cəhətlərə diqqət yetirilməsi, şifahi nitq bacarıq və vərdişlərini inkişaf etdirməkdir.

Bu bir həqiqətdir ki, nitq ünsiyyəti müəyyən dilin qanunlarına uyğun olaraq həyata keçirilir. Metodik ədəbiyyatda çox vaxt rast gəldiyimiz iki anlayış – nitq və dil bir-biri ilə qarışdırılır.

Ona görə də əvvəlcə bu iki anlayışın fərqləndirilməsi, yəni fərqi nədən ibarət olduğu aydınlaşdırılmalıdır.

Bu bir həqiqətdir ki, nitq ünsiyyəti müəyyən dilin qanunlarına uyğun olaraq həyata keçirilir. Metodik ədəbiyyatda çox vaxt rast gəldiyimiz iki anlayış – nitq və dil bir-biri ilə qarışdırılır.

Ona görə də əvvəlcə bu iki anlayışın fərqləndirilməsi, yəni fərqi nədən ibarət olduğu aydınlaşdırılmalıdır.

Nitq prosesdir, dil vasitəsi ilə həyata keçirilir.

Dil insanlar arasında ünsiyyət yaratmaq üçün bir vasitədir.

Deməli, dil xalqa, nitq isə ayrı-ayrı fərdlərə məxsusdur.

Dil ünsiyyətin vasitəsi, nitq isə ünsiyyətin prosesidir.

L.S.Vıqotski qeyd edir ki, nitq dilin funksiyasıdır «fikrin sözə keçməsi prosesidir, fikrin maddiləşməsi və ifadə olunmasıdır (və ya təcəssümüdür). [16, s.30].

Dil şifahi və yazılı nitq formasında olub, dəyişir və inkişaf edir. Cəmiyyətin ictimai-əmək prosesində yeni sözün yaranmasına səbəb olur: kosmonavt, bionika, kompüter və s. Hər hansı dildə ünsiyyətin olmaması həmin dilin sıradan çıxmasına (ölməsinə) səbəb olur, halbuki, bu zaman insanın mədəni dəyərləri də onunla çıxıb gedir. Onlar yalnız yazılı nitqdə qala bilər.

Nitq – dilin bilavasitə gerçəkliyidir. Dil və nitq qarşılıqlı əlaqədədirlər: dil ona görə lazımdır ki, nitq anlaşıqlı və təsiredici olsun, nitq öz növbəsində ona görə vacibdir ki, dil təyin edilə bilsin.

Xarici dillərin tədrisi metodikasında və xüsusilə dil materialların seçilməsi üçün ən vacib məsələ - dillə nitqin qarşılıqlı münasibətlərinin olmasıdır. Dil ünsiyyətin verbal vasitələrinin məcmusudur. O, həcm vahidlərinə, xüsusilə leksik vahidlərə görə çox böyükdür.

Dil şəxsdən asılı olmayaraq sosial varlıqdır, nitq fərddir və eyni zamanda onların hər ikisi dialektik vəhdət təşkil edir. Dili yalnız nitq vasitəsi ilə öyrənmək olar, yalnız nitqdə obyektiv qanunauyğunluqları tapmaq və müəyyənləşdirmək mümkündür.

Danışığın məhsulu və mənimsənilməsi qırılmaz surətdə dil vasitələrinin və onların ifadə olunması və dərk olunması ilə bağlıdır. Nitq vasitəsi ilə məna və məzmun mü sahibə vasitəsilə çatdırıla bilər. Y.S.Maslova görə nitq mexanizminin operativ vahidləri linqvistik işarələr (morfemlər, sözlər, söz birləşmələri, cümlələrin struktur modelləri, səslər, hərflər) və s.-dir [24, s. 30].

Linqvistik işarələr müəyyən dil sisteminin tərkibinə daxil olur. Sistem – bir funksiya ilə bağlı bir-birinə təsiri olan dil elementidir. Burada fonetik, fonoloji, qrafik, leksik, morfoloji və sintaktik dil sistemləri fərqləndirilir. Məsələn, səs sistemində söz və morfem fərqləndirilir. Hal formaları əlaqələndirmə funksiyasını yerinə yetirir və sözlər arasında münasibətləri müəyyənləşdirir. Dil (insan) ünsiyyətinin verbal vasitələrinin məcmusudur. O, həcm vahidlərinə, xüsusilə leksik vahidlərə nisbətən çox böyükdür.

Dil və nitq – mürəkkəb ictimai varlıqlardır. Onların hər ikisi dialektik vəhdətdədir. Dilin potensial funksiyası nitqdə reallaşır, nitqin funksiyaları isə öz növbəsində dildə əks olunur və möhkəmlənir. Dil vasitələrindən insanlar öz fikirlərini formalaşdırmaq, özlərinin münasibətlərini bu və ya digər şəxslərə, kollektivə çatdırmaq üçün istifadə edirlər.

Ukrayna metodisti M.Y.Demyanenko-nun [19, s.16] qeyd etdiyi kimi «Nitq dil qaydalarının sistemini əks etdirməklə fəaliyyət göstərir. Göstərilən sistem bütün kommunikativ dairələrdə istifadə olunaraq həyata keçirilir. Nitq sistemli deyildir, o,

yalnız maddi elementlərdə dil sistemini təmsil edir. Dil sisteminin nitqdə həyata keçirilməsi müəyyən normalara əsasən yerinə yetirilir. Dildə yalnız sistemdən istifadə edərək danışmaq mümkün deyil. Danışq yalnız müəyyən situasiya və kontekstlə bağlı həyata keçirilə bilər» [19, s. 17].

Nitq, yuxarıda qeyd edildiyi kimi, dil materiallarına əsaslanır. Dil materialı haqqında geniş təsəvvürə malik olan hər kəsin nitqi də əsasən zəngin olur, insanın nitqə yiyələnməsi bir neçə mərhələdən keçir, ilkin mərhələdə şagirdə fonematik eşitmə qabiliyyəti inkişaf edir. Onlar səsləri ana dili səsləri ilə müqayisə edir və tələffüz qaydalarına riayət edərək tələffüz etməyə çalışırlar.

İkinci mərhələdə şagird söz ehtiyatını artırır, sintaksisin qaydalarını mənimsəyir.

Üçüncü mərhələdə şagirdlər dilin semantikasına, sözlərin mənasına yiyələnərək, tədricən qrammatik qaydalara yiyələnir. Burada dil materialı (fonetika, leksika, qrammatika) nitq vərdişlərinin yaranmasında baza rolunu oynayır. Vərdişlərin müntəzəm olaraq məşqi bacarıqların formalaşdırılması ilə nəticələnir.

Deyilənlərdən aydın olur ki, nitqin funksiyaları müxtəlifdir. Onun ilkin funksiyası əşya, hərəkət, vəziyyət və adlandırmaqdır.

Nitqin ikinci funksiyası ümumiləşdirmələrdir. Məsələn, ağac, meşə, torpaq, insan və s.

Nitqin üçüncü funksiyası xarici dillərin tədrisi metodikası üçün ən vacib funksiya olan kommunikativ funksiya. Bu funksiya nitq davranışı kimi təzahür edir. Bu, həmçinin xüsusi situasiyaların yaranması və yaradılmasını tələb edir. Bunlar da öz növbəsində məlumat vermək, fəaliyyət, işə təhrik etmək (situasiya) vəzifələrini yerinə yetirir. Deməli, hər kəs nitqin köməyi ilə başqaları ilə əlaqə saxlayır, fikri mübadilə edir, ictimai təcrübəni öyrənir, onu zənginləşdirir və yeni nəsllə ötürür.

Nitqin qavranılması və anlaşılması qarşılıqlı əlaqədədir. Nitqi qavramaq üçün sözləri bilmək lazımdır. Sözlər varlığın ikinci siqnalları hesab olunur, yəni siqnallar siqnalıdır. Onlar insana üç formada: görülən, eşidilən və tələffüz edilən formalarda təsir edir.

Nəticədə sözlər varlığı ümumiləşmiş formada əks etdirir. Xarici dili tədris etmək onu öyrənməkdən daha əhatəli prosesdir. Bu vərdiş səviyyəsində dildən istifadə etmək

qabiliyyətini inkişaf etdirir. Dil öyrənmə prosesi eşidib-anlama, danışmaq, oxu və yazı proseslərini özündə birləşdirir. Göstərilən proseslər həm linqvistik, həm də psixoloji aspektləri özündə birləşdirir. Bu o deməkdir ki, dil öyrənmə və tədris prosesi həm dilçilik, həm də qeyd etdiyimiz kimi, psixologiya elmlərindən irəli gələn prinsiplərə əsaslanır.

Xarici dillərin tədrisi metodikası onun üçün baza elmlərdən sayılan linqvistikadan, öyrədilən dilin linqvistik qanunauyğunluqları, dilin qrammatik quruluşunun xüsusiyyətləri, fonetik və leksik sistemlərinə aid məsələlərdən ibarətdir.

Ünsiyyət prosesi iştirak edənlərin nitq bacarıqları ilə bilavasitə bağlıdır. Bu prosesin davamlı və uğurlu olması nitq aktlarının düzgün, anlaşıqlı və başa düşülən şəkildə qurulmasını, həmçinin iştirakçıların (adresant və adresatın) danışmaq zamanı bir-birinə münasibətinin müsbət planda inkişaf etməsini tələb edir. Qeyd olunan cəhətlər tədris prosesində diqqət mərkəzinə çəkilir və nitq praktikasında nəzərə alınır. Orta məktəbdə şagirdlərin rabitəli nitqinin inkişaf etdirilməsi ilə bağlı aparılan bütün işlər bu məsələlərin həllinə xidmət edir.

Şifahi nitqin düzgün inkişaf etdirilməsi işində əsas məsələlərdən biri düzgün tələffüz vərdişlərinin öyrədilməsidir, ingilis dilində şifahi nitqi inkişaf etdirmək üçün daxil olan informasiyaların optimal dil materialları düzgün müəyyən edilməlidir. Şifahi nitqin inkişafına başlamağın bəzi mübahisəli tərəfləri vardır. Belə ki, bir qrup metodistlər şifahi giriş kursu ilə başlamağı, digər bir qrup isə paralel olaraq yazı, oxu və şifahi nitq aparmağı məsləhət görürlər. Əlbəttə, eyni dilin tədrisi zamanı müxtəlif fikirlərin meydana çıxması işin düzgün həllinə mane olur. Dil öyrənənlərin şifahi nitqinin inkişafı məsələsi çətin bir psixi-fizioloji prosesdir. Onların baş beyində olan dəyişikliklər siqnal sistemlərinin işlənməsi məsələsi şifahi nitq zamanı nəzərə alınmalıdır. Şifahi nitq zamanı müəyyən ekstralingvistik situasiya yaranmalıdır ki, öyrənən danışa bilsin. Buraya yaranmış vəziyyət, situasiya, danışanın yaş və bilik səviyyəsini daxil etmək olar.

Təcrübədən göründüyü kimi, çox zaman dil öyrənənlər geniş söz ehtiyatına malik olmalarına baxmayaraq, onlar öz fikirlərini xarici dildə sərbəst ifadə edə bilmirlər. Buna görə də şagirdləri şifahi nitq bacarıq və vərdişlərinə möhkəm yiyələndirmək üçün

tədrisin ilkin mərhələsində fonetik, lüğət və qrammatika sahəsində verilən biliklər praktik məqsəddə yönəldilməli, bu biliklər şifahi nitq bacarıq və verdişlərinə çevrilməlidir. Hər bir müəllim buna həm dərstdə, həm də dərstdənkənar işlərin icrası zamanı nail ola bilər.

Aparılan müşahidələr sübut edir ki, ingilis dilinin tədrisinin bütün illərində əyanilikdən və nitq situasiyalarından istifadə etmək yaxşı nəticə verir.

İngilis dili dərslərində əyaniliyin aşağıdakı növlərindən istifadə edilir:

a) Divar əyani vəsaitləri – əsasən cədvəllərdən və süjetli şəkillərdən ibarət olur.

b) Stolüstü əyani vəsaitlər – müəllimin rəhbərliyi ilə-partanın üzərində istifadə edilir. Buraya əyani kartoçkalar, kiçik ölçülü əlifba kassası, cürbəcür epilentlər daxildir.

c) Ekran əyaniliyi – təlimin texniki vasitələrin köməyi ilə intensiv öyrətmədən ibarətdir. Xarici dillərin tədrisində təlimin texniki vasitələrindən geniş istifadə edilməsi qarşıya bir vəzifə kimi qoyulmuşdur. Elm və texnikanın nəhəng addımlarla inkişafı indi hər sahəyə müsbət təsir göstərdiyi kimi, xarici dil təliminə də öz təsirini göstərmişdir. Təlimin texniki vasitələri ilə uzun müddət məşğul olmuş xarici dil üzrə metodist alim, professor M.V.Lyaxovidski yazır: «Müəllim əməyini yüngülləşdirən, şagirdlərin dərkətməsini asanlaşdıran təlimin texniki vasitələri xarici dil dərslərini də öz gözəlliyi ilə bəzəyir və maraqlı edir. Bu vasitələrdən istifadə etməyən müəllimin dərsi çox sönük və maraqsız keçər». [23, s.19]

Metodikanın dilçilik elmi ilə olan əlaqəsi aşkardır. Belə ki, metodika əsas qidanı, dil və nitq materiallarını dilçilikdən alır. Bunu da qeyd etmək yerinə düşər ki, dilçilik üzrə alınan informasiyalar şagirdlər tərəfindən daha tez qəbul edilir. Onun yadda qalmasını, mənimsənilməsini təmin edən əsas məsələlər isə metodika tərəfindən həyata keçirilir.

Müasir Azərbaycan məktəblərinin qarşısında duran əsas vəzifə şagirdlərə təkcə təhsil vermək, vətənpərvər ruhda böyütmək deyil, həm də onları hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət kimi formalaşdırmaqdır. Hərtərəfli inkişaf etmiş mükəmməl şəxs üçün ən əsas keyfiyyətlərdən biri də mükəmməl nitq verdişlərinə sahib olmaqdır. Nitqin inkişafının qarşısında qoyulan əsas vəzifə şagirdlərin nitq mədəniyyətinə

viyolənmesini təmin etməkdir.

Mədəni nitqə sahib olmaq hər bir şəxsə öz fikirlərini ədəbi dil normaları çərçivəsində, dəqiq, aydın, dolğun şəkildə ifadə etməyi bacarmaq deməkdir. Məlum olduğu kimi bu normalara riayət etməyən şəxsin fikirlərini başa düşmək çətin olur.

Gözəl nitqə sahib olmağın əsas şərtlərindən biri yüksək lüğət ehtiyatına malik olmaq və ondan düzgün şəkildə ifadə etməyi bacarmaqdır. Bildiyimiz kimi, nitqin iki əsas forması qeyd olunur: *şifahi nitq* və *yazılı nitq*. Nitqin bu iki növü bir-birindən bir çox xüsusiyyətlərinə görə fərqlənir. Yazılı nitq bir çox xüsusiyyətlərinə görə şifahi nitqdən üstündür. Öz növbəsində şifahi nitq yazılı nitq üçün bünövrədir. Təbii ki, şifahi şəkildə ifadə edə bilmədiklərimizi yaza bilmərik. Bu dərk prosesində özünü göstərir. Belə ki, müxtəlif tipli sərbəst işlər ilk öncə şifahi şəkildə şagirdlərlə müzakirə edilir, daha sonra şagirdlər onu yazılı şəkildə yerinə yetirirlər.

Şifahi və yazılı nitq bir-biri ilə sıx əlaqədədir. Yazılı nitqin gözəlliyi şifahi nitqin gözəlliyindən, mükəmməlliyindən asılıdır. Buna görə də, şagirdlərdə yazılı nitqin inkişafından öncə onlarda şifahi nitqi inkişaf etdirmək lazımdır. Müəllimlərin bir qismi bu vacib şərti nəzərə alıb işlərini bu istiqamətdə gördüyü halda bəzi müəllimlər bu əsas fakta diqqət yetirmirlər. Belə müəllimlər əsasən şagirdlərin yazılı nitqini inkişaf etdirmək üçün çalışırlar. Onlar öz işlərini bir tərəfli görürlər, yəni onlar şagirdlərin şifahi nitqinə az diqqət ayırır və əsasən onların yazılı nitqinin inkişafına yönəldirlər. Əlbəttə ki, həm yazılı və həm də şifahi nitqə eyni dərəcədə diqqət ayrılmazsa istənilən nəticəni əldə etmək olmaz.

Şifahi və yazılı nitq eyni dil vahidinin müxtəlif yollarla təzahür formasıdır. Nitqin hər iki növü şagirdlərin dörd əsas qabiliyyətlərinin inkişafına yönəlmişdir. Belə ki, şifahi nitq, eşidib-anlama, oxu və yazının inkişafı müəllimlərin əsas məqsədidir.

Metodistlər uzun illər aparılmış müşahidələrdən belə bir nəticəyə gəliblər ki, şagirdlərin nitqinin inkişaf etdirilməsində əsas sima – müəllimdir. O, bu işə daim rəhbərlik edir və şagirdlərin şifahi danışmalarına şərait yaradır.

Müasir metodistlərin bir çoxu xarici dil materiallarını tədrisin ilkin mərhələsindən başlayaraq intensiv öyrətməni daha uyğun hesab edirlər. Bəziləri isə şifahi nitqə şifahi giriş kursu ilə başlamağı məsləhət görürlər.

Bildiyimiz kimi, şifahi nitq materialları leksik, qrammatik və fonetik materiallardan ibarətdir. Bunların birini digərindən ayrı götürmək mümkün deyildir. Əgər bütün bu sadaladığımız bir-birini tamamlamazsa, onda biz nitqin inkişafından danışa bilmərik. Şifahi nitq üçün materiallar kompleks şəkildə müəyyən nitq çalışmaları, situasiyalar vasitəsi ilə də verilə bilər. Bu çalışmaları, situasiyaları elə təşkil etmək lazımdır ki, onlar dilin bütün aspektlərini (fonetika, leksika, qrammatika) özündə əks etdirə bilsin və nitqin inkişafına şərait yarada bilsin.

Dillərin tədrisi metodikasının linqvistik bazasını təşkil edən dil birləşmələrinin müqayisəli surətdə elmi-nəzəri cəhətdən düzgün izah edilməsi həmin dillərin tipoloji-müqayisəli metod üzrə tədqiq edilməsi ilə sıx şəkildə əlaqəlidir.

İstər mənşə etibarı ilə qohum olan, istər qohum olmayan müxtəlif quruluşlu dillər özünəməxsus müəyyən qaydalara uyğun inkişaf edir. Bu qanunların təsiri dilin fonetik, leksik, qrammatik quruluşunda və bu quruluşların formal xüsusiyyətlərində özünü aşkar edir. Dillərin müqayisəli şəkildə tədris edilməsi hər bir dilin spesifik xüsusiyyətlərini ortaya çıxarmağa imkan yaradır. Akad. L.V.Şerbanın dediyi kimi, «Ana dilində hər şey öz-özlüyündə aydındır, heç bir şey şübhə doğurmur. Müqayisəli planda tədris olunan ikinci dil isə bir fikri başqa vasitələrlə ifadə etməyə imkan verir və ana dilində müxtəlif ifadə vasitələrinin meydana çıxarılmasına kömək edir və indiyə qədər ana dilində diqqəti cəlb etməyən müxtəlif fikir incəliklərin ifadə vasitələrini göstərməyə imkan yaradır» [27, s.40].

1.3. Tədrisin aşağı mərhələsində (V-VI siniflər) danışq vərdislərinin təliminə verilən proqram tələbləri

Xarici dil üzrə son proqram 2000-ci ildə çap olunmuşdur. Ona görə də biz tədqiqat işimizdə ona əsaslanmış və ona uyğun, onun tələblərinə cavab verə biləcək bir tərzdə hərəkət etməyə çalışmışıq.

