

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ

AZƏRBAYCAN DİLLƏR UNİVERSİTETİ

TƏHSİL FAKULTƏSİ

Əlyazması hüququna

NƏRGİZ MAARİF QIZI TAĞIZADƏ

**XARİCİ DİLİN TƏDRİSİ ZAMANI AŞAĞI KURSLARDA ŞİFAHİ
NİTQİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ METODİKASI**

HSM-060103-İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİ METODİKASI VƏ METODOLOGİYASI

Magistr elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş

DİSSERTASIYA

Elmi rəhbər:_____

Ped.f.d.,dos. Rzayeva Firuzə Ədalət qızı

BAKİ-2022

MÜNDƏRİCAT

GİRİŞ	3
I FƏSİL. XARİCİ DİLİN TƏDRİSİ ZAMANI AŞAĞI KURSLARDA ŞİFAHİ NİTQİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ METODİKASININ ELMİ NƏZƏRİ ƏSASLARI.....	8
1.1 Xarici dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərin psixoloji əsasları	8
1.2. Xarici dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərin aşılmasının linqvistik əsasları.....	26
1.3. Dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərə verilən proqram tələbləri.....	34
II FƏSİL. XARİCİ DİLİN TƏDRİSİ ZAMANI AŞAĞI KURSLARDA ŞİFAHİ NİTQİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ METODİKASININ SƏMƏRƏLİ YOLLARI	46
2.1. Problem baxımından proqram və dərsliklərin təhlili	46
2.2. Çalışmalar kompleksi	55
2.3. Eksperimentin təşkili, aparılması və nəticələri	60
NƏTİCƏ.....	65
İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI.....	68

GİRİŞ

Mövzunun aktuallığı. Bu gün Azərbaycanda təhsilin bütün sahələrini - təhsilin məzmununu, strukturunu, idarəetmə üsullarını, tələbə-müəllim münasibətini və s. əhatə edən dinamik xarakterli islahatlar aparılır. Qloballaşma dövründə cəmiyyətin ehtiyac və tələblərini nəzərə almaqla təhsilin keyfiyyətini yüksəltmək və onun inkişafını təmin etmək təhsil islahatlarının keçirilməsində əsas məqsəddir. Lakin müəyyən ciddi islahatlar aparılsa da, bir sıra məsələlər hələ də öz həllini gözləyir. İngilis dilini dövrün tələblərinə cavab verən tərzdə tədris etməyə qadir olan, kommunikativ kompetensiyaya yüksək səviyyədə yiyələnmiş pedaqoji kadrların hazırlanması həllini tapmamış problemlərdəndir. Qloballaşan dünyada Azərbaycanın dünya dövlətləri ilə hərtərəfli əlaqələrinin uğurla inkişaf etdiyi dövrdə xarici dillərin müasir dövrün tələblərinə uyğun olan səviyyədə tədrisi problemi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Müəyyən linqvistik savada malik olan, tələbə - müəllim münasibətlərini müasir dövrün tələblərinə uyğun olan səviyyədə təşkil etməyi bacaran, auditoriyadan kənarda tələbələrin düzgün təşkilində istiqamətləndirməyi bacaran, müxtəlif kommunikativ konseptlərdə mənimsənilmiş linqvistik vahidlərdən və nitq modellərindən, əldə etdiyi vərdiş, bacarıq və kompetensiyalardan müstəqil, sərbəst, kreativ və adekvat şəkildə istifadə etməklə uğurlu şəkildə kommunikativ məqsədlərinə nail olmağa qabil olan mütəxəssislərin hazırlanması ixtisası xarici dil olan ali məktəblərin qarşısında duran əsas vəzifələrdəndir. Lakin dil fakültələrinin yuxarı kurslarında aparılan müşahidələr və burada təhsil alan tələbələr və xarici dilləri ixtisas dili kimi tədris edən müəllimlər arasında keçirilən sorğular bu sahədə ciddi problemlər və çətinliklərin olduğunu göstərir. Həm nəzəri, həm də praktik aspektlərin tədqiqinə ciddi ehtiyac duyulan problemlərdən biri də ali məktəblərin yuxarı kurslarında təhsil alan tələbələrə eşidib anlamamanın tədrisidir.