Proqramın izahat vərəqəsində xarici dil tələsinin statusu, təlim şəraitinin nəzərə alınması, xarici dilin ikinci öyrədilən dil olması, dilin seçilməsində Respublikamızın xarici ölkələrlə diplomatik, siyasi, iqtisadi və mədəni əlaqələrinin nəzərə alınması,

təlimin məqsədi bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması və s. mühüm cəhətlər öz əksini tapmışdır.

Proqramda göstərilir ki, Azərbaycan Respublikasının müstəqil, zəngin iqtisadi potensiala malik bir dövlət kimi dünyaya integrasiyası, beynəlxalq münasibətlərin genişlənilib möhkəmləndirilməsi, informasiya axını xarici dillərə olan tələbatı zərurətə çevirmişdi. Bu da, öz növbəsində Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemi qarşısında müasir cəmiyyətimizin inkişaf tələblərindən irəli gələn bir sıra təxirəsalınmaz tədbirlərin həyata keçirilməsini aktuallaşdırmışdır. Təhsil Nazirliyi tərəfindən «Ümumtəhsil məktəblərində xarici dillərin tədrisinin vəziyyəti və onun inkişaf etdirilməsi yolları» adlı komissiya yaradılmışdır. Bu komissiyanın tərkibinə Respublikada tədris edilən xarici dillər üzrə proqramı və dərsliklər sahəsində səriştəsi olan metodist dilçilər, məktəblərdə dərs deyən təcrübəli xarici dil müəllimləri, Təhsil Nazirliyinin müvafiq şöbələrinin nümayəndələri daxil edilmişlər. Yaradılan komissiya ümumtəhsil məktəblərində xarici dillərin tədrisinin mövcud vəziyyətini təhlil edərək belə bir qənaətə gəlmişdir ki, fəaliyyət göstərən proqram ilə onun əsasında yazılmış bəzi dərsliklərin əksəriyyəti arasında uyğunsuzluq mövcuddur. Həmçinin köhnə dərsliklər müasir həyatın tələblərinə cavab vermir. Belə ki, şagirdlərin və dil öyrənənlərin nitq və dil vərdişlərinin əsasını bu dildə danışa bilmə bacarıqları təşkil etməlidir. Yuxarıda qeyd etdiyimiz onu deməyə əsas verir ki, xarici dillərin tədrisi ilə bağlı mövcud proqram və dərsliklər yenidən tərtib edilməli və müasir tələblərə cavab verməlidir [2, s. 3].

İslahat proqramı öz qarşısına xarici dil təliminin həyatla əlaqəsini daha da möhkəmləndirmək və onun praktik istiqamətini gücləndirmək məqsədini qoymuşdur. Proqram dil təliminin nitq və dil vərdişlərinin birgə vəhdəti əsasında reallaşması yönümündə tərtib edilmişdir.

Xarici dil üzrə təhsil proqramı (kurikulu) şagird, müəllim, valideyn və cəmiyyətin digər üzvləri üçün maraq doğuran konseptual sənəd olub xarici dil təliminin məqsədlərini, bu məqsədlərə nail olmaq üçün bütün fəaliyyətləri əhatə edir. Bu sənəd hər bir şagirdin maraq və meyillərini nəzərə almaqla onların nitq, dil bacarıq və vərdişlərini inkişaf etdirməyi nəzərdə tutur. Bu təhsil proqramı təlim məqsədlərinin

müəyyənləşdirilməsində, təlim nəticələrinin reallaşması üçün xüsusi metodların seçilməsində mühüm rol oynayır. Fəndaxili və fənlərarası integrasiyanı, təlim strategiyalarını, təlimin təşkilinə verilən tələbləri, forma və üsulları barədə tövsiyələri özündə əks etdirməklə hər bir məzmun xəttinə görə təhsil pillələri üzrə şagird bacarıqlarının inkişafını, məzmun xəttlərinin bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqəsini nəzərdə tutur. Xarici dil üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) dil və sosial-mədəni biliklər əsasında kommunikativ nitq bacarıqlarının formalaşdırılmasını əhatə etməklə nəticəyönümlü məzmun standartlarına uyğun olaraq sadədən mürəkkəbə, asandan çətinə prinsipləri əsasında qurulur, şagird nailiyyətlərini izləməyə və qiymətləndirməyə imkan yaradır. Məzmun standartları müəyyən edilərkən idraki, informativ-kommunikativ və yaradıcı fəaliyyətlər, düşüncə, emosional və psixomotor bacarıqların formalaşdırılması əsas götürülür.

Azərbaycan dünya birliyi ölkələri ilə ictimai həyatın bütün sahələrində səmərəli əməkdaşlıq edən bir ölkədir. Buna görə də başqa fəaliyyətlərlə yanaşı, bir və ya iki xarici dildə ünsiyyət qurmağı, əlaqə saxlamağı bacaran şəxsiyyətin formalaşdırılması müasir məktəbin mühüm vəzifələrindən biridir. Hazırkı dövrdə qloballaşma prosesinin və integrasiya meyillərinin getdikcə sürətləndiyi ictimai-siyasi, sosial-mədəni sahələrdə baş verən mühüm keyfiyyət dəyişiklikləri kommunikasiya vasitələrindən (yeni informasiya texnologiyalarından) istifadə etməklə şagirdlərin kommunikativ bacarıqlarının yüksək səviyyədə inkişafını tələb edir. Bu səbəbdən də tədris fənni kimi xarici dilin statusu daha da artır.

Xarici dil dərslərində situasiyaların yaradılması istər dil materialının, istərsə də bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasında situasiyalara geniş yer verilməsi bu baxımdan xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Ümumtəhsil məktəblərində danışığıla əlaqədar əsas tələblər nəzərdə tutulur. Orta məktəbi bitirən hər bir şagird proqramın dil materialları əsasında və öyrənilmiş mövzular dairəsində yarana bilən situasiyalarda nitqin həm dialoji, həm də monoloji formalarından istifadə edərək danışmağı və deyiləni dinləyib anlamağı bacarmalıdır.

Əlbəttə, son tələbin yerinə yetirilməsi üçün tədrisin ilk mərhələsindən – aşağı mərhələdən bu məqsədə ardıcıl, məqsədyönlü, metodik cəhətdən yararlı iş sistemi

hazırlamalıdır.

Tədrisin aşağı mərhələsində xarici dildə danışma bacarığına verilən tələblər nitqin dil materialları baxımından düzgün qurulmasını, məqsədəuyğunluğunu, situasiyaya müvafiqliyini nəzərə almalıdır.

Dialoga gəldikdə onun inkişaf etdirilməsində replikaların xarakteri, sinfin səviyyəsinə uyğunluğu, onların həcmi və sayı, monoloji nitqdə nitqin həcmi və rəbitəli olması, məntiqi ardıcılığı nəzərə alınmalı, mərhələdən-mərhələyə genişlənməli və mürəkkəbləşməlidir.

Müxtəlif real situasiyaların yaradılması üçün, situativ şəkillərdən, filmoskoplardan, diaproyektorlardan və bir sıra başqa görmə duyğusuna əsaslanan texniki təlim vasitələrindən istifadə etmək faydalıdır. Bu cihazlar vasitəsilə göstərilən kiçik metrajlı cizgi filmləri, diafilmlər, şəkillər müxtəlif nitq situasiyalarının yaradılmasına kömək edir.

Proqramda aşağı və orta mərhələ üçün nəzərdə tutulan iki ümumi mövzunu burada səciyyələndirməyi məqsədəuyğun hesab edirik.

I. Ümumi mövzu. Şagird və onu əhatə edən mühit.

Ümumi mövzu yarım-mövzular üzrə V və VI siniflərə görə belə bölüşdürülmüşdür:

V sinif: 1) şagird və onun ailə üzvləri (adı, soyadı, ünvanı, iş yeri); 2) şagirdin otağı; 3) xarici dil dərində (dərsdə məşğuliyyət və istifadə olunan dərs ləvazimatı); 4) vaxt (saat), 5) ailəyə kömək.

VI sinif: 1) şagirdin qohumları (adı, soyadı, yaşı, iş yeri, ünvanı); 2) mənzil; 3) poçt və telefon; 4) vaxt (saat), gündəlik rejim; 5) asudə vaxt (kinoda); 6) ev heyvanları; 7) vəhşi heyvanlar; 8) idman.

II. Ümumi mövzu. Azərbaycan Respublikası. Yarım-mövzular.

V sinif: 1) Novruz bayramı; 2) Bayrağımız;

VI sinif: 1) 28 may; 2) fəsillər (yaz və yay).

Göründüyü kimi, burada verilən yarım-mövzular hər iki halda həm monoloji, həm də dialoji nitq üçün situasiyanın qurulması baxımından xeyli əlverişlidir. Xüsusilə yarım-mövzular situasiya qurmaq üçün hazır mikromövzulardır.

Onu da nəzərə almaq lazımdır ki, işin metodik təşkili baxımından burada materiallar tədrisin mərhələləri arasında müvafiq şəkildə bölüşdürülmüşdür. Bəzi mövzular sinifdən-sinfə genişləndirilir, bəziləri yalnız müəyyən siniflər üçün nəzərdə tutulur.

Qeyd etməliyik ki, real-təcrübə zamanı, bu məsələlər əsasən nəzərdən keçirilmiş (həm III kurs, həm də IV kurs pedaqoji təcrübəsi zamanı) yuxarıda göstərilən hər iki ümumi mövzu monoloqu və dialoqu əhatə etmişdir.

Deməliyəm ki, proqramda bu bölgü ilə yanaşı hər sinif üzrə nitqin (monoloji və dialoji) həcmi ilə əlaqədar onlara verilən tələblər də öz əksini tapmışdır. Müəllim konkret olaraq bu və ya digər sinifdə nitqin həcminə verilən tələbləri doğru dürüst bilərsə, heç şübhəsiz, apardığı təlim isə daha uğurlu olar. Odur ki, burada aşağı mərhələni əhatə edən danışmaq bacarığına verilən tələbləri də yazmaq məqsədəuyğun hesab edirik. Çünki həmin siniflər üzrə situasiyalar qurularkən yaradarkən məhz burada sadalanan tələblər nəzərə alınmalıdır:

V-VI sinif üzrə danışmaya aşağıdakı tələblər verilir.

a) *dialoji nitq*. Şagird qabaqcadan hazırlaşmadan öz müsaibisi ilə təqdim olunan tematikaya dair 5-6 replikadan istifadə etməyi bacarmalıdır.

b) *monoloji nitq*. Şagird təqdim olunan tematikaya dair 6-10 cümlə ilə öz fikrini çatdırmaq bacarmalıdır (Bax: xarici dil üzrə orta məktəb proqramı, Bakı, 2000, səh. 12).

Daha sonra proqramda xarici dillərin tədrisi mərhələlərinin səciyyəvi xüsusiyyətlərindən də bəhs olunur. Bu bölmədə V-VI siniflərin öz məqsəd və vəzifəsi, təlim tələbləri olduğu xüsusi vurğulanır.

Danışma ilə əlaqədar səciyyəvi xüsusiyyətlərə nəzər salaq: xarici dillərin öyrənilməsinin ilkin mərhələsində şifahi nitq (dialoji və monoloji) məqsədlə təqdim olunan mövzular əsasən şagird aləmi və mühitini əhatə edir. Burada oyunlar, sosial-məişət, təhsil, əmək, ictimai-mədəni və gündəlik həyatımızda təkrarlanan hadisələr öz əksini tapmalıdır. Buna görə dil materialı da funksional və kommunikativ məqsəd daşımalı, dərslik tərtib edənlər real və müasir dildən istifadə etməlidirlər.

Şagirdlər bir-biri ilə interaktiv dil fəaliyyətində olub qrup halında işləməyi

bacarmalıdır.

Onlar nitq fəaliyyətinin müxtəlif növlərində özünün və yoldaşlarının hərəkətinə nəzarət etməli, ünsiyyət etiketi formalarından istifadə edə bilməli, nitq mədəniyyətini inkişaf etdirməli, yoldaşları ilə nəzakətli ünsiyyət forması seçməlidir.

Onlar həmçinin bir fikri müxtəlif cür ifadə etməyi bacarmalı, müxtəlif situasiyalar qura bilməlidirlər (Yenə orada, səh.28-29).

Əlbəttə, proqrama əsaslanan bu müddəalar xarici dil təliminin, danışığın və danışiq üçün zəruri iş forması olan situasiyaların, çalışmaların burada göstərilən didaktik əsasının nəzərə alınması işin daha səmərəli qurulmasını tələb edir. Tədris prosesində bunları nəzərə almayan müəllim sonradan uğur qazana bilmir və nöqsanın nədə olduğunu özü də bəzən dərk etmir.

Elmi araşdırmalar göstərir ki, bacarıq və vərdişlərin yaradılmasında – burada danışiq vərdişlərinin yaradılmasında birinci fəsildə haqqında danışılan psixoloji dilçilik və ümumdidaktik məsələlərin öyrənilməsi böyük praktik əhəmiyyət kəsb edir. Bunları öyrənmək və onlara əsaslanmaqla danışiq vərdişlərinin yaradılması üçün ən optimal variantın seçilməsi mümkün hesab olunur.

Aparılan müşahidələr və məktəb təcrübəsi göstərir ki, danışığın əsası məhz aşağı və orta mərhələdə qoyulur. Danışığın formalaşdırılması prosesi məhz bu dövrü əhatə edir. Şagird psixologiyası bu yaşda dili öyrənməyə daha həssas olur, onlar xarici dilə böyük maraq göstərirlər. Bu marağı saxlamaq, onu inkişaf etdirmək isə dil materialının düzgün seçilməsi və onun öyrənilməsinin didaktik qanunlara əsaslanması ilə şərtləşir. Müəllim onları gözlədikdə, proqram tərtibçiləri də ona əməl etdikdə və dərslük müəllifləri də həmin dövr üçün səciyyəvi material seçdikdə iş uğurlu olur və qarşıya qoyulan məqsəd aparılan ardıcıl, məqsədyönlü fəaliyyət nəticəsində öz müsbət həllini tapır.

Birinci fəslin III bəndi göstərir ki, həm proqram, həm də dərslük müəllifləri bunları nəzərə almış, ilk növbədə milliliyə söykənən materiallara daha geniş yer verilmişdir. “Novruz bayramı”, “Vətənimiz”, “28 may”, “Bayrağımız” kimi mövzular bir daha fikrimizi təsdiq edən əyani sübutdur. Bütün bunlar tədrisin ilk mərhələsindən şagirdləri dili daha yaxşı öyrənməyə səfərbər edir. Xarici dilin öyrənilməsi üçün münbit şərait

yaradılır.

Müqayisəli metodla həm mənşə etibarilə bir-birinə yad olan müxtəlif quruluşlu dillər, həm də qohum olan müxtəlif, istər oxşar quruluşlu dillər tədqiq oluna bilər.

Beləliklə, birinci fəsildə biz mövcud psixoloji və linqvistik ədəbiyyatda olan fikirlərlə tanış olduq. Nitqin yaranması, mexanizmləri, növləri və formaları haqqında olan fikirlərlə tanış olduq. Bu fəsildə biz müxtəlif metodistlərin nitqin qavranılması və mənimsənilməsi ilə bağlı olan fikirlərini öyrəndik. Şagirdlərin nitqinin inkişafı üçün onlarda nitq bacarıq və vərdislərinin inkişaf etdirilməsi yollarından bəhs etdik. Burada biz yaddaşın növlərindən onların nitqlərinin inkişafında olan vacibliyindən söz açdıq, ingilis dilinin tədrisində əyanilikdən və situasiyalardan istifadənin əhəmiyyətindən və onun növlərindən danışdıq.

II FƏSİL

TƏDRİSİN AŞAĞI MƏRHƏLƏSİNDƏ XARİCİ DİLİN SİTUASIYALARLA ÖYRƏDİLMƏSİ

Dünyanın qloballaşması və integrasiyası dövründə aparıcı dövlətlərin dillərinin öyrənilməsinə tələbatı artırmışdır. Belə dillərdən biri də ingilis dilidir.

Bütün beynəlxalq danışıqlar hazırda bu dildə aparılır.

Ölkəmizin 20% torpağının yağı düşmənlə əlinə keçməsi, bir milyondan çox qaçqın problemi faktları, 44 günlük müharibə dövründə məlumat dünya ictimaiyyətinə məhz bu dillə - ingilis dili vasitəsilə çatdırılır. Deməli, bu dilin öyrənilməsi, bu dildən istifadə zərurəti günü-gündən artır.

Bütün bunları nəzərə alaraq dilin öyrənilməsinə yaxından kömək edən situasiyalardan, onun yaradılmasından, onun bir metodik kateqoriya olmasından danışmaq, onu yeni baxımdan öyrənmək tələbatı yaranmışdır. Hər bir danışq, hər bir ünsiyyət müəyyən situasiyada vaxt olur. Bu situasiya elə qurulmalıdır ki, danışmaq zərurətini yaratsın, elə etmək lazımdır ki, danışq təbii danışığa daha yaxın olsun. Ona görə də məsələ tədqiqat obyektinə çevrilmişdir.

2.1. Nitq situasiyaları metodik kateqoriya kimi

Həyatda elə problemlər var ki, elm ona müntəzəm olaraq müraciət etməlidir. Hətta tədrisin bir mərhələsi üçün həll olunmuş bir məsələ, o biri mərhələ üçün yenidən işlənməli, yaxud əvvəl həll olunmuş nəzəriyyə yeni tələbatı ödəmədiyi üçün yenidən – yeni baxımdan tədqiq olunmaq ehtiyacı doğurur. Çünki həmin nəticələr nə nəzəriyyəni, nə də praktikanı artıq təmin etmir. Ona görə də onun sirlərini açmaq, ona yaxınlaşmaq tələbi meydana çıxır. Belə problemlərdən biri bizim seçdiyimiz mövzu ilə əlaqədardır. Mövzu nə qədər işlənsə də, yenə onun öyrənilməsinə, tədqiqinə böyük ehtiyac vardır.

Situasiya anlayışının yeni baxımından aydınlaşdırılması, metodik kateqoriya kimi qurulmasını nəzərdə tutur.

Araşdırmalar sübut edir ki, əslində situasiya işlənməmiş qalır. Bir sıra xarici

ölkələrdə bu mövzu tədqiqat obyektı olsa da, təəssüf ki, respublikamızda o, tədqiqat mövzusu olmamışdır.

Açıq deməliyə ki, situasiya nəinki əhəmiyyətlidir, eyni zamanda əsas, mərkəzi kateqoriyadır. Onun izahından, həllindən aşağıdakılar asılıdır:

1. Metodikanın bir elm kimi bütün termin sisteminin dəqiqləşdirilməsi;

2. Praktik metodikanın bir çox əhəmiyyətli problemlərinin həlli – materialın seçilməsi və təşkili, çalışmaların toplanması və təsnifatı, təlim texnologiyasının müəyyənəşdirilməsi, situasiyaların yaradılması və s. bundan asılı olur.

Hazırda xarici dil təlimi məqsədi kimi kommunikativ məqsəd ön plana çəkilmişdir. Çox dinamik bir proses olan ünsiyyət – kommunikasiyanı situasiyadan ayrı, ondan kənarda təsəvvür etmək mümkün deyildir. Belə ki, situasiya ünsiyyətin ən universal formasıdır. Ünsiyyət və situasiya bir arada mövcud olur. O, forma və məzmun kimi ünsiyyətlə sıx bağlı olur. Onlar bir-birini tamamlayır, biri digərini yaradır, biri digəri üçün zəmin olur. Situasiya danışqla, danışq isə situasiyada öz təzahürünü tapır.

Digər tərəfdən bütövlükdə situasiyaya baxış ünsiyyətin tərkib hissəsi olmasına dəlalət edir, ümumiləşmiş xarakter daşıyır. Lakin iş prosesi göstərir ki, situasiyanın özünün də tipi, növü, törəmələri və s. vardır. Bu mənada situasiya ünsiyyət vahidlərini təşkil edir, bütün səviyyələrdə, bütün mərhələlərdə situasiya bacarıq və vərdişlərə uyğun olaraq tədricən mürəkkəbləşir, cümlə vahidləri daha əhatəli olur.

Beləliklə, situasiya əslində ünsiyyətin mövcudluğudur, ünsiyyət vahididir. Kommunikativ təlim göstərir ki, təlim prosesi ünsiyyət prosesi modeli kimi qurulur. Tam aydındır ki, kommunikativ təlim prosesinin təşkili ilk növbədə situasiyanın modelləşdirilməsi, situasiyanın qurulmasını tələb edir. Kommunikativ təlim zamanı situasiya materialın mənimsənilməsində yekunlaşdırıcı mərhələ kimi deyil, təlimə əlavə kimi deyil, bu ünsiyyətin varlığı kimi çıxış edir. Onun mövcudluğunu nümayiş etdirir. Bu cəhətdən situasiyanın vacibliyini dərk etmək, bu anlayışı düzgün qiymətləndirmək lazımdır.

Əlbəttə, bəzi müəlliflər situasiyanın mahiyyətini, onun əhəmiyyətini düzgün qiymətləndirmiş, ona şagirdlər arasında qarşılıqlı dinamik sistem kimi baxmışlar.

Mövcud situasiyalar bir sıra suallara cavab verə bilmir. Onlar situasiyanın məqsədyönlü, sistem halında texnologiyasını işləməyə imkan verməmiş, dərstdə yaradılmasına, onların əsasında təlimin idarəedici texnologiyasını təşkil etmək mümkün olmamışdır.

Bununla faktiki olaraq söhbət ondan gedir ki, situasiya tədris prosesinin idarəetmənin əsası və təşkilat vahidi olsun.

Situasiya əslində mürəkkəb, çoxplanlı bir fenomendir və onun tədqiqi geniş və dərin yanaşma tələb edir. Ona görə metodik cəhətdən nitq situasiyalarının kriteriyalarının müəyyənləşdirilməsi böyük əhəmiyyət kəsb edir (nəzəri və praktik cəhətdən).

Hər şeydən əvvəl belə kriteriyalar orijinaldan seçilməlidir, ünsiyyətdən yaranmalı, situasiya vahidi və fəaliyyət formasına uyğun olmalıdır. Ünsiyyətə həm substantiv, həm də funksional hadisə kimi baxmaq lazımdır. Bunların hər ikisinin ayrılıqda nəzərdən keçirilməsi gələcək işimizin daha uğurlu həllində vacib məsələdir. Ona görə bunların hər ikisini nəzərdən keçirməyi vacib hesab edirik.

Fəaliyyətin formaları real həqiqət sahələrində və digər başqa sahələrdə həyata keçirilir. Ünsiyyət prosesində müxtəlif fəaliyyət formaları həyata keçirilir (məsələn, dərsi dərk etmə, ümum-siyasi, əmək, idman, bədii, məişət və s.).

Ünsiyyətin məzmununu müzakirə olunan məsələ təşkil edir. Bu mənada ünsiyyət aparıcı şəxs müəyyən rol ifa edir: sosial, interaktiv (daxilən hərəkəti), qrupdaxili, şəxslərarası. Ünsiyyət əsas təşkilat bazasında fəaliyyət göstərir:

- 1) münasibətin qurulması;
- 2) sorğu;
- 3) planlaşdırma və birgə fəaliyyətin əlaqəsi;
- 4) müzakirə, mühakimə və bəyənmə;
- 5) fəaliyyətin nəticəsinin müzakirəsi;
- 6) diskussiya.

Bütün hallarda ünsiyyət prosesində kommunikativ vəzifə yerinə yetirilir. Ünsiyyətin ayrılmaz komponenti orada iştirak edən fərdlərin səviyyəsi ilə bağlıdır:

- a) situasiya haqqında bilik (məlumat), fəaliyyət forması, müsahib və s.;

- b) fərdi və ümumi fəaliyyət təcrübəsi, vərdiş, bacarıq, müdaxilə qabiliyyəti;
- c) situasiyaya daxil ola bilmək qabiliyyəti (hazırlığı), müəyyən şərait (funksional komponent).

Funksional baxımdan ünsiyyətin müstəqil fəaliyyət növü kimi öz səciyyəvi xüsusiyyətləri vardır. Ünsiyyətin mövzusu qarşılıqlı münasibətdir. Əsas hərəkətverici (ünsiyyət zamanı) onun məhsuludur. Məhsula uyğun növbəti iş gedir, növbəti addım atılır. Müsahiblərin çıxışları mövzunun davam etdirilməsinə zəmin yarada bilər. Əgər müsahibin biri söhbəti davam etdirə bilmirsə, təbii olaraq söhbət kəsilir və ya situasiya dəyişir, başqa məcraya düşür. Söhbətin məzmunu dəyişir. Əgər substantivləşmiş situasiya ünsiyyət (danışiq) vahididirsə, onda funksional olaraq o, ünsiyyət adlanır.

Beləliklə, bu iki aspekti nəzərə alaraq, ünsiyyəti fərdi insan fəaliyyətinin saxlanması vasitəsi hesab edirik.

Qarşılıqlı münasibət ünsiyyətin sanki vahidi hesab olunur. Münasibət zamanı fərdlər arasında kommunikasiya tələbi yaranır və onlar söhbətə girişirlər. Söhbət isə müəyyən situativ xarakter daşımalıdır. Bir problem, bir situativ danışiq qurtarmadan digərinə keçmək əslində söhbətin normallığma xələl gətirir və fərdlərarası münasibətin sonrakı inkişafını zəiflədir. Münasibətlər münasibət yaradır, qarşılıqlı əlaqə isə qarşılıqlı əlaqə yaradır, bunlar bir-biri üçün əsas şərt hesab olunur. İnsan müntəzəm olaraq münasibətlər əhatəsində olur və qarşılıqlı münasibət şəraitində böyüyür, ünsiyyətdə olur. Burada rəsmi seçim olmur, lakin ünsiyyət zamanı hər bir ünsiyyətdə olduğu adamın onunla daimi ünsiyyətdə olub-olmayacağı asanlıqla müəyyənləşdirir, özünəuyğun müsahib seçməyə çalışır.

Ona görə nitq ünsiyyəti – nitq situasiyası yaratmaq, situasiya qurmaq üçün (metodik cəhətdən yararlı) daha tipik qarşılıqlı münasibəti müəyyənləşdirmək əsas şərtidir. Metodik ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, qarşılıqlı əlaqə (münasibət) dörd əsas faktordan səciyyələnə bilər: insanın sosial statusu, onun ünsiyyət obyektı kimi rolu, yerinə yetirdiyi fəaliyyət növü, tərbiyəvi məziyyəti (kriteriyası).

Şərti olaraq qarşılıqlı əlaqəni belə adlandıra bilərik: 1) status; 2) rol; 3) fəaliyyət; 4) əxlaqi-mənəvi.

Bunların hər birinə ayrılıqda baxmaq problemin daha asan həll olunmasına kömək

edə bilər.

1. Şəxsiyyətin sosial statusu dedikdə buraya onun ixtisas sahəsi aid edilir. Cəmiyyətdəki mövqeyi, tutduğu yer nəzərə alınır.

Onlar öz sahələri üzrə situativ nitqin daşıyıcısı ola bilər. Digər sahələrə nüfuz və müdaxilə etmək üçün o daha səriştəli olmalıdır. Əks təqdirdə mövzu, danışmaq sahəsi onun üçün qaranlıq qalır və situativ nitqin qurulmasında fəallıq göstərə bilmir. Deyilənlərə əsasən birinci növ situasiyanı sosial statuslu qarşılıqlı əlaqə situasiyalarını müəyyən etmiş oluruq.

2. Müddətli ünsiyyətdə birgə fəaliyyət zamanı şagirdlər daimi olaraq bu və ya digər rolü ifa edirlər, oynayırlar. Şagird-şagird, şagird-sinif rəhbəri, idmançı – məşqçi, məsləhətçi – məsləhət alan, kolleksiya toplayan – satıcı, satıcı – müştəri, uşaq – valideyn, xəstə – həkim və s. Bu rolların ifası zamanı müəyyən qarşılıqlı rol əlaqəsi yaranır. Bu qarşılıqlı əlaqəyə a) qruplardaxili; rolların ifasında lider aparıcı – bəlli (məlum), təcrübəli – təcrübəsiz, “ulduz” və s. b) rəsmi və qeyri-rəsmi ünsiyyət, təşkilatçı, müdir, qabaqcıl usta, tənqidçi, ideya verən, fantazyor və s. Qeyri-formal, qeyri-rəsmi ünsiyyətdə rollar əsasən şagirdlərə aid olur. Onlar daha nikbin şəxsiyyət xarakteri daşıyır. Müzakirə zamanı öz tanışları, sinif yoldaşları ilə qarşılıqlı əlaqənin kəskinləşməsi anında daha təbii çıxış edirlər ki, o zaman xarakterlər daha aydın müəyyənləşdirilir. Onun fanat, səmimi, xudbin, məzəli, zarafatçı, duzlu, nikbin, bədbin, xoş xasiyyətləri aşkar edilir. Qeyri-rəsmi rolların nitq ünsiyyətin situasiyasına daxil olması gənclərin qarşılıqlı münasibətini aydınlaşdırmağa, tənzimləməyə imkan verir, onların maraqları, həvəs və maraq sahələri daha asan öyrənilir.

Qarşılıqlı rol münasibətləri əsasən stereotip, rəsmi xarakterli olur. Rol statusun funksional tərəfi hesab olunur, göstərilən qarşılıqlı münasibətin varlığı ikinci növ situasiyanın – qarşılıqlı rol situasiyası əlaqələrini ayırmağa imkan verir.

Qeyd etmək lazımdır ki, status və qarşılıqlı rol əlaqəsi fəaliyyət zamanı meydana çıxır. Bu zaman şəxsiyyət üzə çıxarılır, onların psixoloji və əxlaqi keyfiyyətləri müəyyənləşə bilər. Onun pessimist, nikbin, qoçaq, cəsur, qorxaq, sakit, çılğın, kobud, səmimi, ədalətli, ədalətsiz kimi bir sıra keyfiyyətləri üzə çıxır.

Şəxsi fəaliyyətin özündə toplanan qarşılıqlı münasibət (əlaqə) müsahiblə

interaksiya prosesində hər hansı birgə fəaliyyətdə həyata keçirilir. Onu birgə fəaliyyətin qarşılıqlı əlaqəsi – münasibəti kimi də adlandıra bilərik.

Qarşılıqlı münasibət anlayışı dedikdə, biz hər şeydən əvvəl əməkdaşlıq, ümumi məqsədin varlığını, kollektiv xarakter daşıyan qarşılıqlı və əks münasibətlər də daxil ola bilər.

Məhz birgə fəaliyyətin qarşılıqlı münasibəti, qarşılıqlı əlaqəsi dedikdə ona yuxarıda deyilən prizmadan qarşılıqlı və əks prizmasından baxmaq lazım gəlir.

Şagirdlərin sinifdə və sinifdən xaric fəaliyyətində müxtəlif qarşılıqlı əlaqələr yaranır. Onlar bilavasitə bu və ya digər fəaliyyət formasının tətbiqində iştirak edirlər (dəməkdə, dərstdə, kütləvi tədbirlərdə, birləşmələrdə, viktorina, olimpiada, istedadlar klubu, məktəb muzeyi və s.), ictimai-siyasi, əmək, idman yarışları, ekskursiyalar, öz fəaliyyət, məktəbin tərtibatı, modalar haqqında müzakirələr, davranış mədəniyyəti, məişət (kolleksiyalar düzəltmək, hobbi, bayramların keçirilməsi, həkimlə görüş, rabitə şəbəkəsinə gediş və s.).

Müəyyən birgə fəaliyyətin həyata keçirilməsi zamanı subyektlər arasında qarşılıqlı əlaqə yaranır.

Mövcud qarşılıqlı əlaqə əsasən qrup daxili struktura əsaslanır, onları birgə fəaliyyət, birgə məqsəd birləşdirir. İşin məzmunu və əhəmiyyətliyi bu yoldaşları birgə işə təhrik edir. Subyektlərin münasibəti hər hansı fəaliyyət növünə üzvi surətdə bağlanmışdır.

Burada müəyyən asılılıq, qarşılıqlı kömək, müdafiə etmək, təcrübə mübadiləsi, həmrəylik, əməkdaşlıq, tələbkərlilik, müqavimət, açıq rəqabət, rədd etmə və s. ilə də bağlı ola bilər.

Bu münasibətlər yoldaşcasına yarış xarakterində, sağlam rəqabət xarakterində ola bilər və heç bir düşmənçilik, əks qütbləşmə xarakteri daşımaya da bilər.

Belə qarşılıqlı münasibət (əlaqə) üçüncü növ situasiya – birgə fəaliyyət situasiya münasibətlərinə əsaslanır.

Qeyd etmək lazımdır ki, ünsiyyət və fəaliyyət bir-biri ilə çox, dərin köklərlə əlaqədardır, bağlıdır. Onların genetik bağlılığından danışarkən (A.N.Leontyev) qeyd edirdi ki, nitqin inkişafı zamanı sözlər təkrarlanmaqla deyil, yedizdirilməklə,

emosional şəkildə onları danışığda işlətməklə mənimsətmək olar.

Bundan belə bir nəticə çıxır ki, ünsiyyətin kommunikasiyanın təlimi zamanı fəaliyyət formasının mümkün olan növləri işə salınmalıdır və bu yolla nitq inkişaf etdirilməlidir. Situasiyanın göstərilən tiplərinin (növləri) ünsiyyət zamanı əlaqələndirilməsi və istifadəsi danışığ aktını daha sağlam edir və şagird öz fəaliyyətini düzgün məcraya salır.

Açıq demək lazımdır ki, hələlik, tədris prosesində yalnız tədris fəaliyyəti üstünlük təşkil edir, kommunikasiya elementləri öz əsasında uzaqda qalır. Burada müəllimin özünün səriştəli olması tələbi ön plana keçirilir və bu haqda prof. G.Hüseynzadə özünün doktorluq dissertasiyasında, monoqrafiyasında geniş bəhs etmişdir. Ona görə hələlik bu məqsədlə ortaq fəaliyyət forması seçilməlidir ki, bu həm onlar üçün maraqlı və tanış olsun, həm də onların bu sahədə qarşılıqlı birgə və fərdi təcrübələri olsun. Bu isə hələlik öz həlli metodikasını gözləyən mühüm problemlərdən hesab olunur.

Nəhayət, unutmamaq olmur ki, ünsiyyətdə mücərrəd subyektlər deyil, müəyyən rol ifadə edən, həyata keçirən canlı insanlar, fərdlər iştirak edir. Ona görə onların ünsiyyəti öz həvəslərindən asılı olmayaraq, bu və ya digər əxlaqi münasibətlərin həyata keçirilməsi forması kimi xidmət göstərir. Bu münasibətlər integrativ xarakter daşıyır, həyatın bütün sahələrini əhatə edir, insan həyatının ayrılmaz hissəsini təşkil edir və ona görə də situasiyanın yaranmasına səbəb olur. Çünki birgə fəaliyyət zamanı belə əlaqələr geniş şəkildə təkrarlanır və onlar qarşılıqlı əxlaqi əlaqə situasiyasını yaradır. Bu isə dördüncü növ situasiya kimi qiymətləndirilməlidir, hesab edilməlidir. İnsanların bütün qarşılıqlı münasibətlərini integrativ vahid təşkil edir. Bu və ya digər adamın üstün mövqeyindən asılı olaraq situasiya onun modelinə uyğun qurulur. Beləliklə, istənilən növ qarşılıqlı əlaqə sintetik xarakter daşıyır.

Ona görə demək lazımdır ki, metodik kateqoriya kimi situasiyanın əsas funksiyası ondan ibarətdir ki, o tədris prosesində ünsiyyətə canlı şərait yaratmasıdır. Elə ona görə də burada göstərilənlər tələb edir ki, dərstdə bu və ya digər fəaliyyət formalarına uyğun situasiyalar hazırlansın və dərş prosesində onlardan geniş istifadə olunsun. Bu məqsədlə situativ pozisiya anlayışını sinfə daxil etmək, hələ kiçik yaşlardan şagirdləri danışığa təhrik etmək, proqram tələbinin yerinə yetirilməsində vacib məsələlərdəndir.

2.2. Dialoji nitqin təlimdə situativ məna komponentləri

Xarici dil təlimində situasiyadan istifadə xarici dilə yeni tələbat baxımından xeyli əhəmiyyətli və bununla belə metodlarının ən çətin problemlərindən biridir.

Onun həlli ilə əlaqədar müxtəlif nəzəri və praktik yanaşmaların olması bir daha təsdiq edir ki, bu mövzuya, bu problemə yeni prizmadan baxılmalıdır və deməli, xeyli aktualdır. Belə bir fikir mövcuddur ki, təlim prosesində situasiyaların yaradılması metodik sistemdə olan nöqsanların aradan qaldırılmasına təkan verir. Əlbəttə, bu cür müddəə belə fikirlər, zənnimizcə, mübahisəli məsələdir və bəlkə də əsassızdır. Situasiya komponentlərinin təhlili onu deməyə imkan verir ki, daha tipik situasiya nümunələri seçmək və onları tədris prosesinə daxil etmək mümkündür.

Tədris prosesinə belə təbii nitq situasiyalarının daxil edilməsi, zənnimizcə, xeyli əlverişlidir və onlar metodik sistemə də daxil edilməlidir. Alxazaşvilinin fikrincə, situasiya o deməkdir ki, o, bu və ya digər dərəcədə fənd üçün qiymətlidir və onun üçün müəyyən əhəmiyyət kəsb edir. Başqa sözlə təlimin əsasını danışıq mövzuları təşkil edir və onlar da təlimə situativ dialoq kimi daxil olur.

Müəyyən edilmişdir ki, situativ dialoqlar həm maraqlı, həm də danışıqın qurulması baxımından daha əlverişlidir. Belə dialoqlar daha canlı xarakter daşdığı üçün ona materialın öyrənilməsi çətin olmur. Bir sıra hallarda situasiyalar, tematik, stilistik və psixoloji kimi qruplara bölürlər. Onlar məsləhət görürlər ki, öyrənilən söz və ifadələr situasiyalarda, həm də problem xarakterli situasiyalarda öyrənilsin.

Situasiyanın rolu təbiətin audiovizual metodla öyrənilməsi zamanı daha çox qiymətləndirilir.

Müəllim çalışmalıdır ki, situasiyanın yaranmasına xüsusi tələbat yaransın. Əgər situasiya üçün tələbat yaranmırsa, süni şəkildə situasiyanın yaradılması meyli mənasızdır. Bu mənada nitq ünsiyyəti situasiya tələb edir. Situativ nitq şagirddən danışmağı tələb edir. Şagird danışır və müzakirəyə yoldaşlarını cəlb edir, təbii situasiya yaranır.

Göründüyü kimi, situasiya mövzu və dialoq həm təbii ünsiyyətdə, həm də tədris

prosesində qırılmaz əlaqədədir.

Nitq ünsiyyəti situasiyada baş verir (M.R.Borodulina, N.M.Minina) [13, s. 12].

Psixoloqlar öyrənmişlər ki, situasiya yadda saxlamaq qabiliyyətini yüksəldir, yaxşılaşdırır, vaxta qənaət olunur. Çünki nitqin situativ xarakteri danışiq prosesini də asanlaşdır. (B.V.Belyayev). Dilçilər nitqə bütün ifadə vasitələrinin ən alisi - ən yüksəyi kimi baxır və situasiyam nitq üçün əlverişli şərait (trampolin) hesab edirlər. Çünki həmin situasiyada müəyyən fikir söylənilir ki, bu da insan davranışının kommunikativ komponentlərindən biri kimi çıxış edir. Ona görə xarici dilin treal əşya və situasiyaların köməyi ilə öyrədilməsini məsləhət görürlər (L.Blumfeld).