Öyrənmə strategiyaları özünü ifadə etmək qabiliyyətini təkmilləşdirmək və zənginləşdirmək məqsədi daşıyır. Bu mərhələdə oxumaq yazılı və ya şifahi strategiyaların inkişafı üçün əsas mənbədir. Onun sayəsində şagird dil ehtiyatlarını zənginləşdirir və öyrənmədə daha müstəqil olur. Mətnlərin həcmi və mürəkkəbliyi

artır. Şagirdlər müxtəlif janrlarda və növlərdə orijinal mətnləri, bədii və ya funksional mətnləri başa düşməyi və təhlil etməyi bacarmalıdırlar.

Tələbə yenə də misallardan istifadə edir, lakin daha həcmli mətnlər qurur ki, bu mətnlərdə nəqlətmə, təsvir etmə, fikirləri ardıcıl ötürmə, əsaslandırma vərdişlərinə yiyələnir. Mədəniyyətlərarası dialoq öz mandatı çərçivəsində müxtəlif məqsədlərə, o cümlədən insan hüquqlarına, demokratiyaya və qanunun aliliyinə hörmətin artırılmasına xidmət edə bilər.

İngilis dilini professional məqsədlərdə öyrənən tələbələrə ixtisas dilində eşidib - anlama vərdişi və bacarıqlarının günün tələbləri səviyyəsində aşılması müasir metodikanın olduqca vacib olan və həllini gözləyən məsələlərindən biridir. Xarici dilləri ixtisas dili kimi öyrənən tələbələrdə kommunikativ vərdişlərin inkişaf etdirilməsi və təkmilləşdirilməsindən danışıarkən tədrisin bütün pillələrində innovativ metodların köməyi ilə müasir dövrün tələb etdiyi səviyyədə aşılmasının vacibliyini xüsusi vurğulamaq lazımdır.

Qloballaşma dövrünün tələblərinə cavab verən mütəxəssislərin hazırlanmasının şərtlərindən, əsas meyarlardan biri dil fakültəsində şifahi nitq, eşidib - anlama, oxu və yazının təlimi prosesinin integrativ şəkildə, kommunikativ kompetensiyanın formalaşdırılması konseptində təşkil edilməsi və həyata keçirilməsidir. Bütün bu qeyd olunan məsələləri yekunlaşdıraraq qeyd edə bilərik ki, dissertasiya işində göstərilən problemləri həll etmək üçün innovativ metodların tətbiqi olunması, araşdırılaraq üzə çıxarılması və tətbiqi vacib məsələlərdəndir.

Mövzunun öyrənilmə vəziyyəti. Bir sıra alim və tədqiqatçıların elmi əsərlərində və kitablarında xarici dil dərslərində şifahi nitqin inkişafı ilə bağlı çoxlu təhlil və araşdırmalara rast gəlinir. Lakin bu üsullarla bağlı problemlərin öyrənilməsi kifayət qədər aktualdır və kompleks yanaşma tələb edir.

Tədqiqat işlərinə bütövlükdə nəzər saldıqda bu işlərdə irəli sürülən müəyyən ideyaların və şifahi nitq bacarıqlarının inkişafının inkişaf sahəsinin öyrənilməsində xüsusi əhəmiyyət kəsb etdiyini görürük. Lakin onların əksəriyyətində xarici dilin tədrisində şifahi nitqin inkişafı tam öyrənilməmişdir. Onların bir çoxu konkret məsələ ilə bağlı yalnız bir neçə qeyd və mülahizə ilə kifayətlənir. Bunun əsas

səbəblərindən biri odur ki, xarici dillərin tədrisində şifahi nitq bacarıqlarının öyrədilməsi üsullarının öyrənilməsi xüsusi tədqiqatın mövzusu deyil.

Dissertasiya işinin metodu. Əsəri yazarkən analiz-sintez, eləcə də induksiya-deduksiya üsullarından istifadə edilmişdir. Təhlil metodunda mövzu bütünlüklə götürülür və sonra rubrikalara bölünərək ayrıca təhlil edilir. Sonra bu adlar sintez yolu ilə bir sistemə yığılmışdır. Dissertasiya işi ilə bağlı faktlar toplanmış, sistemləşdirilmiş və induksiya yolu ilə tədqiq edilmişdir. Sonra toplanmış faktlar əsasında deduksiya üsulu ilə nəzəri nəticələr, prinsiplər, başqa sözlə, praktiki fəaliyyət üçün zəruri tövsiyələr müəyyən edilmişdir.