Metodika üçün vacib olan belə situasiyalar dialoji nitqin formalaşdırılmasında daha geniş tətbiq oluna bilər.

Bu da məlumdur ki, bütün insan fəaliyyəti müəyyən situasiyalarda baş verir. İnsan fəaliyyətinin vacib ünsürü kimi nitq fəaliyyəti təbii olaraq nitq situasiyasında yaranır. Ona görə də şifahi nitq ünsiyyəti problemi obyektiv varlığın ifadəsi kimi situasiyalarda həll olunur.

Situasiyanın iki tərəfi vardır. Bir tərəfdən bu real zaman, əşya və ətraf şəraitin danışiq vasitəsilə ifadəsidir. Situasiya bizə görə bizi maraqlandıran məsələlərdir.

Obyektiv varlığın ifadəsi kimi situasiya müəyyən əlamətlərə malikdir. Bunların aydınlaşdırılması, müəyyənləşdirilməsi böyük metodik əhəmiyyət kəsb edir.

İnsan beyində əşya ilə əlaqənin yaranması müəyyən situativ formanı reallaşdırır.

Belə hesab edək ki, situasiyanın elementi bizim müsahiblərimizdir, onun replikası və ya müəyyən danışiq mövzudur. Bununla belə bu elementin mövcudluğu, onun varlığı situasiyanın mürəkkəbliyini göstərir. Bu, hələ situasiyanın əlamətlərindən yalnız biridir.

Situasiyanın ikinci əlaməti elementlər arasında əlaqə və asılılıqdır. Bu əlaqə və asılılıq situasiyanın yaranmasına səbəb olur, danışiq zərurəti yaranır.

Bu misaldan istifadə edərək aşağıda göstərilən əlaqə və asılılığı qeyd etmək olar.

Müsahib müəyyən replika ilə çıxış edir. O, müəyyən bir mövzu haqqında söhbətə başlayır.

Artıq ikinci tərəf söhbətə müdaxilə etməlidir. Söhbət birinci ilə əlaqədar, ondan

asılı şəkildə, yəni onu tamamlama, davam etdirmə şəkildə ifadə olunmalıdır. Bu isə fərdi xarakter daşıyır, onun danışığa müdaxiləsi, qurulan əlaqə, münasibət, onun fəaliyyət səviyyəsi, intellekt səviyyəsi ilə sıx surətdə bağlı olur.

Münasibət sual şəklində də ola bilər, danışığa münasibət tərzində və ya cavab şəklində də ifadə oluna bilər.

Müsaibin replikası situasiyanın üçüncü əlamətidir. Situasiyanın dördüncü əlaməti fəaliyyətin olması, əşya arasında əlaqə və münasibətin dəyişməsi. Dialoqun iştirakçıları kimi biz cavab replikası veririk, ya müzakirəyə cavabla daxil oluruq, ya da danışmaqdan imtina edirik. Əlbəttə, imtina etmək də fəaliyyət forması kimi nəzərdə tutulur.

Situasiyanın beşinci əlaməti dərk etmənin zərurilik (məcburilik dərk etmə, anlama) və qiymət vermə hesab olunur. Dərketmə zəruri subyektiv elementdir. Nəhayət, situasiyanın altıncı əlaməti onun dinamikliyidir. Situasiya müxtəlif faktorların təsiri ilə dəyişə bilər. Bu faktorlar obyektiv (məsələn, telefon zəngi), yaxud subyektiv, məsələn, müsahib hər hansı məlum səbəbdən danışığın mövzusunı dəyişir, bu situasiyanın mürəkkəbləşməsinə səbəb ola bilər.

Situasiya əlamətlərinin işlədilməsi situasiyanın dialoji nitq formasının qurulmasında əsas şərtidir.

Tədris fəaliyyətinin modelləşdirilməsi oxşar situasiyalar əvəzinə təlim prosesi üçün daha tipik olan situasiyalar seçilməsini təmin edir.

Tamamilə aydındır ki, kommunikativ olmayan, qeyri-nitq situasiyaları tədris prosesindən tamamilə çıxarılır.

Müəllimin sərəncamında tədris və təbii kommunikativ nitq situasiyaları, həmçinin onların əsasında qurulmuş tədris prosesinin təbii situasiyaları olur. Dialoq bu deyilən variantlar əsasında təşkil olunur ki, bu da tədris prosesinin daha canlı qurulmasında mühüm amildir.

Tədris prosdsində işlədilən situasiyalardan biri də sual situasiyaları adlanır. Belə situasiyalar adətən “təsəvvür et ki, dərs hazırlamalısan, bu zaman işıqlar sönür... və s.” tipli situasiyalar təqdim olunur və şagird öz fikrini, münasibətini bildirir.

Haqqında danışdığımız situasiyaya bir nümunə verək:

“You are talking to your English friend about your academic year. She is asking you a lot of questions: When does the academic year begin? How many days does the winter vacation last? How many months does the summer vacation last? You are answering all her questions. Here is your English friend.”

Bəzən müəllim tərəfindən hazırlanan yaradıcı situasiyalar da olur. Əvvəlcədən müəllim tərəfindən hazırlanan belə situasiyalar şagird tərəfindən təbii kimi qəbul edilir. Söhbət müəllim tərəfindən təhrik edir: xarakterdə başlayır. Məs.: - *I was told you didn't like to go in for sports.*

Burada öz münasibətini bildirmək istəyən şagird bir neçə cümlə ilə fikrini söyləyir və onu əsaslandırır. Belə situasiyalar real şəraitə əsaslanır və ona görə də şagird iş prosesində passiv qala bilmir.

Təbii (real) ünsiyyətin çıxış nöqtəsi kimi situasiyadan, şifahi kommunikasiyanın real əsasında danışdıqda aydın olur ki, danışığ mövzusu olmayan real, yaxud təsəvvür olunan nitq (güman edilən) ünsiyyəti yoxdur. Biz burada konkret ünsiyyət situasiyası yaradan danışığ mövzularını nəzərdə tuturuq.

Əgər danışığın mövzusu yaradılan situasiyadan asılıdırsa, o zaman mövzunun seçilməsini tələb etməz, onu əhatə edə də bilər, etməyə də bilər. Situasiya elə qurulmalıdır ki, şagirdi danışığa təhrik etsin, şagird danışmağa məcbur olsun, həvəs göstərsin və ya bu həvəs yaradılsın, bu həvəs üçün münasib şərait yaradılmış olsun.

Burada iki əsas nəticəyə gəlmək olar:

1) aydın olur ki, situasiya öz ifadəsini replikaların məzmununda tapır.

2) situasiya və mövzu, danışığ mövzusu və şərtləri, şəraiti, sərhədi (sədd) dəqiq müəyyənləşdirilir. Nitq situasiyası nitq fəaliyyətinin mənbəyini təşkil edir; müsahibin deyəcəyi fikri müəyyənləşdirir.

Söhbətin mövzusu belə situasiyaların əsas (fikri) bünövrəsidir.

Dialogi nitqin fikrən təşkili dialoqda iki qrup hadisənin olmasını göstərir ki, onların da hər biri iki səviyyədən ibarətdir.

Birinci qrup dialoqda iki və daha artıq iştirakçının qarşılıqlı təsirini əks etdirir. Həmin səviyyələrdən biri mövzü ilə, digəri mövzunun bir hissəsi ilə əlaqədar olur.

İkinci qrup hadisə - müsahibin danışığıdan uzaqlaşması ilə müşayiət olunur. Bir

səviyyədə bir replika mövzə və ya mövzunun hissələri ilə əlaqədar söhbətlə, digər halda bu replikanın əsas fikri ifadə edən cümləsi ilə bağlı olur. Deməli, nəzərə almaq olar ki, replika əsas fikirlə bağlı bir cümlədən ibarət olmalıdır.

Bizə məlumdur ki, situasiya öz ifadəsini danışığa daxil olan əsas məzmununda tapır. Söhbətin mövzusu dialoji nitqin ən əsas hissəsindən ibarət olur. Bu o deməkdir ki, nitq situasiyası üzrə söhbətin mövzusu dialoji nitqin əsas mənalı hissəsi ilə sıx əlaqədə olur. Burada bizə vacib, olan əsas nəticə budur; nitq situasiyası rəqibin (müsahibin) replikası ilə bağlı olub onun əsasında, ona cavab olaraq təşkil olunur.

Situasiya anlayışı bəzən tapşırıqla, çalışma ilə eyniləşdirilir, onlarla üst-üstə düşür. Çalışma elə situasiyadır ki, o, subyektdən bir neçə hərəkətin, işin icrasını tələb edir. O, həm tapşırıq-çalışmadır, həm də nitqlə bağlı prosesdir. Çünki tapşırıq – çalışmanın həlli öz ifadəsini nitqdə tapmışdır. Nəhayət, metodik cəhətdən müxtəlif çalışma təsnifatı əsasında üç faktora əsasən üç növ situasiya müəyyənləşdirilir ki, biz də bunları qəbul edirik.

Situasiyanın növü	Situasiyanın ilkin məzmunu	Yerinə yetirmənin dil forması	Situasiyanın son məzmunu
I	verilmir	verilmir	verilir
II	verilir	verilmir	verilir
III	verilir	verilmir	verilmir

Burada birinci növ situasiyada situasiyanın son məzmununa çatmaq üçün başlanğıc məzmunun qeyri-müəyyənliyini tələb edir. Məsələn:

You have failed to book a trunk-call for 10 p.m.

He is the operator.

İkinci növ situasiyaya nümunə:

At home in the evening you try to book a trunk-call for 10 p.m. At 11 p.m. you already know that you'll not be able to congratulate your friend on his birthday. Here is the operator.

Üçüncü növ situasiya isə:

At home in the evening you try to book a trunk call for 10 p.m. Here is the

operator.

Şübhəsiz, bu nümunələr yuxarıda deyilən fikri əyaniləşdirmək baxımından edilmişdir və bunun köməyi ilə situasiya növləri asanlıqla fərqləndirilə bilər.

Nəhayət, situasiyanın təbiiliyi, tədris prosesinin təbii situasiyaları, köməkçi tədris situasiyaları və s. mühüm cəhətdən də məktəb şəraitində şagirdlərlə nəzərdə tutulan əsas situasiya variantlarıdır. Burada həm hazırlıqlı monoloji və dialoji, həm də hazırlıqsız monoloji və dialoji nitq üzrə situasiyaların qurulması nəzərdə tutulur. Yəqin ki, məktəb müəllimləri öz təcrübələrindən, metodik ədəbiyyatlardan istifadə etməklə bu sahədə daha böyük addım ata bilər və inkişaf da bunu tələb edir.

2.3. Xarici dil təlimində situativ qrammatikanın rolu

Xarici dil tədrisi sahəsində çalışan qabaqcıl müəllim və metodistlər artıq çoxdan müəyyən etmişlər ki, dil materialının verilməsi və möhkəmləndirilməsində əyani, canlı və maraqlı situasiyaların böyük rolu vardır.

Hələ vaxtilə Yesperson tamamilə obrazlı şəkildə kommunikasiyadan kənarda ayrı-ayrı sözlər üzərində işləməyi tənqid etmişdi. O, qeyd edirdi ki, ayrı-ayrı öyrənilən sözlər əslində çörək əvəzinə daş yemək kimi bir şeydir. Təbii situasiyada verilməyən sözlər yadda qalmır və kommunikasiyadan kənarda olduqda unudulur. Ona görə nəzərə almaq lazımdır ki, dil materialı ilə situasiya bir-biri ilə qırılmaz tellərlə bağlıdır.

M.Uest və A.S.Xornbinin xidməti ondan ibarət olmuşdur ki, onlar situasiyaya üstünlük vermişlər.

Demək lazımdır ki, bu fikri İ.E.Pniçkov, V.D.Arakin və başqaları da təsdiqləmiş və müdafiə etmişlər. Situasiya yaradılmalı və o, müntəzəm olaraq təşkil edilməklə nitq aktı üçün şərait yaratmalıdır. İstər şeirlər, istərsə də qrammatik materialın öyrənilməsi bu səpkidə çoxsaylı situasiyalar vasitəsilə mənimsədilməli və möhkəmləndirilməlidir. O zaman həm danışmaq vərdişləri formalaşır, həm də öyrənilən dil materialı həmişəlik yadda qalır.

Yuxarıda deyilənlər bir daha təsdiq edir ki, situativ qrammatika didaktikanın tələbinə görə dil təliminin əsas prinsiplərindən olmalıdır. Göstərilir ki, dil materialının,

ayrı-ayrı dil quruluşlarının - modellərinin verilməsi və möhkəmləndirilməsi üçün müəyyən situasiya yaradılmalıdır. Ona görə tam əsasla təsdiq edə bilərik ki, dilin müvəffəqiyyətli təlimi kontekstdən, onun yaradılmasından asılıdır. Hər bir yeni material kontekstual situasiyalarda işlədilməklə öyrədilməlidir. Çünki xarici dil dil mühiti şəraitində öyrədilmir. Bu şəraitdə dil mühitinə yaxın bir şərait, yəni müəyyən situasiyaların yaradılması zərurəti meydana çıxır.

Aşağıda təqdim olunan situasiya nümunələri bu baxımdan xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Biz bunlardan tədqiqat zamanı da istifadə etmişik və müsbət nəticə vermişdir:

- 1) sinifdə oyun xarakterli situasiyalar;
- 2) təsviri situasiyalar;
- 3) mətnlə əlaqədar görmə əyaniliyi yaratmaqla təşkil olunan situasiya;
- 4) eşitmə (dinləmə) vasitələri ilə yaradılan situasiyalar (müəllimin məlumatı, maqnitofon yazılarının dinlənilməsi və s.)

Bununla belə bir sıra faktorları da nəzərə almaq lazımdır. Şagird söhbətin nədən getdiyini hiss etməlidir. Əgər təlimin son məqsədi öyrənilən dilin real situasiyalarda, daha doğrusu, gündəlik danışmada və yazıda işlədilməsidirsə, o zaman situasiyaların çoxu sinfə daxil ola bilər və həqiqətən daxil olmalıdır.

Belə hərəkət edərək biz şagirdləri inandırmağa çalışırıq ki, sinifdə aparılan, hər bir situasiya realdır və sinif üçün təbii situasiyalardır. Əlbəttə, ideal situasiyalar – həqiqətə yaxın situasiyalar (classroom situations) sinifdə daha yaxşı qəbul olunur və daha asan həll olunur.

Məsələn, qrammatika ilə əlaqədar bir model (nümunə) xüsusi çətinlik olmadan izah oluna və möhkəmləndirilə bilər.

“can” modal felinin izahı ilə əlaqədar bir nümunə verək:

Look, what is it? It is a box. Kamal, come here and open it (Kamal tries, but without success, because the box is locked). “Open it”. You can’t! You can’t open the box;

What is this? It is a key. It is the key of this box. I’m putting the key into the keyhole. I’m turning the key. Can you open the box now? Look, I’m turning the key again. I’m locking. Can Karim open the box now? No, he can’t! Karim, take the key.

Put it in the keyhole. Turn the key. What is Karim doing? He is turning the key. What can Karim do now? He can open the box now’.

Qrammatik cədvəllərdə situasiyalar qurmaqla asan dərk olunur və möhkəmləndirilir. Məsələn, “Past Indefinite Tense form” aşağıda göstərilən qayda üzrə daha əlverişli möhkəmləndirilə bilər.

What did you do yesterday? (Yesterday we *went* to the cinema) What did you see there? (We *saw* a film). Which film did you see there? (We saw the film...) What did you do after seeing the film? etc.

Bu səpkili iş başqa qrammatik qaydalar, zamanlar üzrə də təşkil oluna bilər. Əlbəttə, materialın asan qavranılmasında, onun möhkəmləndirilməsində belə induktiv metodla getmək, situasiyalarla materialı başa salmaq, qaydaları bir növ kəşf etmək daha maraqlı və uzun müddətli olur. Köməkçi fəllər üzrə (auxiliary verbs) də eyni xarakterli iş görüldə bilər.

Məsələn:

Tell me what you can do? and what you may do! (I can ride a bike. Tomorrow I’ll ask my father: May I have a ride for one hour after dinner?)

Yaxud: *Tell me what people (children, pupils, etc.) may not, must, must not etc...*

Göründüyü kimi, məktəb şəraitində belə situasiyalar üçün geniş imkan vardır. Bura böyük meydandır. Bu meydanda yüksək peşəkarlıq səviyyəsi olan müəllim lazımdır. O zaman proqram tələbi də, şagird marağı da istənilən səviyyədə həll oluna bilər.

Hazırda xarici dil təliminin əsas məqsədlərindən biri nitqin sürəti məsələsidir. Reaksiyanın spontan xarakteri, nitqin çevikliyi xarici dilin təlimində mütəxəssisləri düşündürən vacib məsələdir.

Son illər xarici dil üzrə metodist və müəllimlər arasında xarici dil təlimində situativlik tərəfdarları artmışdır.

Situasiyalar dilin bütün aspektlərinin, eləcə də bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasında geniş tətbiq olunmağa başlanmışdır.

Təcrübə göstərir ki, xarici dil təbii situasiyalarda daha asan mənimsənilir və möhkəmlənir.

Situativ xarakterli çalışmalar sürətli nitqin, spontan nitqin təlimində xeyli əhəmiyyətlidir.

Psixoloqların tədqiqatları daxili və spontan nitqin mürəkkəb qarşılıqlı əlaqəsinə aydınlıq gətirmişlər. Burada iki cəhət, iki əsas mərhələ nəzərdə tutulur:

- daxili nitq, onun fərdi xarakter daşması xüsusiyyəti;
- hərtərəfli əhatəli geniş fəal xarici nitq.

F.L.Billouz (ingilis metodisti), bir çox metodist müəllimlər aşağıdakı növ situasiyalar təklif edirlər.

1) Bilavasitə şagirdlər tərəfindən görülmə və eşidilən materiallar əsasında situasiyalar;

2) Şagirdin gündəlik təcrübəsinə əsaslanan situasiya;

3) Şagirdlərin həyat təcrübəsinə əsaslanan situasiyalar.

Bütün hallarda elə etmək lazımdır ki, tədris situasiyaları təbii situasiyalar səviyyəsinə gətirilsin. Situasiyalar yuxarıda göstərilən həyat təcrübəsinə əsaslanan situasiyalar olmalıdır.

Situasiyalar hazırlanarkən asandan çətinə, sadədən mürəkkəbə prinsipi həmişə gözlənilməlidir. Bu prinsip həm dialoq, həm də monoloq hazırlığında nəzərdə tutulmalıdır.

Ümumiyyətlə nitq materialının belə adekvat təşkili metodistlərin heç birində təəccüb doğurmur, əksinə onun nə qədər faydalı olduğunu təsdiq edirlər. Ona görə də metodik ədəbiyyatda bu problemin həllinə geniş yer verilir.

Bununla belə məsələnin heç də uğurlu həllini söyləmək olmaz. Bundan əlavə qeyd etməliyik ki, həmin problem nəzərdə tutulan səviyyədə həll olunmur. Son illər materialın situativ-tematik əsasda təşkilinə çox cəhdlər göstərilmişdir.

Bu cür yanaşma 1) leksik materialın ənənəvi tematik təşkilindəki çatışmazlıqlardan; 2) tədris prosesində situasiyanın zəruriliyindən irəli gəlir. Burada əsas məqsəd kimi yaxşılaşdırmaq, təkmilləşdirmək ideyası ona situativ xarakter verilməsini tələb etmişdir. Bununla belə gözlənilən nəticə də alınmamışdır.

Materialın zəif təşkilinin bir sıra səbəbləri vardır. İlk növbədə nəzərdə tutulan problemə səhv yanaşma işin təşkilində mənfi amillərdən biridir. Bu, bir sıra hallarda

doğru olmayan, yanlış tədqiqat metodologiyasına aparıb çıxarır.

Burada digər faktorlar kimi aşağıda qeyd olunanları da unutmamaq olmaz.

- 1) “mövzu” anlayışı düzgün dərk olunmur;
- 2) “nitq situasiyası” məfhumu da düzgün başa düşülmür;
- 3) situasiya ilə sosial kontakt anlayışları ya əlaqələndirilmir, ya da fərqləndirilmir.

Tədqiqat işində əsas məqsədlərindən biri vacibi də göstərilən anlayışları dəqiqləşdirmək, onların yaxınlığı və fərqli cəhətlərini aydınlaşdırmaqdan ibarətdir.

K.Günter hesab edir ki, seçki və materialın təşkili zamanı mövzu ümumi xarakter daşdığı üçün əsas ola bilməz. Bu məqsədlə o, mövzuları yarım-mövzulara, mikromövzulara ayırmağı təklif edir (situasiyalar kompleksi), yalnız ondan sonra yarım-mövzularda situasiyaların təşkilini məsləhət görür. Yəni mövzu geniş anlayış olduğu üçün onu yarım-mövzulara ayırmağı - mikromövzulara ayırmaqla situasiyaların qurulmasını daha məqsəduyğun hesab edir.

Məsələn, “Vağzalda” mövzu, “Yolda toplantı” yarım-mövzu, “Biletin alınması”, yaxud “Gedişlə əlaqədar arayışın alınması” və s. situasiyalar ola bilər.

“Mənim ailəm” ümumi mövzudursa, “bacılarım haqqında”, “atamın iş yeri”, “ailə səmimiliyi” və s. mikromövzular situasiya nümunəsi kimi yararlı hesab edilir.

Qeyd etmək lazımdır ki, Z.N.Yevleva, Y.A.Kudyaşov, P.B.Qurviç də eyni mövqedən çıxış edir və onlar da mövzu, yarım-mövzu, motiv və situasiyalar kimi bölgülər təklif edirlər. Beləliklə, situasiya heç bir metodik ədəbiyyatda bütöv mövzu kimi göstərilir. Situasiya bütöv mövzunun bir hissəsi kimi təqdim olunur.

P.B.Qurviç situasiya zamanı yarım-mövzu haqqında situasiya qurmaqla yanaşı, orada münasibət və hisslərin ifadəsini də irəli sürür və göstərir ki, onları yarım-mövzuya uyğunlaşdırmaq lazımdır. Müəllifin qoyduğu bu tələb əslində situasiyanın zəruri komponenti hesab olunur. Ona görə biz də müəllifin fikrinə tərəfdarlıq və situasiyaların qurulmasında həm temperament, həm də ümumiyyətlə hisslər, münasibətlər anlayışına laqeyd qalmaq olmaz müddəasını müdafiə edirik.

Mövzunun yarım-mövzulara, onun da hissələrə, mikrohissələrə bölünməsi və s. yalnız bundan sonra situasiyaların qurulması, situasiyalar çoxluğunu, situasiya bolluğunu təmin edir. Şagirdin çıxış dairəsi genişlənir, ümumi sözlər deyil, daha

konkret faktlar əsasında situasiya qurur. Əlbəttə, bu, bir qədər çətin olsa da, əslində situasiya daha konkret faktlara əsaslanır. Biz şagirdləri belə konkret məsələlər üzrə danışmağa öyrətməliyik. Biz situasiyanın belə mikroformalarından istifadəni tədris etməliyik.

Əsas məqsəd kommunikativ vərdiş və bacarıqların formalaşdırılması olduğundan biz elə etməliyik ki, şagird situasiyaya cəlb olunsun, danışığa təhrik olunsun. Bu isə çox hallarda suallarla müşayiət olunur.

Məsələn, “uşaq nə geyinir, oğlan kurtka geyinirmi, qız palto geyinir (soyunur)? Sən ayaqqabı geyinirsən?” və s. suallarla şagirdləri danışığa - situasiyaya cəlb etmək istəyirlər. Bu yorucu suallar şagirdi bezikdirir, dərəcə olan həvəsini, marağını söndürür. Deməli, bu səpgili iş situasiyanı təmin etmir. Burada şagirdin, mən deyərdim ki, heç bir günahı yoxdur. Çünki monoton sorğu situasiya deyil, tək-tək cümlələr deməyi tələb edir. Məsələn, “bizim şəhər” ümumi mövzusu ilə tanış olan şagird “şəhərin görməli yerləri”, “şəhərimizin kinoteatrları”, “şəhərimizin təhsil müəssisələri” və s. səpgidə situasiyalar daha məqsədmüvafiqdir. Bu zaman “Bizim şəhər” mövzusunda daxil olan bütün leksik materiallar bu və ya digər yarım-mövzularm və mikromövzularm - situasiyaların subyekti ola bilər. Şagird həmin sözlərdən faydalanır və yeri gəldikcə məqsədyönlü şəkildə istifadə edir.

Son vaxtlar metodistlər haqlı olaraq nitq vahidləri ilə situasiyanın əlaqələndirilməsini həmin nitq vahidləri əsasında situasiyalar qurulmasını, yaxud müəyyən mikromövzuya aid verilmiş sözlərdən situasiyalar qurmağı məsləhət görürlər. Artıq praktik məqsədlər əsas götürüldüyü üçün hər hansı qrammatik hadisə öyrənildikdən sonra, ona aid cümlələr deyildikdən sonra həmin qrammatik qaydadan istifadə edərək situasiya söyləmək kimi çalışmalar xeyli təbii görünür və demək lazımdır ki, məktəblərin çoxunda bu ənənə davam etdirilir.

A.V.Qreyser yazır ki, istənilən nitq vahidi onun üçün səciyyəvi, tipik olan situasiyada mənimsənilməlidir. M.Uest, A.Xombi də hələ vaxtilə belə situasiyaların yaradılması tərəfdarı olmuşlar. A.P.Starkov hətta əyanilik prinsipini situativ əyanilik prinsipi adlandırmağa cəhd edirdi. Doğrudan da situativ çalışmanın həlli ya dil materialının, ya da bacarıq və vərdişlərin əyani şəkildə nümayişidir, onun əyani olaraq

tətbiqinin nümayişidir.

V.A.Artyomov qeyd edirdi ki, nitqin bütün dil xüsusiyyətləri son anda situasiyada mənimsənilir, yaxud praktik şəkil alır.

R.Couns isə üç növ situasiya təqdim edir. Burada bizi maraqlandıran bəzi cəhətlərə aydınlıq gətirmək istərdik.

Situasiyanın müəyyənləşdirilməsi tamamilə müxtəlifdir (fərqlidir).

Xarici ədəbiyyatda situasiyanı belə ayırırlar:

- 1) Vahid məqsədi olan ümumiləşdirici dialoqun yaradılması (qurulması);
- 2) Situasiya sahəsinin müəyyənləşdirilməsi.

Metodiki ədəbiyyatda situasiya haqqında belə fikir söylənilir:

a) nitq fəaliyyətinin qurtarması – yekunlaşdırılması üçün, davam etdirilməsi üçün stimül yaratmaq;

b) süni dil mühitinin yaradılması;

c) xarici dil və fənn münasibətlərinin qarşılıqlı əlaqəsi.

Qeyd edək ki, bütün hallarda situasiyada hissələrin vəhdəti qorunmalıdır.

Situasiya həvəsləndirici xarakterdə - stimullaşdırıcı xarakterdə olmalıdır.

Situasiyaya münasibət də vacib məsələlərdəndir. Təcrübə göstərir ki, şagirdi əyani vasitələrlə, yaxşı tərtib olunmuş şəkillərlə əhatə etmək olar, ancaq onu danışmağa məcbur etmək olmaz.

Bu hissə onun özündə olmalı və ya yaradılmalıdır. Əlbəttə, paradoksal da olsa, bu, belədir. Hətta real situasiya yarandıqda da bəzən şagirdi söhbətə qatmaq, cəlb etmək mümkün olmur.

Nəhayət, “situasiya” məfhumunu müəyyənləşdirərkən biz deyilənlərə aşağıdakıları da əlavə edə bilərik.

1) Qarşılıqlı təsir, hər şey köhnəyə əsaslanır, lakin təkmilləşmiş qəbul olunur. Situasiya qurmaq üçün müəyyən ehtiyat olmalıdır. Şagird bu və ya digər dil hadisələrini praktik olaraq mənimsəməlidir. Kifayət qədər söz ehtiyatına yiyələnməlidir, belə olduqda o, nəzərdə tutulan situasiyaya girə bilər. Situasiyalar proqram mövzuları çərçivəsində nəzərdə tutulmalıdır. Kommunikasiya prosesində biz minimum iki söhbət apararıq nəzərdə tuturuq.

Deməli, nitq situasiyası şagird üçün çalışma kimi verilməlidir. Lakin bu çalışma düşündürücüdən daha çox, nitq təfəkkürünə əsaslanmalıdır. Əlbəttə, buradakı fərq tamamilə aydındır. Əsas vacib olan nitqlə bağlı fəaliyyətdir.

Situasiya müəyyən bir fəaliyyət prosesində yaranır, özünü büruzə verir, və onunla üzvi surətdə bağlı olur.

Situasiya sistemdir. Qarşılıqlı münasibətlər sistemidir. Məhz situasiyanın sistemliliyi danışanın məqsədə uyğunluğu zəruri nitq materialını seçməyə imkan yaradır. Situasiya qısa zaman daxilində zəruri sözləri seçməyə imkan verir, bu sözlər situasiyanın qurulması üçün zəruri sözlər hesab olunur. Bu müddəalardan çıxış edərək, həmçinin əvvəldə deyilənləri nəzərə alaraq, “situasiya” anlayışını belə adlandırmaq bilərik: “Nitq situasiyası müsahiblərin ilə qarşılıqlı əlaqələrinin dinamik sistemidir ki, obyekt və xarici aləm fəaliyyəti məqsədyönlü nizamlayır, onun qurulmasını təmin edir.

Situasiyanın belə dərk olunması nitq materialı təşkilinin əsasını təşkil edir.

Aşağı mərhələdə bu, minimum materialdan ibarət olur. Sonrakı mərhələlərə qalxdıqca situasiya materialı da genişləndirilir. Bu, situasiyanın dərinliyi ilə əlaqədardır (dərinliyini göstərir). Ayrı-ayrı, situasiyaların genişliyi və situasiya kontekstinin dərinliyi olur.

Məqsədlə birlikdə onlar hər bir situasiyaya uyğun material seçkisini müəyyən edir. Seçki prinsipindəki tezliyə gəldikdə həmin situasiya üçün tezlik vahidi kimi qeyd olunmalıdır. Bu, nitq üçün, ünsiyyət sahəsi üçün deyil, məhz situasiya üçün situasiya vahidi hesab olunur. Qeyd edək ki, nitq situasiyasını saxta, yalançı nitq situasiyasından da fərqləndirilməlidir.

Məsələn, təsəvvür et ki, sən yeməyin yoxdur. Onda nə edərsən? Dostuna necə məktub yazdığını söylə. Səhər yeməyini necə hazırlayırsan? - kimi situasiyalar əslində qeyri-real, saxta, yalançı nitq situasiyalarından başqa bir şey deyildir.

İndi “situasiya” ilə “mövzu” anlayışları arasında olan fərqi bir qədər də dəqiqləşdirək.

Mövzunun kommunikasiya predmeti kimi səciyyələndirilməsi prinsip etibarilə doğrudur. Müəllimlərin bir çoxu mövzunu nitq situasiyasının məzmun komponenti hesab edirlər.

Əgər mövzu kommunikasiya predmetidirsə, o zaman situasiya mövzudan qidalanır” desək, səhv etmərik.

Beləliklə, situasiya – mövzuarası, predmetarası, mövzudaxili, predmetdaxili bir anlayış hesab edilməlidir.

Mövzu geniş anlayış, geniş məfhumdur. Buraya yaxın mövzu, bölmələr, hissələr, yarım-mövzular, mikromövzular kimi kiçik hissələr daxildir ki, onlar da bir- biri ilə sıx surətdə əlaqədardır.

Müəyyən bir hadisə baş verir. Müzakirə olunur və ortaya müəyyən problem çıxır. Bu zaman qərribə bir situasiya yaranır.

Situasiya problem kimi nitq ünsiyyətinin yaranmasını tələb edir. Burada fərdlərin münasibəti, onların rəyi situasiyanı dərinləşdirə də bilər, sadələşdirə də bilər. Bu, tələblərin dil bilmə səviyyəsi ilə şərtləşir. Bu, situasiyanın aktuallığı, zəruriliyi ilə də əlaqədar ola bilər.

Situasiya münasibətlər sistemidir. Çünki iş prosesində insan operativ məqsəd və vəzifənin həlli zamanı öz fəaliyyətini istiqamətləndirir, danışığı situasiyanı həmin istiqamətə yönəldir.

Bu da məlumdur ki, müzakirə predmeti müəyyən münasibətlərlə bağlı olur. O, bizdən kənarda, bizdən asılı olmadan baş verir. Lakin bir vaxt gəlir ki, subyektin fəaliyyəti ilə əlaqələnir. Müəyyən hadisə baş verir, subyekt bu hadisəni izləyir və ya onun haqqında bilir və belə bir anda söhbətə müdaxilə edir, mövzu ya tamamlanır, ya genişləndirilir, ya da müəyyən məcraya salınır. Yaxud da tamam yeni problem yaranır. Bu problem yeni situasiyanın yaranması ilə şərtlənir, yeni situasiya nitq fəaliyyəti, həmin problemə - situasiyaya fərdin münasibətini tələb edir. Beləliklə, dilbilmə səviyyəsindən, situasiyanın ümumi səviyyəsindən onun məzmun və əhatə dairəsindən asılı olaraq problem, yeni problem - yeni situasiyaların yaranmasına şərait yaradır. Bu baxımdan metodika elmi üçün yeni olan aşağıdakı anlayış da maraqlıdır.

Kommunikasiya prosesini təhlil etdikcə orada sosial əlaqə növünü müşahidə edirik. Buna sosial kontakt da (SK) demək olar.

U.Sepanskiy onu aşağıdakı kimi müəyyənləşdirir: “Это определенная система, в которую входят по меньшей мере два лица, какая-нибудь ценность, которая

становится основой контакта, какие-то взаимодействия, касающиеся этой ценности” (У.Сепанский «Элементарное понятие социологии. М., 1969, стр. 90).

II fəsil bütövlükdə “situasiya”nın kateqoriya kimi fəaliyyəti, onun bir anlayış, məfhum kimi izahı məsələlərinə, eləcə də istənilən bacarıqların situasiyalarla öyrədilməsi məsələlərinə həsr olunmuşdur.

Situasiya həm dil materialı, həm də bacarıq və vərdişlər üzrə təşkil oluna bilər.

Bundan əlavə situasiya ümumi mövzu üzrə deyil, onun hissələri, mikromövzular əsasında təşkil olunur.

Sonda qeyd etmək lazımdır ki, situasiyaların yaradılması, bir kateqoriya kimi kommunikativ vərdiş və bacarıqların formalaşdırılması üçün əlverişli şərait yaradır, proqram tələbinin yerinə yetirilməsində həlledici amilə çevrilir.

Dil materialı situasiyalarla öyrəniləndə daha praktik şəkil alır.

Situasiya əyanilik xarakteri daşıyır. Situasiya xarici dilin əyani öyrənilməsi, əyani nümayişi vasitəsidir. Situasiyaların dərinliyi həm mövzu ilə, həm də tərəflərin dilbilmə səviyyəsilə ölçülür.

III FƏSİL

TƏDRİSİN İLKİN MƏRHƏLƏSİNDƏ XARİCİ DİLİN ÖYRƏDİLMƏSİNDƏ KOMPLEKS-SİTUASIYALAR SİSTEMİNİN HAZIRLANMASI

(eksperiment materialları əsasında)

3.1. Xarici dil təlimində tədris situasiyaları

Dərsdə öyrənmə prosesi dərsin vahid strukturu, ilkin “hüceyrəsi” olan tədris situasiyası zamanı baş verir. Tədris situasiyası bütöv şərtlər altında müəyyən xüsusi nəticələr əldə edilməsinə yönəlmiş dərsin diferensial hissəsidir. Nəzəri və praktik cəhətdən həyata keçirilməsi baxımından tədris situasiyası potensial və aktual hissələrə bölünür. Potensial hissəyə tədris situasiyasının planlaşdırılması daxildir.

Potensial tədris situasiyasının əsas elementləri aşağıdakılardır [14]:

1. Məqsədə qismən çatma – hazırki situasiyada, işin gedişində nəyin əldə olunmasını müəyyənləşdirir;
2. Məzmunu (tapşırıq);
3. İşin görülmə metodu;
4. Zaman;
5. İşin görülmə yeri (sinif və s.);
6. Nəticənin yoxlanması yolları.

Potensial tədris situasiyasına öyrədən və öyrənən daxil olduqda o, aktuallaşır; Müəllimin ardıcıl yerinə yetirdiyi hərəkətlərinin və öyrənənin gözlənilən nəticələrə çatmasının cəmi olan təlim prosesi başlayır. Müəyyən vasitə, metodlarla, xüsusi müəyyənləşmiş yerdə, nəzərdə tutulmuş zaman çərçivəsində müəllimin rəhbərliyi altında işləməklə şagird bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnir. Eyni zamanda şagirdin şəxsi keyfiyyətləri formalaşır, özünü dərk etmə xüsusiyyəti inkişaf edir.

Tədris situasiyasının tipləri və dərsin təşkilinin didaktik funksiyası. Didaktik funksiyaya müvafiq olaraq tədris situasiyası iki tipə bölünür - homogen və heterogen. Homogen situasiya tədris prosesinin bir elementinə aiddirsə, heterogen – müxtəlif elementlərə aiddir (müxtəlif didaktik məqsədləri yerinə yetirir). Şərtlərdən asılı olaraq,

dərstdə homogen və heterogen situasiyaların müxtəlif birləşmələrindən istifadə olunur.

Şagird dərstdə bir-biri ilə əlaqəsi olan, bir nəticədə cəmləşən, dərsin məntiqi bütövlüyünü təmin edən tədris situasiyalarına cəlb olunmalıdır. Bunlarla əlaqəli olaraq dərsin təşkilini iki səviyyəyə bölmək olar:

- 1) dərsin ümumi quruluşu,
- 2) əsas struktur vahidin yaradılması.

Göstərilən səviyyələrin nəzəri və praktik əhəmiyyəti var, ancaq hələ də bu məsələnin qənaətbəxş həlli müəyyənəlməyib. Tədqiqatlar göstərir ki, müəllim bu halda iki əks mövqedə dayanır: *tədqiqatçıların bir qrupu dərsin hissələrini nəzərə almayaraq onun ümumi quruluşuna diqqət yetirir*. Başqa tədqiqatçılar isə, əksinə, *dərsin hissələrini, tədris situasiyasını diqqətlə nəzərdən keçirir*. Hər iki tədqiqat qrupu ilə razılaşmaq kifayət etmir. Bu mövqələrin heç biri haqlı deyil və dərslə müddətində təlimin təşkilinin keyfiyyətliliyini yarada bilməz.

Dərslə təşkilinin həll olunmayan problem olması onun üzərində daha çox dayanmağı tələb edir. Müəllimin şüurlu cəhdi şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətini təşkil etməkdir. Şagirdlərin öyrənmə bacarığı təşkil edilməzsə, anlama və müəyyənəldirmə çatışmazlığı yaranar. Dərslə nə dərəcədə keyfiyyətli təşkil olunmasından asılı olmayaraq, sonradan analogi fəaliyyətlərlə dərslə möhkəmləndirilməzsə, o zaman istənilən nəticələr əldə olunmayacaq. Başqa sözlə, hər bir dərstdə şagirdə analogi təlim fəaliyyətinin yaradılması vacibdir (mövzuya uyğun dərslə sistemində də). Bu halda dərslə təşkilinin didaktik funksiyası daha çox diqqət tələb edir. Çox vaxt belə hesab edirlər ki, dərslə təşkilinin birinci funksiyası şagirdə maraq oyatmaq, ya da öyrənilən mövzunun yadda saxlanılmasından ibarətdir. Bizim nəzəri mövqeyimizə görə, bu funksiyaların heç biri dərslə təşkilinin əsas didaktik funksiyası ola bilməz.