Tədqiqat işinin obyektı və predmeti. Tədqiqatın obyektı-şifahi nitq bacarığının inkişaf etdirilməsidir. İşin predmeti isə aşağı kurslarda şifahi nitqin inkişaf etdirilməsinin səmərəli yollarının araşdırılmasıdır.

Tədqiqatın məqsəd və vəzifələri. Tədqiqatın əsas məqsədi xarici dil dərslərində şifahi nitqin inkişafı ilə bağlı problemləri müəyyən etmək, onların sistemləşdirilməsi və təhlilindən ibarətdir. Dissertasiyanın məqsədinə çatmaq üçün aşağıdakı əsas vəzifələri yerinə yetirmək lazımdır:

- xarici dilin tədrisi zamanı aşağı kurslarda şifahi nitqin inkişaf etdirilməsi metodikasının elmi nəzəri əsaslarını müəyyən etmək;

- xarici dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərin psixoloji əsaslarını təhlilə cəlb etmək;

- xarici dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərin aşılmasının linqvistik əsaslarını müəyyən etmək;

- dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərinə verilən proqram tələblərini araşdırmaq;

- çalışmalar kompleksini müəyyənləşdirmək

- eksperimentin təşkili, aparılması və nəticələrinin təhlilini aparmaq.

Tədqiqatın məqsədi: Tədqiqatın əsas məqsədi xarici dil dərslərində şifahi nitqin inkişafı ilə bağlı problemləri müəyyən etmək, onların sistemləşdirilməsi və təhlilindən ibarətdir. Dissertasiyanın məqsədinə çatmaq üçün aşağıdakı əsas vəzifələri yerinə yetirmək lazımdır.

Tədqiqatın nəzəri və metodoloji əsasları. Tədqiqatın nəzəri əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, xarici dillərin tədrisində şifahi nitqin inkişafı metodlarının öyrənilməsi universitet tələbələri üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Tədqiqatımızı yazarkən bir çox yerli və xarici alimlərin elmi işlərindən istifadə etdik və onlardan yararlandıq. Biblioqrafiyada bu alimlərin əsərlərinin adları verilmişdir.

Dissertasiyanın elmi yeniliyi. Tədqiqat işində xarici dillərin tədrisi zamanı şifahi nitq bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi üsulları tədqiq edilmişdir. Şifahi nitq bacarıqları Azərbaycanda ilk dəfə olaraq magistratura səviyyəsində öyrənilir.

Dissertasiyanın elmi və praktiki əhəmiyyəti. Tədqiqatın nəzəri əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, xarici dillərin tədrisi zamanı şifahi nitq bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi haqqında müəyyən nəzəri məsələlərə toxunulmuş, onların şərhı verilmişdir. Tədqiqat prosesində nitq vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi və bu istiqamətdə müəyyən nəzəri müddəalar irəli sürülə bilər. Tədqiqatın praktiki əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, onun materialları və nəticələri Azərbaycan və ingilis dillərinin tədrisində istifadə oluna bilər. Tədqiqat dilçilik üzrə bakalavr və ya magistratura tələbələrinə tədris prosesi üçün məqalələr yazmağa, seminarlara hazırlaşmağa və elmi məlumat almağa kömək edəcək.

İşin aprobeiasyası. Tədqiqat işinin aprobeiasyası Azərbaycan Dillər Universitetinin “Təhsil” fakultəsinin Metodika kafedrasında aparılmışdır. “Xarici dillərin tədrisində nitq bacarıqlarının inkişafı” məqaləsi yazılıb.

Dissertasiya işinin strukturu. Dissertasiya girişdən, iki fəsildən, hər biri üç yarımfəsildən, nəticədən və istifadə olunan ədəbiyyat siyahısından ibarətdir. Giriş hissəsində mövzunun aktuallığı, problemin öyrənilmə dərəcəsi, tədqiqat işinin obyektı və predmeti, tədqiqatın məqsəd və vəzifələri, onun nəzəri və metodoloji əsasları, elmi yeniliyi, elmi-praktiki əhəmiyyəti, aprobeiasyası və strukturu haqqında məlumat verilir.

Birinci fəsildə xarici dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərin psixoloji əsasları, şifahi nitq vərdişlərin aşılmasının linqvistik əsasları, dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərinə verilən proqram tələbləri araşdırılmışdır.