Dərslə təşkilinin əsas didaktik funksiyası – ümumi dərslə məqsədinə çatmaq üçün ümumi vahiddəki situasiya kimi tədris situasiyasının ayrı-ayrı hissələrini keyfiyyətli şəkildə bir-birinə bağlayır, əlaqələndirir (mövzuya uyğun dərslə əsas didaktik funksiyasının təşkili analogi olacaqdır). Dərstdə tədris prosesinin təşkilinin hər hansı sxemi haqqında əsas sual bu olacaq: yüksək nailiyyət əldə etmək üçün müəllim mühüm təlim fəaliyyətinin möhkəmləndirilməsini necə təmin edir? Ancaq sözsüz ki, bir dərslə

və ya tədris situasiyasının təşkili daha maraqlı və daha stimullaşdırılmış fəaliyyəti təmin edir. Dərstdə fəallığı təmin etmək üçün şagirdlərdə motivasiyanın yaradılması dərsin təşkilinin ikinci didaktik funksiyasıdır. Təsdiq olunub ki, öyrədiləcək dərsin təşkilində məntiqi ardıcılığı saxlamaq lazımdır, bu ona əsaslanır ki, məntiq öyrəniləcək materiala produktiv yiyələnməni təmin edir. Deməli, öyrənilən materialın məntiqi əksi tədris situasiyasında dərsin təşkilinin üçüncü didaktik funksiyası adlanır. Şagirdlərdə yüksək səviyyədə düşüncə fəaliyyətinin təşkili tədris situasiyasında dərsin təşkilinin dördüncü didaktik funksiyasıdır. Tədris situasiyası və dərsin təşkilinin sadalanan bu didaktik funksiyaları fəal dərsin təşkili üçün əsas şərtlərdir [14].

Tədris situasiyasının növləri. Təlim prosesinin təşkilinə yanaşmadan asılı olaraq tədris situasiyaları - homogen və heterogen - 3 növə bölünür:

- a) idraki qavrama ilə sıx əlaqə təşkil edən quruluş xüsusiyyəti (hər növ üçün);
- b) təlim xüsusiyyətləri və metodu;
- c) təlim fəaliyyətini həyata keçirmə yolları.

Tədris situasiyasının növlərini təşkil edən kriteriyalar aşağıdakı sualların cavabıdır: biliyin yaranmasının əsasında kim və ya nə durur, ona kim təsir edir, təlim materialının həcmi, uyğunluğu və ritmini kim idarə edir (bura dəqiqləşdirmə lazımdır: öyrənilən materialın ümumi cəhətinin idarə edilməsində müəllim rol oynayır). Öyrədilən materialın məzmununu nəzərdə saxlamaqla tədris materialı ilə qarşılıqlı əlaqəsi anlaşılır, onun həcmi, uyğunluğunu və öyrənmə ritmini dəyişmək və idarə etmək olur. Bunu yalnız müəllim, öyrənənlər və müəllimlə şagirdlər qarşılıqlı şəkildə edə bilirlər.

Buna uyğun olaraq tədris situasiyasının 3 növü müəyyənləşdirilir: [11]

Tədris situasiyasının birinci növü. Bu növdə biliyin mənbəyi müəllim hesab edilir (ya da müəllimin vəzifəsini yerinə yetirən başqa mənbə). Ona görə də öyrədilən materialın həcmi, uyğunluq dərəcəsi və ritmini bilavasitə müəllim idarə edir. Bu zaman demək olar ki, şagirdlərin kənardan heç bir müdaxiləsi olmur.

Müəllim danışa bilər, müxtəlif obyektləri göstərə bilər, təcrübəsini nümayiş etdirə bilər, şagirdə, qrupa və ya eyni anda bütün sinfə müraciət edə bilər. Burdan aydın görmək olar ki, tədris situasiyası öyrənilən materialın quruluşuna, işin metodikasına,

eləcə də tədris situasiyasının başqa cəhətlərinə də təsir edir. Məsələn, təlim situasiyasının növündən biri olan mühazirəyə baxsaq, o yalnız izah vermə, danışma, nümayiş etdirmə yolu ilə baş verir, bunu həyata keçirməyin başqa yolu yoxdur.

Tədris situasiyasının ikinci növü. Burada artıq şagirdlər öyrəniləcək materialın məzmununu idarə edə bilirlər, ancaq öyrənilən materiala əsaslanaraq müəllimlə şagird arasında qarşılıqlı əlaqə vasitəsi olmur. Müəllim fərdi, cütlükdə və ya qrupda işləyən şagirdlərə öyrənilən materialın həcmi, uyğunluğu və ritmini idarə etmə azadlığı verir. Nəticədə müəllim tərəfindən müəyyənləşdirilən zaman çərçivəsində şagirdlərin özü tədris situasiyasının bir və ya bir neçə elementini müəyyənləşdirə bilirlər. Bu situasiyanın dərslərə aid olması üçün müəllimlə şagird arasında qarşılıqlı əlaqənin saxlanması vacib məsələdir.

Tədris situasiyasının üçüncü növü. Bu elə bir növdür ki, situasiyanın ötürülməsi və idarə edilməsində həm müəllim, həm də şagird rol oynayır, əsasən bunu növbə ilə edirlər. Hər hansı bir halda məlumat ötürülməsində müəllimlə şagird arasında bilavasitə qarşılıqlı əlaqə vacibdir. Əks halda tədris situasiyası göstərilən tələbi yerinə yetirə bilməz. Bu növə xarakterik olan bir misal - müəllim şagirdlərə sual verir, sualın cavabına qulaq asır, söhbət, diskussiya aparır.

Bu üç növün hər biri ayrılıqda və ya bütövlükdə hər hansısa bir dərslərin əsasını təşkil edir.

Tədris situasiyasının fəaliyyət növü kimi həyata keçirilmə yolları.

Viqotski, Lyontev və onların davamçılarının nəzəriyyəsi ilə razılaşsaq təlim və tərbiyə insanı öz-özünə yetişdirmir, o fəaliyyətlə yaranır, o müəyyən halda, müəyyən yaşda fəaliyyətin hər hansısa bir növü vasitəsilə formalaşır (məsələn, məktəbə qədər oyun fəaliyyəti ilə, kiçik yaşlarından məktəbdə təlim vasitəsilə). İnsanın təlim və psixi inkişafının özəyində fəaliyyət durur.

Başqa sözlə, təlim uşağın tədris materialı əsasında təlim fəaliyyətini həyata keçirməsi, psixoloji proses əsasında xarici fəaliyyətin daxili fəaliyyətə keçməsi, qavramanın (düşünmə, yaddaş, idrak) yaranmasından təşkil olunmuş bir prosesdir. Beləliklə, fəaliyyət uşağın prosesləri tanıması üçün inkişaf etdirilən xarici bir forma rolunu oynayır. Bu o deməkdir ki, uşağın inkişaf etməsi üçün mütləq onun fəaliyyəti

lazımdır. Təlim prosesinin passiv olduğu şəraitdə inkişaf baş verməyəcəkdir. Məsələn, uşaq nə qədər hərflərin necə yazılması nümunəsinə baxsa da, o özü yazmağa cəhd etməyə başlamazsa, onda hərfi yazma qabiliyyəti baş tutmayacaq. Məhz öz fəaliyyəti uşağın gələcək bacarığını formalaşdırır bilər. Deməli, təlim tapşırıqları uşaq fəaliyyətini artırən şərtlərdən təşkil olunmuşdur.

Eyni zamanda təlim situasiyası anlayışını təlim fəaliyyətinin müstəqil, vahid strukturu kimi də başa düşmək olar.

Tədris situasiyası təlim prosesinin elə bir yeganə hissəsidir ki, uşaqlar müəllimin köməyi ilə fəaliyyətlərini üzə çıxarırlar, müxtəlif təlim fəaliyyətləri ilə izləyirlər, obrazlaşdırır, yenidən formalaşdırır, ya da öz təsvirlərini təklif edirlər və qismən yadda saxlayırlar.

Tədris situasiyasına misal olaraq “çap olunmuş işarə və hərflərin yerdəyişməsinə göstərmək olar. Bu zaman müəllim uşaqlarla sinif otağını, məktəb binasını və ya məktəbin həyətini gəzərək “sehirli çubuq”un köməkliyi ilə vacib sözü (işarə, hərf, ad və s.) tapır. Daha sonra söz oxunur, tanış söz və işarə ad altında məktəb kitabına yapışdırılır (“Mən oxuya bilirəm” kitabına).

Tədris situasiyası “oxunan mətnə əsasən cədvəl, diaqram və qrafik” düzəldilməsi, ya da “kiçik siniflərə oxunan mətnin məzmununu başa sal” tapşırığı, ya da praktik iş əsasında da həyata keçirilə bilər.

Tədris situasiyasının seçilib istifadə edilməsi “təkrarlayıcı” və “fəaliyyət” paradigmalarını bir-birinə qarşı qoymayaraq ənənəvi təlim prosesini yaradır, əksinə isə hər bir şagirdin fərdi fəaliyyətini formalaşdırır, mədəni həyatın müxtəlif sahələrində “bacarıqlı” olmağa yönəldir.

Təlim prosesinin belə şərtlər altında göstərilməsi aşağıdakılara diqqəti cəlb edir:

- Təlim prosesinin müəyyən mərhələsində pedaqoji tapşırıqların müəyyən edilməsi, məsələn, şifahi və yazılı nitqin formalaşması;
- Təlim materialının seçilməsi;
- Təlim situasiyalarının təşkili yolları (metodiki və didaktik yanaşma, müəllimin fəaliyyəti və şagirdlərlə qarşılıqlı əlaqəsi);
- Uşaqlarda mümkün olan fəaliyyətin əvvəlcədən müəyyənləşdirilməsi.

Təlim situasiyasını qurarkən aşağıdakıları nəzərə almaq məqsədəuyğun olar:

- Uşağın yaşı;
- Tədris vasitəsinin spesifikasiyi (ingilis dili fənninin tədris situasiyası digər elmlərinin tədris situasiyasından fərqlənir);
- Şagirdlərin davranışı.

Həqiqətdə isə dərstdə qaşıya çıxan bir sıra metodiki problemlərin yaranması bu göstərilənləri daha yaxşı həyata keçirmək üçün çatışmazlıqlar yaradır: təlim situasiyasında təlim tapşırığının düzgün tərcümə edilməməsi, tapşırıqlar eyni tərzdə uşaqlara təqdim edilməlidir ki, uşaqda motivasiya yaradıb məcburiyyətdən yox, daxili istəkdən fəal fəaliyyətə səsləsin (uşaq bir tapşırığı ana, atası, müəllimi inciməsin deyə, müəllim ona 2 qiyməti yazacaq deyə yox, müəllimin ona indi öyrəndiklərimiz nə dərəcədə yararlıdır, vacibdir fikrinə əsasən öyrənməlidir), uşağa eyni bu anda, bu dərstdə bunu etmək maraqlıdır deyə, bunu öyrənersə, onun xeyrinə ola bilər deyə öyrənməlidir.

3.2. Mətn üzərində iş zamanı situativ təlim üsulları

Mətn üzərində iş zamanı mətnin xarakteri nəzərə alınmalıdır. Dialoqlar, təmsillər kollektiv (rollar üzrə) oxunmalıdır. Hekayələrin, mənzum parçaların tədrisində isə şagirdlərin monoloji oxusuna üstünlük verilməlidir.

Mətnlərlə bağlı aşağıdakı qaydalara riayət etmək məqsədəuyğun olar:

- (1) Mətn həcmcə kiçik olmalıdır.
- (2) Oxu üçün eyni mətnlər seçilməlidir ki, orada məlum sözlərin sayı çox olsun, şagirdlər onun məzmununu lüğətsiz başa düşsün.
- (3) Oxu dərslərində ixtisasuayğun mətnlərdən istifadə edilməlidir.
- (4) Mətnlər şagirdlərin qavrama səviyyəsinə uyğun seçilməlidir.
- (5) Material cansıxıcı və maraqsız olmamalıdır. Müasir bədii ədəbiyyatdan, şagirdlərdə maraq oyadan gənclik, ailə, dostluq, siyasət, biznes və s. kimi sahələrdən götürülməli, şagirdləri maraqlandıran bədii parçalardan seçilməlidir.
- (6) Mətndəki yeni sözlər izah edilməlidir.
- (7) Şagirdlər oxuduqları materialın məzmununu başa düşməlidirlər.

(8) Oxu texnikasının inkişafı üçün çalışmalar üzərində iş aparılmalıdır.

(9) İfadəli oxu məqsədilə texniki vasitələrdən istifadə edilməlidir.

(10) Oxunmuş material müzakirə obyektinə çevrilməlidir.

(11) Şeirlərin oxusu şagirdlərin ifasında ya maqnitofon lentinə, ya da kompakt diskə (Compact Disc - CD) yazdırıla və aktyor oxusu ilə müşayət edilə bilər.

Mətni ilk dəfə müəllim oxumalıdır. Odur ki, hər bir müəllim öz nitqi üzərində çalışmalıdır. Müəllimin nöqsanlı tələffüzü şagirdlərdə yanlış tələffüz vərdişləri yarada bilər. Onun nitqi gözəl, məzmunlu və ifadəli olmalıdır ki, şagirdlər ondan nümunə götürə bilsinlər. Müəllimin gözəl və təsirli danışığı, aydın diksiya və rəvan tələffüzlə oxusu şagirdlər üçün həmişə nümunədir. Hər hansı bir hekayəni, şeiri ifadəli oxumaq müəllimdən pedaqoji ustalığa tələb edir. Bunun üçün müəllimdə hazırlıq və qabiliyyət olmalıdır.

Müəllim şagirdin mətnin məzmununu başa düşüb-düşmədiyini bilmək üçün aşağıdakıları nəzərə almalıdır:

- lüğət üzrə iş aparmağı;
- oxunmuş mətndəki ayrı-ayrı ifadələrin mənasını, həmçinin bütövlükdə onun məzmununu açan sual-cavab təşkil etməyi;
- oxunmuş mətni nağıl etdirməyi.

Oxu dərslərində lüğət üzrə işin əhəmiyyəti çoxdur. Bu, şagirdlərin qavrama prosesinin tamlığı üçün çox yaxşıdır. Şagirdlər yeni sözlərlə tanış olduqdan sonra sözlərin düzgün tələffüzünə fikir verirlər.

Bəzi müəllimlər qeyd edirlər ki, yeni sözlərin izahı oxu prosesində və ondan sonra olmalıdır. Mənə görə, yeni sözlər oxudan əvvəl izah olunmalıdır. Əgər şagird sözün mənasını bilmirsə, həmin mətn üzərində iş aparılarkən işin səmərəliliyinə necə inanmaq olar? Ancaq bəzən elə sözlərə rast gəlmək olur ki, onun mənası mətnin və ya işləndiyi cümlənin məzmunundan aydın olur. Belə sözlər oxu prosesi zamanı izah edilməlidir. Müəllim yeni sözləri həm lövhədə yazar, həm şifahi deyər, həm də proyektorla ekrana sala bilər.

Yeni sözlər aşağıdakı üsullarla öyrədilir: tərcümə ilə; əyaniliklə; müqayisə yolu ilə (Bu, çətin sözlərin sinonimləri, antonimləri ilə izah yolu da adlandırılır).

Mətn üzərində işin başlıca istiqamətlərindən biri də onun məzmununun öyrədilməsindən ibarətdir. Məzmun üzərində iş şagirdlərin yeni mənimsədikləri sözləri daha da möhkəmlətməyə kömək edən mühüm bir vasitədir. Mətnin məzmunu üzərində iş apararkən, birinci növbədə, oxu zamanı şagirdlərin yaddaşında qalan faktları xatırlatmaq yaxşı olar. Ona görə də mətnə aid suallar üzərində iş aparılmalıdır. Mətn oxunduqdan sonra ona aid suallar verilir. Bu suallar mətnin məzmununu əhatə etməlidir. Şagirdlər də bir-birilərinə suallar verə bilirlər. Bir şagird mətni oxuyur, o biriləri isə mətnə aid suallar hazırlayırlar. Bu suallar şagirdlərin mətnin məzmununa aid bildiklərini bir daha yada salır və sistemləşdirir. Eyni zamanda şifahi nitq vərdişlərinin inkişafında xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Oxu dərslərində nəqlətmədən də istifadə edilir. Şagirdlər mətni öz sözləri ilə danışirlar. Şagirdlər mətni oxuduqdan sonra onun məzmununu bildikləri kimi nəql edirlər. Bu, məzmunun şagirdlər tərəfindən yaxşı mənimsənilməsinə kömək edir. Şagirdlərin nitqi inkişaf edir, onları məntiqli, məzmunlu danışmağa alışdırır.

Oxu mətnləri nitq fəaliyyəti üzrə bacarıq və vərdişlərin inkişafına təkan verən, potensial imkana malik optimal bir nitq modelidir. Mətn üzrə işi daha canlı və maraqlı qurmaq üçün onların məzmununa uyğun süjetli şəkillərdən, müxtəlif illüstrasiyalardan tez-tez istifadə edilməlidir. Oxu dərslərində şagirdlər mətnə aid şəkillər də çəke bilirlər. Əgər belə olarsa, mətn şagirdlərin hafizəsində uzun müddət qalar. Yaxud da hər hansı mətnə aid çəkilmiş filmlərdən (sənədli, cizgi və s.) istifadə edilir.

Oxu dərslərində dərslikdə olmayan materiallardan, qəzet və jurnal məqalələrindən də istifadə etmək olar. Bunun üçün müəllim əvvəlcədən hazırlaşmalıdır. O, mətn ilə tanış olmalı, mətnin oxusu zamanı qarşıya çıxacaq səhvləri aradan qaldırmaq üçün tədbirlər düşünməlidir. Mətndəki yeni söz və ifadələri müəyyənləşdirməli, onların tərcüməsini (yaxud da lüğətin mənasını) hazırlamalıdır. O, oxunacaq dialoqları, şeirləri, mətnləri əvvəlcədən seçməlidir. Müəllim çalışmalıdır ki, şagirdlər müxtəlif qəzet və jurnal məqalələri gətirərkən seçilən mətn şagirdlərin bilik səviyyəsinə uyğun olsun.

Şagirdlərin səhvlərini oxu qurtardıqdan sonra düzəltmək lazımdır. Bu yol daha məqsədəuyğundur. Çünki izahat və düzəliş vermək oxu prosesini pozar. Bəziləri qeyd

edirlər ki, səhvlər yerindəcə, yəni şagirdi dayandırır düzəltmək lazımdır. Şagirdin səhvini həmin an düzəltməyə çalışanlar onu çaşdırır, əsas məqsəddən - mətni tam oxumaq və anlamaqdan uzaqlaşdırır, onun müstəqilliyini məhdudlaşdırır. Səhv oxunan sözləri axırda lövhədə yazdırmaq, təkrarən tələffüz etdirmək və yenidən oxutdurmaq lazımdır. Yaxud da zəif şagird oxuyarkən güclü şagirdlər onların səhvlərini dəftərlərində qeyd edirlər. Oxu qurtardıqdan sonra həmin səhvlər müzakirə edilir. Səhvlər düzəldilir və həmin sözləri şagirdlər cümlələrdə işlədirlər [3].

Venn diaqramı üsulu əşya və hadisələrin müqayisəsində, onların fərqli və oxşar cəhətlərinin diaqramlaşdırılmasında istifadə olunur.

İnsert (interaktiv qeyd etmə sistemi) üsulu şagirdlərin tənqidi təfəkkürünün, oxu bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi üçün nəzərdə tutulmuş bir texnologiyadır.