İkinci fəsildə problem baxımından proqram və dərsliklərin təhlili aparılmış, çalışmalar kompleksi tədqiq edilmiş, eksperimentin təşkili, aparılması və nəticələri müəyyənləşdirilmişdir.

Nəticə bölməsində hər fəsildə apardığımız araşdırmalar, müzakirə etdiyimiz əsas suallara cavablar və sonda gəldiyimiz mühüm nəticələr ümumiləşdirilir.

I FƏSİL

XARİCİ DİLİN TƏDRİSİ ZAMANI AŞAĞI KURSLARDA ŞİFAHİ NİTQIN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ METODİKASININ ELMİ NƏZƏRİ ƏSASLARI

1.1 Xarici dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərin psixoloji əsasları

Xarici dilin tədrisindən danışarkən təkcə qayda və strukturları, yəni linqvistik göstəriciləri deyil, digər amilləri də nəzərə almaq lazımdır. Xarici dildə danışan insan dil bilikləri ilə yanaşı, bu dilin mənsub olduğu mədəniyyəti də dərinlən bilməlidir. Çünki dil və mədəniyyət bir-birinə bağlıdır. Dil mədəniyyətdən kənarda mövcud deyil. Ümumiyyətlə, xarici dilin tədrisi müxtəlif mədəniyyətlər arasında körpü rolunu oynayır. Bu baxımdan dilin tədrisi ilə mədəniyyətlərarası ünsiyyət arasında sıx əlaqənin olduğunu deyə bilərik. Hər bir xarici dil müxtəlif mədəniyyətlərin kəsişməsi, mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarıqları modelini öyrədən mühit kimi görünə bilər. Xarici dildə öyrənilən hər bir yeni söz və ya anlayış fərqli bir mədəniyyəti təmsil edir. Hər sözün, ifadənin, məfhumun arxasında milli özünüdərk dayanır [3, s.144].

Bir sıra fizioloji, psixoloji və sosial amillər də nitqin formalaşmasına və kommunikativ funksiyasına kömək edir. Dilin nitqə çevrilməsi çox mürəkkəb prosesdir və insanın sosial həyatı, onun fiziologiyası və psixologiyası ilə sıx bağlıdır [4, s.227].

Dil və nitq anlayışları bir-biri ilə əlaqəli olsalar və bir-birini tamamlasalar da, onların tətbiq sahələri fərqlidir. Dil mədəniyyəti anlayışı hər bir xalqın öz ana dilində öz fikirlərini ifadə etmək bacarığını nəzərdə tutur. Hər bir dilin özünəməxsus fonem sistemi, zəngin lüğət tərkibi, frazeologiyası, sintaktik koordinasiyası, yanaşma və söz idarəçiliyi, sabit qrammatik quruluşu və yazı sistemi vardır. Dil dəyişən, inkişaf edən ictimai hadisədir və dil mədəniyyəti də ona uyğundur. Elm və texnikanın inkişafı ilə bağlı dil yeni söz və terminlərlə zənginləşir. Dil sosial həyatda qazanılmış bilik, bacarıq və vərdişlərin söz və cümlələrlə ifadəsi, ən mühüm və mütləq ünsiyyət vasitəsidir [9, s.50-53].

Dil bir fenomen olaraq struktur və ya funksional baxımdan öyrənilə bilər. Bir tərəfdən dilçi ünsiyyət prosesində iştirak edən cəmiyyətə baxır. İnsanlar bir-birləri ilə ünsiyyət qururlar; istəklərinə uyğun olaraq fikir mübadiləsi edirlər. İnformasiyanı ötürür və informasiyanı qəbul edirlər. Başqa sözlə ünsiyyət bu prosesdə iştirak edən üzvlərin alma və ötürmə proseslərinin məcmusudur. Dil sadə bir proses deyil, bir neçə üzvün və komponentin iştirak etdiyi yüksək dinamikliyə malik, aktiv və mürəkkəb bir prosesdir. Ünsiyyət prosesində iştirak edən tərəflər məruzə edən və dinləyicidir. Məruzəçi ötürücü tərəf, dinləyici isə qəbul edən adlandırılabilir. Bu iki adekvat üzvlər olmadan heç bir danışığ prosesini lazımi səviyyədə öyrənilə bilməz. Nitq funksiyası ümumiyyətlə aşağıdakı diaqramda təmsil olunur:



Yuxarıda göstərilən diaqram nitq prosesi zamanı məruzəçinin məlumatı hansı yolla ötürməsinə və dinləyicinin bu məlumatları almasını özündə əks etdirir [47, s.186]. Biz prosesin içində iki məqama diqqət yetirəcəyik: prosesin özü və onun ətrafında baş verən proseslər. Müvafiq olaraq burada həm nitq prosesi, həm də dilin özü vardır. Nitq prosesi dil deyil; dil - proses ətrafında baş verənlərin məzmununu özündə əks etdirir. Birincisi, dil psixolinqvistikanın uyğun obyektidir və səs isə linqvistikanın obyektidir. Psixolinqvistika, danışanın və dinləyicinin oynadığı rolları özündə əks etdirən cəhətlər baxımından prosesi öyrənir. Danışanın və dinləyicinin psixologiyası, ümumiyyətlə dilin psixolinqvistik aspektlərini başa düşməyə əsas verir. Əsas məqsəd dilin necə əmələ gəlməsi, ifadə olunması və bu prosesdə hansı elementlərin iştirak etməsi sualına cavab verməkdən ibarətdir. Digər tərəfdən dilçilik dilin struktur komponentlərini obyektiv olaraq şifahi araşdırır [25, s.5].

Nitq fəaliyyətinin psixoloji əsaslarını xarakterizə edərkən aşağıdakı məqamlara diqqət yetirmək lazımdır.

1. Danışiq fəaliyyətinin predmeti kommunikativ-idrak ehtiyacıdır - başqa bir şəxslə ünsiyyətə girmək istəyidir. Lazım olmadan, motivasiyasız bir danışma ünsiyyəti yoxdur.

Buna görə tələbələrə sözün yaradılması və qavranılması tapşırığını verməzdən əvvəl, onların uyğun ehtiyacı, nitq ünsiyyətinə girmək istəyi olduğunu təmin etməyə çalışmaq lazımdır.

Uşaqlara bir mətn yaratmağa tapşırıq verərkənkən, kimin, nə üçün və hansı şəraitdə müraciət etdikləri barədə bir anlayışı formalaşdırmaq lazımdır. Danışiq vəziyyətlərinin yaranmasının qəbul edilməsi, göstərilən müddələrin həyata keçirilməsinə kömək edəcəkdir.

2. Nitq fəaliyyətinin mövzusu düşünülmüş olduğundan, uşaqları ətrafındakı dünyaya həmrəy olmağa, təəssürat toplamağa, müşahidə etməyə, ümumiləşdirməyə öyrətmək vacibdir.

Gouin XIX əsrdə uşaq dilinin öyrənilməsi müşahidəsi ətrafında metodologiya qurmağa cəhd etmiş islahatçılarından biri olmuşdur. Əsrin sonlarında digər islahatçılar da diqqəti dil öyrənmənin naturalist prinsiplərinə yönəlmişlər və bu səbəbdən də onları bəzən “təbii” metodun tərəfdarı adlandırırlar. Dilin tədrisi tarixində faktiki olaraq müxtəlif dövrlərdə ikinci dil öyrənməni ilk dil öyrənmə kimi daha asan etmək üçün cəhdlər etmişdir. Məsələn, XVI əsrdə Montaigne yazır ki, atası onun Latin dilində yaxşı danışmasını istədiyi üçün, həyatının ilk illərində ona yalnız Latınca danışan bir qəyyuma əmanət etmişdir [22, s.242].

XIX əsrdə təbii prinsiplərini dil dərslərinə tətbiq etməyə çalışanlar arasında L. Sauveurin (1826-1907) işləri diqqət çəkir. O, dil öyrənməkdə əsasən qarşılıqlı şifahi ünsiyyəti üstün tuturdu. 1860-cı illərin sonlarında Bostonda bir dil məktəbi açdı və qısa müddətdə onun metodu Təbii metod adlandırıldı. Sauveur və Təbii Metodun digər tərəfdarları xarici dilin tərcüməsiz və ya ana dilindən istifadə edilmədən, nümayiş etdirilmə və hərəkətlə mənanı başa salmaqla tədris edilə biləcəyini iddia etdilər [11, s.186].