Xarici dil dərslərində informasiya xarakterli mətnlərin oxunması və oradakı zəruri informasiyanın seçilməsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Oxu prosesində şagirdlər hər abzası aşağıdakı kimi işarələyir:

- məlumat başa düşülmür - (?)
- bildiyim məlumat - (✓)
- yeni məlumat - (+)
- əvvəlkiləri inkar edən məlumat – (-)

Bu yolla bütün siniflə ümumiləşdirmələr aparılır, hansı məlumatın şagirdlərə nə dərəcədə aydın olmadığı, onların hansı məlumatı bilmədikləri müəyyənləşdirilir və izahat işləri aparılır. Kəsiklərlə oxu prosesində müəllim verilmiş mətni kağız üzərində kiçik hissələrə bölür və şagirdlər arasında paylaşdırır, hər kəs öz kəsiyində olan məlumatı bir neçə şagird arasında bölür və eyni zamanda dostlarının kəsiyində olan məlumatları da öyrənir. Bu üsulla şagirdlər mətni qısa müddət ərzində əməkdaşlıq şəraitində mənimsəyirlər.

Qarışıq cümlələr üsulundan istifadə zamanı mətndəki cümlələr qarışıq formada verilir və şagirdlər qruplarda birgə fəaliyyət nəticəsində mətndən götürülmüş qarışdırılmış abzas və ya cümlələri baş verən hadisələrin məntiqi ardıcılığına uyğun sıraya düzülür.

Əks mənada oxu üsulu ilə iş şagirdlərin tənqidi və məntiqi təfəkkürlərini

gücləndirir, mətndə verilmiş bütün cümlə üzvlərini əksinə qoyub oxuyurlar. Məsələn: “Qoca qadın balaca itini parka gəzməyə apardı”. Əks mənə: “Gənc oğlan böyük pişiyi ilə birlikdə evdə qaldı”. Bu metodla şagirdlər həmçinin zəngin lüğət ehtiyatına malik olur və məntiqi tamamlama qabiliyyəti qazanırlar.

Cümləni tap üsulunda müəllim mətni oxuyarkən şagirdlər aşağıdakı tələblərə uyğun fəaliyyət göstərir və müvafiq tapşırığı yerinə yetirirlər a) ən gözəl cümləni seç; b) ən maraqlı fikri müəyyənləşdir; c) təəccüblü fikir ifadə edən cümləni seç; d) mətndəki əsas ideyanı ifadə edən cümləni tap; e) anlamadığın cümləni göstər; f) rast gəldiyin fakt və hadisələri xatırladan cümləni göstər; g) razılaşdığın və ya razılaşmadığın fikirləri ifadə edən cümləni göstər.

BİBÖ (KWL) bu üsuldən yeni bilik öyrədən, ümumiləşdirici və yekunlaşdırıcı dərslərdə şagirdlərin oxu, dinləyib-anlama və sual qurma bacarıqlarının formalaşdırılması üçün daha çox istifadə edilir. Əsas məqsəd qazanılmış bilik və təcrübə ilə yeni biliklər arasında əlaqə yaratmaqdır. Bu zaman həm qrup, həm də cümlələrlə işləmək mümkün olur.

3.3. Tədrisi aşağı mərhələsində situativ çalışmalar

Haqqında danışdığımız problem üzrə pedaqoji təcrübədə olduğum məktəblərdə bir il, yəni 2020/2021-ci tədris ilində onlayn formada Nəsimi rayon 5 №-li tam orta məktəbdə müşahidələr apardım.

Seçdiyim mövzu ilə əlaqədar müşahidəm daha məzmunlu və məqsədyönlü olmuşdur. Çünki artıq mövzum bəlli idi. Dissertasiya işim “Ümumtəhsil orta məktəblərinin V-VI siniflərində şifahi nitqin situasiyalar vasitəsilə öyrədilməsi yolları (ingilis dili materialları əsasında)” olduğundan apardığım müşahidələr də sırf mövzum ilə bağlı oldu. Demək ki, müşahidə edəcəyim obyekt haqqında məktəbə gəlməmişdən əvvəl məlumatım var idi.

Müşahidə etdim ki, yeni şifahi nitq demək olar ki, praktik istiqamətdə öyrədilmir, səthi iş aparılır. Ünsiyyətə əsaslanan, yaradıcı çalışma növündən demək olar ki, istifadə edilmir. Tədrisdə danışığın əsas olmadığını əsas tutaraq tədris materiallarının

situasiyalarda işlədilməsinə, dialoqların tədrisində situativ çalışmalardan istifadəyə, eləcə də ingilis dilinin tədrisində situativ qrammatikadan istifadə etməyə yer verilmir. Məktəbdə təcrübə müddətində müşahidə etdim ki, şagirdlər danışıq prosesinə kifayət qədər cəlb olunurlar. Müşahidələr göstərdi ki, ümumiyyətlə müəllimlərin çoxu metodikada göstərilən şüurlu yanaşma prinsipi, praktik yanaşma, situativ yanaşma, struktur, fərqli yanaşma prinsiplərinə qismən əməl edilir, tədrisdə bunlar çox vaxt nəzərə alınmır.

Apardığım müşahidələrə əsaslanaraq ingilis dilinin situativ tədrisi ilə bağlı aşağıda bir neçə fəaliyyət növünü göstərmişəm:

Müsahibə (Interview)

Şifahi nitqdə müsahibənin də əhəmiyyəti çoxdur. Bu zaman şagirdlər öz fikirlərini sərbəst şəkildə ifadə edə bilirlər. Müsahibəni yalnız yüksək və ortadan yuxarı səviyyəli qruplarda aparmaq olar. Müəllim hər hansı bir mövzu üzrə reportaj təşkil edir. Reportajın mövzusu şagirdlərin təklifləri əsasında da müəyyənləşə bilər. Hətta bu mövzunu şagirdlərin özlərinə də tapşırmaq olar. Reportajın vaxtını müəllim təyin etməlidir. O, reportaj zamanı sözlərin düzgün seçilməsi və tələffüzünə də diqqət yetirməlidir. İşə müəllim rəhbərlik edir. Şagirdlər öz aralarında bir nəfəri müxbir - reportyor seçirlər. O, mikrofonla yoldaşlarına yaxınlaşıb onlardan “intervyu” götürür. Məsələn: müxbir şagirdlərdən məktəbləri haqqında “intervyu” götürür. Ona görə də o, əvvəlcə məktəbləri haqqında giriş sözü deyir, sonra isə şagirdlərdən birinə yaxınlaşır:

Müxbir: Özünüzü təqdim edin! (Introduce yourself, please)

Şagird: V-ci sinif şagirdi Əli Hüseynov. (Ali Huseynov, the student of the fifth form)

Müxbir: Əli, sən hansı ölkədən sən? (Where are you from, Əli?)

Əli: Mən Azərbaycandanam. (I'm from Azerbaijan.)

Müxbir: Bəs sən? Özünüzü təqdim edin. (And you? Introduce yourself.)

Şagird: VI-cı sinif şagirdi Saleh Salehli (Saleh Salehli, the student of the sixth form.)

Müxbir: Saleh, məktəbdə dərslər necə tədris olunur? (How is education at your school?)

Saleh:...

Reportaj bu qaydada davam etdirilir. Axırda müxbir bütün deyilənləri üç-dörd cümlə ilə yekunlaşdırır.

Reportajı müxtəlif formada təşkil etmək olar: şagirdlərdən biri Amerikanın Azərbaycandakı səfiri, o biriləri müxbir; şagirdlərdən biri Azərbaycanın Amerikadakı səfiri, yerdə qalanları müxbir ola bilərlər. Bəzi reportajları elektron formata köçürmək olar. Axırda müəllim onu səsləndirməklə yenidən şagirdlərin müzakirəsinə verə bilər.

Şərhlər (Comments)

Şifahi nitqin əsas hissələrindən biri də kommentari (qeyd, şərh və izahatlar) verməkdir. Müəllim şagirdlərlə müəyyən bir danışıq aparır. O, danışıqdan sonra şagirdlərdən tələb edir ki, apardığı danışığa hərə bir cümlə ilə fikrini bildirsin.

Şagird V: Saatım dəqiq işləmir, irəli gedir.

Şagird R: Saatım köhnəldiyi üçün yenisini almaq istəyirəm.

Şagird Q: Bu saatı əlli il bundan əvvəl nənəmə toy günündə hədiyyə veriblər.

Şagird S: Babam öz təqaüdü ilə aldığı bu saatı mənə bağışlayıb.

Şagird D: Saatım həmişə on dəqiqə geri qalır.

Şagird Ç: Bu saatı bacım ad günündə mənə bağışlayıb.

Qrupdakı şagirdlərin hamısının qol saatı var. Müəllim şagirdlərə təklif edir ki hərə öz saatı haqqında bir cümlə desin. Məsələn: Müəllim hər bir şagirdə ayrı ayrılıqda da mövzu verə bilər ki, onlar bu mövzuya kommentari versinlər. Yaxud da bir şagirdin dediyinə digər şagird bir neçə cümlə ilə şərh verə bilər. Bu şərhlər vasitəsilə fikirlər arasında möhkəm əlaqə yaranır.

Şagird A: Kaş evdə kompüterim olaydı.

Şagird B: Mənim kompüterimi atam ad günündə alıb. Onu yeddi yüz manata alıb. İstədiyin vaxt gəlib istifadə edə bilərsiniz.

Səhnəciklər (Plays)

Nitq situasiyası üzrə aparılan işlərin növlərindən biri də rollu oyunlardır. Bu iş prosesində sözlərin düzgün işlənməsi və tələffüzünə başlıca diqqət yetirilməlidir. Müəllim eyni bir dərstdə iki və daha artıq mövzuda rollu oyunlar təşkil edə bilər. Belə olduqda, bu işə daha çox şagird cəlb etmək imkanı yaranır.

Səhnəciklərdə, ən azı, iki şagird iştirak etməlidir. Dərs zamanı oynanılan tamaşalar qısa olmalıdır. Səhnəciklərin mövzusu müasir olsa, daha yaxşı olar. Səhnəciklərin əvvəldən ssenarisi hazırlanmalıdır ki, şagirdlər bu ssenari üzrə çıxış etsinlər. Onlar verilmiş mətni öz sözləri ilə danışmalıdırlar. Bu zaman tamaşalar uzun müddət yadda qalır. Müəllim şagirdləri vadar etməlidir ki, öz rollarını hisslərlə, emosiya ilə ifa etsinlər. Şagirdlər üçün ən asan situasiya seçilir və auditoriyaya təqdim edilir. Situasiya üzrə dialoq hazırlanır. Həmin dialoq rollar üzrə bölünür. Sonra rolların xarakteri, müəllifin fikri təhlil edilir. Tutaq ki, aşağıdakı kimi situasiya verilir:

İştirakçılar: hakim, müttəhim, vəkil və iki şahid.

Situasiya: Müttəhim 28 yaşlı qadının öldürülməsində günahlandırılır. Hakim caninin bu işdə əli olduğunu sübut etməyə çalışır. Vəkil canini müdafiə edir. Sahidlər isə qadının məhz bu adam tərəfindən öldürüldüyünü deyirlər. Situasiya əsasında şagirdlər dialoqlar düzəldirlər. Dialoqlar oxunur. Ən yaxşı dialoq rollar üzrə bölünür. Hər şagirdə öz roluna aid olan sözlər verilir.

Rol oynanılan səhnəciklərdə audio-video kasetlərdən də istifadə edilir. Bu zaman yazılmış mətnlərə istənilən qədər qulaq asıla və ya baxıla, eyni zamanda lüğət, qrammatika, intonasiya, vurğu və s. müzakirə edilə bilər.

Müxtəlif nağılları, mətnləri də səhnələşdirilmiş şəkildə tədris etmək olar. Dərslər rollu oyunlarla tədris edildikdə mətnin məzmununu şagirdlər asanlıqla mənimsəyirlər.

Dərsdə tamaşalardan istifadənin böyük əhəmiyyəti var. Qısa müddət ərzində şagirdlər öz rol oynamaq bacarıqlarını üzə çıxarırlar. Tədrisin səhnələşdirilmiş formada aparılması daha yaxşı nəticə verir. Hər hansı bir səhnənin rollarla təqdimatı zamanı iştirak edən tələbələr arasında əməkdaşlıq yaranır. Şagirdlər yalnız öz rolunun deyil, tərəf müqabilinin də replikalarını yadda saxlamalı olurlar. Ehtiyac yaranır ki, onlar bir-birinə nə isə desin, soruşsun. Müəllim çalışmalıdır ki, dərs maraqlı keçsin, şagirdlər tapşırıqları həvəslə yerinə yetirsinlər. Adətən, belə dərslər canlı və emosional keçir, şagirdlərin əksəriyyəti fəallıq göstərirlər.

İmprovizasiyalar (Improvisation)

İmprovizasiya hazırlaşmadan edilən nitqdir. İmprovizasiyada bir, iki və yaxud daha artıq şəxs hazırlaşmadan danışır. İmprovizasiya zamanı şagirdlər dilin danışığ

qaydalarını və tələffüzünü öyrənirlər. İmprovizasiya prosesində nitq situasiyalarından məqsədəuyğun istifadə edilməlidir. Nitq situasiyası dedikdə, şagirdləri danışmağa vadar edən vəziyyətin yaradılması nəzərdə tutulur. Şagirdlər gördükləri, bildikləri həyat hadisələrini canlı və təbii dildə söyləməyə çalışırlar. Beləliklə, aşağıdakı situasiya mövzularından istifadə etmək olar: Yaş, ünvan, incəsənət, görüşlər, oyunlar, həftənin günləri, fəsillər, aylar, hədiyyə vermək və almaq, hobbisi, bayram, yeməklər hazırlamaq, yemək adları, ailə üzvləri (adı, yaşı, işi), salamlaşmaq, sağlamlıq, kitabxanadan kitab götürmək, qəzet (almaq, oxumaq), bazarlıq etmək, evdə və yaxud restoranda yemək, telefon etmək, diş həkimi, idman, gəzinti, hava, iş, opera, teatr, muzeylər, əşyaları təmir etdirmək və s. Bu mövzulardan müxtəlif dialoqlar, inşalar və mətnlər düzəltmək üçün də istifadə etmək olar.

Həm Julia Dobsonun “Effektiv techniques for English conversation groups” (“İngilis danışığı kursunun dərslə effektiv tətbiqi”) kitabında verilmiş nitq situasiyalarından, həm də müəllimin özünün hazırladıqlarından istifadə etmək olar. Məsələn:

- Sən restorandasən. Nahar etdikdən sonra xörəkpaylayan sənə yaxınlaşıb, yediyin xörəyin pulunu istəyir. Sən pulu vermək istəyən zaman görürsən ki, pul kəsən evdə qalıb.

- Sən maşınını sürürsən. Birdən qabaqdakı sürücü öz maşınını saxlayır. Sən qabaqdakı maşını vurursan. Hər iki maşın zədələnir. Qabaqdakı maşının sürücüsü hirsli-hirsli sənə tərəf gəlir.

- Sən evdə təksən. Birdən telefonun zəngi çalmır. Dəstəyi götürürsən. Bu zaman tanımadığın bir adam sənənlə söhbət edir.

- Mağazadan köynək almışsan. Pulunu verirsən və evə gələndə görürsən ki, köynəyi mağazada qoymusan. Tez mağazaya qayıdıb vəziyyəti satıcıya izah edirsən.

- Teatrda görürsən ki, sənənin yerində başqa bir adam oturub. Sən ona deyirsən ki, bu yer sənindir. Onun səhv oturduğunu başa salmağa çalışırsan.

- Dostunla şəhərin mərkəzində gedirsən. Dostun təklif edir ki, təsərrüfat malları mağazasına gedəsiniz. Sən razılıq verirsən. Mağazaya girəndə qaz plitəsini görən kimi yadına düşür ki, evdə qazm üstündə bişməyə ət qoymuşsan.

- Müəllim soruşduğu şəhəri şagird xəritədə tapa bilmir. Müəllim hirsələnir.
- 1000 manat udmuşsan. Bu barədə dostuna deyirsən. Ancaq o, sənə inanmır.
- Sən müəllimsən. Şagirdə pis qiymət vermişsən. O, qiymətindən narazıdır və səninlə mübahisə edir.
- Təsəvvür et ki, görüşə gecikmişən. Bu zaman vəziyyətdən necə çıxarsan?
- Şəhərdə çoxdan görmədiyən dostunla rastlaşırsan. Məlum olur ki, o milyonər olub.
- Sən dostunla teatrdaşsan. Birdən onun yadına düşür ki, ütünü şəbəkədə çıxartmayıb.
- Küçədə köhnə dostlarından birini görürsən. Dostun o vaxtlar yüz iyirmi kiloqram idi. O, indi isə tamam'arıqlayıb.
- Gecəyarısı evə gedirsən. Birdən qarşında kiminsə kölgəsini görürsən. O, sənə deyir ki, dayan.
- Futbola getmək istəyirsən. Amma dostun təkid edir ki, teatra gedəsiniz.
- Sən müəllimsən. Auditoriyaya girəndə görürsən ki, bir şagird ağlayır. Sən ona yaxınlaşıb, ağlamağının səbəbini soruşursan.
- Sən aptekdə dərman almışsan. Evə gətirdikdə görürsən ki, dərmanın saxlanılma müddəti çoxdan keçib. Aptekə geri qaytarırsan və satıcı ilə mübahisə edirsən.
- Diş həkimi sənin dişini çıxardır, səndən 50 manat istəyir. Sən onunla mübahisə edirsən.
- Dəmir yolu vağzalındasan. Çoxlu çamadanın var. Yükdaşıyan çağırırsan ki, taksiyə qədər olan çamadanları aparsın. O, sənin fikirləşdiyindən xeyli çox pul istəyir. Sən onunla mübahisə edirsən.
- Sən qatardasan. Gəlirsən ki, yerində başqa adam yatıb.
- Sənin evindəki televizor xarab olub. Evə usta çağırırsan.
- Sən mağazadan ayaqqabı almışsan. Evə gətirəndə görürsən ki, satıcı sənə iki ədəd sol tay ayaqqabı verib. Sən mağazaya qayıdırsan.
- Sən universitetə gedirsən. Birdən yolda çoxdan görmədiyən dostunla rastlaşırsan.
- Kafedəsən. Ofisiantdan kofe istəyirsən. O, sənə kofe gətirir. İçəndə görürsən

ki, kofe şirin deyil. Kofeyə qənd qatmaq ofisiəntın yadından çıxıb. Sən ofisiəntı çağırırsan.

Ümumiyyətlə, hər bir situasiya ingilis dilində izah edilməlidir ki, şagirdlər onu yaxşı başa düşsünlər. Şagirdlərin özləri də bu cür nitq situasiyaları qura bilərlər. Ona görə də onları başa salmaq lazımdır ki, dialoq yazmaq lazım deyil. Ancaq iki nəfər arasında baş verən nitq situasiyaları yazılmalıdır. Situasiyalar yazıldıqdan sonra şagirdlərin yazısı yığılır. Elə dərstdə bütün situasiyalar oxunur. Ən yaxşısı, ən əlverişlisi seçilib zərflə qoyulur. Sonra müəllim zərfin içindəki situasiyanı oxumaq üçün bir şagirdi lövhəyə çağırır. Həmin situasiya müəllimin köməyi ilə ingilis dilinə tərcümə edilir. Lövhəyə çağırılmış şagird o biri şagirdlərdən birini onunla improvizasiya keçirməyə çağırır.

Müzakirələr

Məzmun əsaslı dərstdən sonra, müxtəlif səbəblərlə bağlı müzakirələr keçirilə bilər. Şagirdlər nəticəyə çatmaq, hadisə haqqında fikirlərini paylaşmaq və ya öz müzakirə qruplarında həll yolu tapmağa istiqamətlənə bilərlər. Müzakirədən əvvəl, bu müzakirə fəaliyyətinin məqsədi müəllim tərəfindən yaradılır. Beləliklə, müzakirə bəndləri bu məqsəd üçün uyğun olur və şagirdlər bir-biri ilə yersiz şeylər haqqında söhbət etməklə vaxtlarını itirmirlər. Məsələn, şagirdlər lehinə/əleyhinə tipli müzakirələrə cəlb oluna bilərlər. Müzakirələrin bu tipində, müəllim şagirdlərin qrupları yaradır, daha yaxşı olardı ki, hər qrupda 4-5 nəfər olsun və müəllim hər qrupa “people learn best when they read vs. people learn best when they travel” kimi ziddiyyətli cümlələr verir. Sonra verilən zaman müddətində işləyir və öz fikirlərini sinfə təqdim edirlər. Nitqin qrup üzvləri arasında bərabər bölünməsi əsasdır. Sonda, sinif ən yaxşı şəkildə öz ideyasını müdafiə etmiş qrupunu qalib seçir. Bu fəaliyyət tənqidi düşünməni və cəld qərar qəbulunu möhkəmləndirir və şagirdlər başqalarının fikirləri ilə razılaşmayanda özünü necə nəzakətlə ifadə etməyi öyrənirlər. Effektiv qrup müzakirələri üçün, böyük qruplar formalaşdırmamaq lazımdır, çünki sakit şagirdlər böyük qruplarda işləməkdən boyun qaçıra bilər. Qrup üzvləri müəllim tərəfindən təyin edilə bilər və ya şagirdlər özləri müəyyənləşdirə bilərlər, ancaq qruplar hər müzakirə fəaliyyətində yenidən yaradılmalıdır, belə ki şagirdlər müxtəlif adamlarla işləyə bilər və müxtəlif ideyalara

açıq olmağı öyrənir. Nəhayət, sinif və ya qrup müzakirələrində, şagirdlər həmişə sual vermək, öz sözləri ilə danışmaq, yardım eləmək üçün həvəsləndirməlidirlər.

İnformasiya boşluğu.

Bu fəaliyyətdə şagirdlərin cütlərdə işləməsi nəzərdə tutulur. Şagird öz şərikinin bilmədiyi informasiyaya malikdir və şəriklər öz informasiyalarını bir-biriləri ilə paylaşirlar. Bu fəaliyyət problemləri həll etmək və ya informasiyanı toplamaq kimi məqsəddə xidmət edir. Həmçinin, hər şərik vacib rol oynayır, çünki şəriklər başqalarını ehtiyac duyduğu informasiyanı verməsə, məsələ tamamlana bilməz. Bu fəaliyyətlər effektivdir, çünki hər kəsin ikinci dilində ekstensiv danışmaq üçün imkanı var.

Beyin həmləsi.

Verilən mövzuda şagirdlər məhdud vaxtda ideyalar yaradırlar. Kontekstdən asılı olaraq, həm fərdi həm də qrup beyinhəmləsi effektivdirlər və şagirdlər tez və sərbəst ideyaları yaradırlar. Beyinhəmləsinin yaxşı xüsusiyyətləri odur ki, şagirdlər ideyalarına görə tənqid edilmirlər, beləliklə şagirdlər yeni ideyaları paylaşmaq üçün cəsarətli olurlar.

Hekayə danışma.

Şagirdlər əvvəlcədən eşitdikləri hekayəni və ya nağılı qısaca ümumiləşdirə və ya onlar sinif yoldaşlarını demək üçün öz hekayələrini yarada bilirlər. Hekayə danışma yaradıcı düşüncəni gücləndirir. Bu, şagirdlərə başlanğıc, inkişaf və sonluq formatında, eləcə də obrazlara və süjetə malik olan ideyaları ifadə etməkdə kömək edir. Şagirdlər həmçinin tapmacaları və ya lətifələr deyə bilər. Məsələn, hər dərsin başlanğıcında, müəllim açılış kimi təbələrdən qısa tapmacalar və ya lətifələr deməsini tələb edə bilər. Beləliklə, müəllim yalnız şagirdlərin şifahi nitq qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə kömək etməyəcək, eləcə də sinfin diqqətini dərsə yönəldə biləcək.

Hekayə tamamlama.

Bu çox maraqlı, bütün sinfi əhatə edən, çox azad danışma fəaliyyətdir və bu fəaliyyət zamanı şagirdlər dairə şəklində oturlar. Bu fəaliyyət üçün, müəllim hekayə danışmağa başlayır, ancaq bir neçə cümlədən sonra nəql etməyi dayandırır. Sonra hər şagird əvvəlki tələbənin'dayandığı yerdən nöqtədən nəql etməyə başlayır. Hər şagirdin 4-10 cümlə əlavə etməsi lazımdır. Şagirdlər yeni xarakterlər, hadisələri, təsvirləri və s.

əlavə edə bilər.

Kart oyunu.

Qrupda hər şagird kart seçəcək. Sonra hər şagird qrupda başqa adamlardan soruşmaq üçün mövzu haqqında 4-5 sualı yazacaq. Məsələn, əgər mövzu “Pul qazanmaq” seçilirsə, bir neçə mümkün suallar ola bilər: Pul sizin həyatınızda vacibdir? Pul qazanmağın ən asan yolu? Lotereya haqqında nə fikirləşirsiniz?

Buna baxmayaraq, müəllim fəaliyyətin başlanğıcında bəyan etməlidir ki, şagirdlərə hə / yox tipli suallar hazırlamaq üçün icazə verilmir, çünki bəli və yox deməklə şagirdlər şifahi nitq sahəsində heç bir təcrübə əldə etmirlər.

Üçüncü fəsildə tədris situasiyalannın fəaliyyət növü kimi həyata keçirilməsi, onların tipləri, tədris situasiyalarının seçilməsi, biliklərin mənimsənilməsindəki rolu göstərilir. Həmişinin bu fəsildə mətn üzərində iş zamanı situativ təlim üsulları, mətn üzərində işin başlıca istiqamətləri, xarici dil təlimindəki situativ çalışmalar qeyd olunub və əyani şəkildə göstərilib.

NƏTİCƏ

Şifahi nitq müxtəlif situasiyalarda şifahi və qeyri-verbal simvolların köməyi ilə mənə yaratmaq və paylaşmaq prosesidir. Şifahi nitq ikinci dil öyrənmənin və tədrisinin mühüm hissəsidir. Onun əhəmiyyətinə baxmayaraq, çox illər şifahi nitqin tədrisi lazımınca qiymətləndirilməmişdir və ingilis dili müəllimləri şifahi nitqi təkrarlar və dialoqların əzbərlənməsi vasitəsilə tədris etmişlər. Buna baxmayaraq, müasir dövr tələb edir ki, şifahi nitqin tədrisinin məqsədi şagirdlərin ünsiyyətli bacarıqlarını yaxşılaşdırılmasına yönəlməlidir, çünki yalnız belə şagirdlər özlərini ifadə edə və hər cür kommunikativ situasiyalara uyğun mədəni və sosial qaydaları izləməyi öyrənməyi bilər. Hal-hazırda bir çox dilçi və müəllimlərin də qeyd etdiyi kimi, şagirdlər “qarşılıqlı təsir, əlaqə” ilə xarici dildə danışmağı öyrənirlər. Kommunikativ dil tədrisi və kollaborativ öyrənmə bu məqsəd üçün ən yaxşı vasitələrdəndir. Kommunikativ məqsədlərlə dillərin tədrisi kommunikasiyanı tələb edən real həyat situasiyalarına əsaslanır. Bu metoddan istifadə etməklə, şagirdlərin bir-biri ilə ikinci dildə ünsiyyət saxlamaq imkanı olacaq. Qısaca olaraq, müəllimləri şagirdlərin şifahi nitqini inkişaf etdirən real kommunikasiyanın, əsl fəaliyyətlərin və məzmunlu tapşırıqların olduğu sinif mühitini yaratmalıdır. Şagirdlər məqsədə nail olmaq üçün və ya tapşırıqları tamamlamaq üçün qruplarda əməkdaşlıq edərkən baş verə bilər.

Tədqiqatla bağlı əldə olunan nəticələri aşağıdakı kimi təqdim etmək olar:

1. Müasir dövrdə xarici dillərin tədrisinin məzmunu və məqsədləri yenilənmiş, dəyişmiş, tədrisin qarşısında qoyulmuş tələblər Milli təhsil konsepsiyası və Kurikulumun baza prinsiplərinə uyğun olaraq müəyyənləşdirilmişdir. Tədqiqatın gedişində həmin məsələlər diqqət mərkəzində saxlanılmış, müxtəlif sənədlər öyrənilmiş, tədqiqat materiallarının seçilməsində və təhlilində onlardan bəhrələnmişik.

2. Tədqiqat göstərdi ki, hal-hazırda xarici dillərdə ünsiyyətin tədrisini aktual edən problemlərdən biri müasir tələblərə cavab verən şifahi nitqin situasiyalarla tədrisinə dil dərslərində geniş yer ayrılmasıdır. Bu baxımdan müəyyən aspektlər üzrə bilik, bacarıq və vərdisləri formalaşdıran, inkişaf etdirən və bütövlükdə xarici dillərin tədrisi keyfiyyətini yaxşılaşdırma biləcək metodiki iş üsullarına ehtiyac duyulur. Bu

səbəbdən xarici dillərin tədrisində fəal (interaktiv) təlim metodlarından istifadə göstərilən problemin həllində xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

3. Tədqiqat işində interaktivliyi təmin edən fəaliyyət növləri əsasən aşağıdakılar kimi müəyyənləşdirilmişdir: fərdi, cütlə və qrupla işin təşkili, məşğələlərdə tələbələrin aktiv fəaliyyətinin təmin olunması, tələbə-tələbə, müəllim-tələbə əməkdaşlığının yaradılması, müzakirə və dialoqlarda tələbələrin sərbəstliyinin və yaradıcılıq qabiliyyətlərinin nümayişi, tələbələrin özlərinin və qrup yoldaşlarının nailiyyətlərini qiymətləndirmək səriştəsinin formalaşdırılması, didaktik oyunların təşkili və s.

4. Tədqiqat prosesində sübut olunmuşdur ki, tədris ilinin ilkin mərhələsində şagirdlərin müxtəlif növ nitq fəaliyyəti növləri üzrə bacarıqlara yiyələnmələri üçün real (autentik) dil materiallarının və situasiyalarının tədris prosesinə gətirilməsi interaktiv təlimin zəruri nəticələrindəndir. İşlənilib hazırlanmış yeni metodiki iş üsulları və dərs modelləri şagirdlərdə öz fikirlərini sərbəst ifadə etməyə, fərqli rəylərini sübut etməyə, başqalarını dinləməyə, alternativ fikirlərə hörmət etməyə, müzakirə aparmağa və nəhayət real həyatda lazım olan bacarıqların formalaşdırılmasına zəmin yarada bilmişdir.

5. Eksperimentin nəticələrindən görünür ki, fəal təlim metodlarının və informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının tədris prosesinə tətbiqi sistemli şəkildə təşkil olunduqda, fəaliyyətlərin forma və vəhdəti gözlənildikdə, eşidib-anlama və şifahi nitqlə bağlı iş formaları əlaqələndirildikdə, bütün fəaliyyətlər şifahi nitq istiqamətinə yönəldikdə tələbələrin dilöyrənmə prosesi daha səmərəli olur.

Tədqiqatın nəticələrinə əsasən, deyə bilərik ki, interaktiv təlim dərs prosesində tələbələrə xarici dilin məqsədyönlü öyrənilməsi və mənimsənilməsi üçün zəruri bilik, bacarıq və vərdislərə yüksək səviyyədə yiyələnmək imkanı verir. Həmin imkandan bəhrələnmək üçün dissertasiya işində dilə interaktiv yiyələnmə metodikası təqdim olunur, tədris prosesinin səmərəsini artıran, kommunikasiyanın inkişafına xidmət edən metodiki iş üsullarından istifadə yolları tövsiyə edilir.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

Azərbaycan dilində

1. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 2013-cü il 24 oktyabr tarixli nömrəli Sərəncamı ilə təsdiq edilmişdir.
2. Abdullayev Nadir. Nitq mədəniyyətinin əsasları. Bakı, 2013.
3. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün xarici dil fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) (I-XI siniflər). Bakı, 2013.
4. Dobson J. Effective techniques for English conversation groups, published USIA reprinting, 1992.
5. Elza İsmayılova. Əcnəbilərə Azərbaycan dilinin tədrisində nitq vərdişlərinin aşılınması yolları. Journal of Azerbaijani Studies.
6. Firəduun İbrahimov, Rüfət Hüseynzadə. Pedagogika: 2 cilddə. I cild. Bakı: Mütərcim, 2012.
7. Nurəddin Kazımov. Məktəb pedagogikası. Bakı, 2011.
8. Seyidov S.İ., Həmzəyev M.Ə. Psixologiya. Bakı, 2007.

Rus dilində

9. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку. Методическое пособие // Под ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2001, 150 с.
10. Грекова А. А., Лагутина А. И. Особенности и основные стратегии подготовки учащихся к ГИА-11 по английскому языку. // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.). Краснодар: Новация, 2015, с. 21-24
11. Григорьева Е. Я. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. // Среднее профессиональное образование, № 6, 2014, с. 52-59
12. Миньяр-Белоручев Р.К. Вопросы теории контроля в обучении

- иностранным языкам. // Иностранный язык в школе. М. 1984. № 6, с. 64-67
13. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1999, 373 с.
 14. Пассов Е.И. и др. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. // Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В.Б. Царькова. М.: Просвещение, 1993, 159 с.
 15. Рахманов И.В. Формы организации контроля знаний учащихся на уроках иностранного языка. // Иностранный язык в школе. М., 1994, № 4, с. 6-9
 16. Сепанский У. Элементарное понятие социологии. М., 1969, стр. 90

İngilis dilində

17. Alderson, J.C (1989) Cognition and reading: Cognitive levels as embodied in test questions. Reading in a foreign language. 5(2), pp. 253-270.
18. Andrey D. Cohen. Assessing language ability in the classroom.-second edition. Heinle & Heinle Publishers. 1994, 394 p.
19. Anne Katz. Linking assessment with instructional aims and learning. Second language assessment (ed. by C. Coombe, P. Davidson & others.) Cambridge University Press, 2012, pp. 66-74.
20. Bailey, K. M. Learning about language assessment: dilemmas, decisions and directions. Boston; Heinle & Heinle Publishers, 1998
21. Barnett, M. A. (1989). More than meets the eye: Foreign language reading: Theory and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents).
22. Bernhart, E.B. (1991). Reading development in a second language. Norwood, NJ: Ablex.
23. Berman, R.A. (1984). Syntactic components of the foreign language reading process. In J.S. Anderson & A.N. Urquhart (eds) Reading in a foreign language. London: Logman, pp. 139-159.
24. Blanche, P., & Merino, B.J. (1989). Self-assessment of foreign language

- skills: Implications for teachers and researchers. *Language learning*, 39 (3), pp. 313-340.
25. Canale, M. The measurement of communicative competence. *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 8, 1987, pp. 67- 84.
 26. Canale, M. (1984). Considerations in the testing of reading and listening proficiency. *Foreign language Annals*, 17 (4), pp.349- 357.
 27. Chen D, A. Varghese. Testing and Evaluation of Language Skills. *Journal of Research & Method in Education* Volume 1, Issue 2 (Mar. -Apr. 2013), p. 31-33.
 28. Freedman, S. W. (1991) *Evaluating writing: Linking large scale testing & classroom assessment*. Center for the study of Writing, University o California.
 29. Fulcher, G. and Davidson, F. *Language Testing and Assessment*. An advanced resource book. Routledge, p. 403
 30. Fulcher, G. (2003a) *Testing Second Language Speaking*. London: Longman / Pearson Education.
 31. Genesee, F. and Upshur, J. A. (1996) *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
 32. Harris, D. and Bell, C. (1986) *Evaluating and Assessing for Learning*. London: Kogan Page.
 33. Herter, R.J. (1991). Writing portfolios: Alternatives to testing. *English journal*, January, pp. 90-91.
 34. Hill, C., Parry, K. (1994) Assessing English language and literacy around the world. In Hill, C. and Parry, K. (eds) *From Testing to Assessment: English as an International Language*. London: Longman, pp. 253-271.
 35. Johnston, P.H. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, DE: International Reading Association
 36. Larsen, J.W., & Madson, H. S. (1985). Computerized adaptive language testing: Moving beyond computer assisted testing. *CALICO Journal*, March, pp. 32-36

37. Lewis, J. (1990). Self-assessment in the classroom: a case study. In G. Brindley (ed) *The second language curriculum in action*. Sidney: Australia: National Center for for English language teaching and research, pp. 187-213.
38. Linn, R., Baker, E. and Dunbar, S. (1991) Complex, performance-based assessment: expectations and validation criteria. *Educational Researcher* 20, 8, pp. 15-21. Lord, F. M. (1980)
39. Lyle, F., Bachman and Sandra J. Savingnon. The evaluation of communicative language proficiency: ACTFL Oral Interview. *The Modern Language Journal*. Volume 70, issue 4, 1980, p.. 380-390.
40. Lyle, F., Bachman. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, 2003 (6th ed.)
41. Madsen, H. (1986) Evaluating a computer-adaptive ESL placement test. *CALICO Journal*, December, pp. 41-50.
42. Meagher, R.S. (1987). Computerized adaptive testing: Innovative approach to determine language proficiency. *ESOL/Bilingual Programs*, Montgomery County public schools, MD.
43. Morrow, K. (1986) 'The evaluation of tests of communicative performance?' In Portal, M. (ed.) *Innovations in Language Testing*. London: NLER/Nelson.
44. O'Malley, J., & Valdez Pierce, L. *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Person, 1996
45. Oskarsson, M. (1980). *Approaches to self-assessment in foreign language learning* . Oxford: Pergamon
46. Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills*. 2nd ed., Chicago: University of Chicago Press
47. Rossi, P.H., Lipsey, M. W., & Freeman, IT.E. *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). 2004.
48. Ruth. L. & Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. Norwood, NJ: Ablex.
49. Ryan, J., James A. Anderson, and A. B. Birchler, "Student Evaluations: The Faculty Responds", *Research in Higher Education* 12 (December, 1980), pp.

17- 33.

50. Second Language Assessment (ed. by C. Coombe, P. Davidson and others. Cambridge University Press, 2012, pp. 155-165
51. Shohamy, E. (1985). A practical handbook in language testing for the second language teacher. Israel: Tel Aviv University.
52. Stiggins, R.J. Design and development of performance assessments. Educational Measurement: Issues and practices, 1987, 6 (1), pp. 33-42.
53. Valette, R.M. (1977) Modern language testing. 2nd ed. New York: Harcourt
54. Von Elek, T. (1982). A test of Swedish as a second language: an experiment in self- assessment. Sweden: Language Teaching Research Center.
55. Weigle, S.C. (2002) Assessing Writing. Cambridge: Cambridge University Press.
56. Weir, C. (2004) Language Testing and Validation: An Evidence Based Approach. Basingstoke: Palgrave.
57. Weir, C.J. (1990) Communicative language testing. New York: Prentice Hall International
58. White, E.M. (1985). Teaching and assessing writing. San Francisco: Jossey-Bass.
59. Wood, R. (1991) Assessment and Testing: A Survey of Research. Cambridge: Cambridge University Press.

İnternet saytları

60. <http://didaktica.ru/urok-osnovnaya-forma-organizacii-processa/51-organizaciya-uchebnoj-raboty-model-obucheniya.html>
61. <http://www.ello.uos.de/field.php/Sociolinguistics/Speechsituation>
62. http://www.eslgold.com/speaking/teaching_witbydialogues.htm
63. <http://neoenglishsystem.blogspot.com/2010/05/general-principles-of-language-teaching.html>
64. <http://uastudent.com/principles-of-flt>