Alman alimi F. Franke, hədəf dildə formalar və mənalar arasında birbaşa əlaqənin psixoloji prinsipləri haqqında yazdı (1884) və tədrisə öyrənməyə təkidli yanaşmanın nəzəri əsaslandırmasını təmin etdi. Franka görə, bir dildən sinifdə fəal istifadə etməklə öyrədilə bilər. Dərsdə qrammatika qaydalarının izahına yönəlmiş analitik prosedurlardan istifadə etmək əvəzinə, müəllimlər xarici dilin sinifdə birbaşa istifadəsini təmin etməlidirlər. Şagirdlər bundan sonra qrammatika qaydalarına dair biliklərini inkişaf etdirə bilərdilər. Müəllim ilkin mərhələdə dərsliyi əvəz etdi. Danışiq tələffüzə sistemətik diqqət etməklə başladı. Çox işlənən sözləri jestlərlə, nümayiş və rəsmlərdən istifadə edərək yeni bir söz olaraq söz ehtiyatına əlavə etmək olar. Bu təbii dil öyrənmə prinsipləri, təbii metodların ən geniş tanınan üsulun Direkt Metodun təməlini qoydu [9, s.142].

Birbaşa üsulun (Direkt Metodun) fəal tərəfdarları onu Fransa və Almaniyada tanıtdılar (rəsmi olaraq əsrin əvvəlində xarici ölkələrdə təsdiqləndi) və Sauveur və Maksimilian Berlitz tərəfindən müvəffəqiyyətlə Birləşmiş Ştatlarda geniş tanındı. (Berlitz, əslində heç vaxt bu termindən istifadə etməmişdir; o, məktəblərində istifadə olunan metodu Berlitz Metodu adlandırmışdır.) Metodun prinsip və qaydalarına aşağıdakılar uyğundur:

1. Sinifdə təlim yalnız tədris edilən dildən istifadə edilərək aparılmışdır.
2. Yalnız gündəlik istifadə olunan sözlər və cümlələr öyrədildi.
3. Şifahi ünsiyyət bacarıqları kiçik və intensiv siniflərdə müəllimlər və şagirdlər arasında sual-cavab mübadiləsi şəraitində təşkil olunmuş diqqətlə hazırlanmış ardıcıl inkişaf prinsipi ilə qurulmuşdur.
4. Qrammatika induktiv olaraq tədris olunurdu.
5. Yeni tədris vasitələri şifahi şəkildə tətbiq olundu.
6. Müəyyən olunmuş söz ehtiyatı nümayiş, əşyalar və təsvirlər vasitəsilə öyrədildi; mücərrəd lüğət fikirləri birləşdirərək öyrədildi.
7. Həm nitq, həm də dinləmə anlayışı öyrədildi.
8. Düzgün tələffüz və qrammatika vurğulanmışdır.

Bu prinsiplər müasir Berlitz məktəblərində hələ də şifahi dilin tədrisi üçün tətbiq olunan aşağıda verilmiş qaydalarda görülür:

Heç vaxt tərcümə etmə: nümayiş etdir.

Heç vaxt izah etmə: hərəkət et.

Heç vaxt çıxış etmə: sual ver.

Heç vaxt səhvləri təqlid etməyin: düzəldin.

Heç vaxt tək sözlərlə danışmayın: cümlələrdən istifadə edin.

Heç vaxt çox danışma: şagirdləri çox danışdır.

Heç vaxt kitabdan istifadə etməyin: dərs planınızdan istifadə edin.

Heç vaxt kənara çıxma: plana əməl edin.

Heç vaxt çox sürətli getməyin: tələbənin tempini qoruyun.

Heç vaxt yavaşca danışma: normal danış.

Heç vaxt tez danışma: səlis danış.

Heç vaxt yüksək səsle danışma: təbii danış.

Heç vaxt səbirsiz olmayın: sakit olun.

Direct metodla Berlitz kimi özəl məktəblərdə uğurlu nəticələr əldə olunmuşdur. Belə özəl məktəblərdə təhsil alan şagirdlərin yüksək öyrənmək həvəsləri vardır. Bu metodun tətbiqinə olan təzyiqlər orta ümumi təhsil məktəblərində onun reallaşdırılmasına çətinlik törədirdi. Sınıfdə ilk dilin təbii öyrənilməsi ilə xarici dillərin öyrənilməsi arasındakı oxşarlıqları həddən artıq qiymətləndirilirdi, təhrif edilirdi və bu metodda sinifin praktik reallıqları nəzərə alınmamışdı. Bundan əlavə, tətbiqi dil nəzəriyyəsində ciddi bir təməl yox idi və bu səbəbdən də akademik prinsiplərə söykənən İslahat hərəkətinin tərəfdarları tərəfindən tənqiddə məruz qalırdı [16, s.72].

Bu metod bir neçə çatışmazlığa malik olan elmə həvəsin məhsulu idi. Birincisi, bunun üçün bu dildə danışan və ya yerli dildə sərbəst danışan müəllimlər tələb olunurdu. Burada əsas aparıcı keyfiyyətli dərslik deyil müəllim ön planda gedirdi. Bu metoda ciddi riayət etmək üçün müəllim öz dilində danışmamalı idi. Bu baxımdan metod tənqidçilər tərəfindən tənqid olunurdu.

Bu metodla kolleclərdə təhsil alan Amerikalı tələbəyə qısa vaxt ərzində danışmaq bacarıqlarını öyrətmək mümkün deyildi. Coleman araşdırmalarının nəticəsi olaraq xarici dilin öyrənilməsində söz ehtiyatına tədricən yeni sözlərin və sadə mətnlərin

qrammatik quruluşlarının daxil edilməsini məqsədə uyğun olduğunu qeyd etmişdir. Bu tövsiyyənin nəticəsi olaraq oxumaq Birləşmiş Ştatların xarici dilin tədrisi proqramında əsas məqsəd olaraq yer aldı [23, s.14] Oxumaqla xarici dilin tədrisinin aparılması ABŞ-da II Dünya Müharibəsinə qədər davam etdi.

Direkt metod Avropada populyarlıq qazansa da, hamı onu həvəslə qəbul etmirdi. Britaniyalı dilçi Henry Sweet, bu metodda məhdudiyyətlərin olduğunu göstərərək ,tədrisdə yeniliklər təklif etdi. Lakin bu hərtərəfli metodik bazaya malik deyildi. Əsas diqqət tədris olunan dilin sinifdə istifadəsinə yönəldilmişdir, lakin H.Sweet əsas düşündüyü bir çox məsələləri həll edə bilmədi. H. Sweet və digər dilçilər tədris üçün əsas ola biləcək etibarlı metodoloji prinsiplərin inkişafını təmin edən metodların hazırlanmasının tərəfdarı idilər.

1920-1930-cu illərdə dilçilər İslahat Hərəkatı tərəfindən əvvəlcədən irəli sürülən prinsipləri sistemləşdirdilər və İngilis dilini xarici dil kimi öyrətməyə yanaşmanın əsasını qoydular. Sonrakı inkişaf ABŞ-da audiinqualizmə və İngiltərədə şifahi yanaşmaya səbəb oldu.

İngilis dilinin tədrisinin inkişafına nəzər salanda innovasiyaya səbəb olan sualların meydana çıxdığının şahidi oluruq:

1. Dil tədrisinin hədəfləri nə olmalıdır? Dil kursu danışmaq, oxu, tərcümə və ya başqa bacarıq öyrətməyə çalışmalıdırmı?
2. Dilin əsas mahiyyəti nədir və bu tədris metoduna necə təsir edəcək?
3. Dil tədrisində dil məzmununun seçilməsi prinsipləri hansılardır?
4. Tədrisin təşkili, ardıcılığı və təqdimatının hansı prinsipləri ən yaxşı təlimdir?
5. Ana dilinin rolu necə olmalıdır?
6. Bir dilin mənimsənilməsində şagirdlər hansı proseslərdən istifadə edirlər və bunları bir metoda daxil etmək olar?
7. Hansı tədris üsulları və fəaliyyətlər yaxşı işləyir və hansı şəraitdə?

Xüsusi metodlar bu məsələlərin həlli ilə fərqlənirdi. Lakin dil tədrisində metodların əsas mahiyyətini başa düşmək üçün metod anlayışını daha sisteməlik şəkildə qavramaq lazımdır.

Bəzən sinifin praktik reallıqları 1920-ci illərin sonlarında Amerika məktəblərində və kolleclərində oxumağın hədəf kimi təyin edilməsində olduğu kimi həm məqsədləri, həm də prosedurları müəyyənləşdirirdi. Digər dövrlərdə dilçilik, psixologiya və ya hər ikisinin qarışığından irəli gələn nəzəriyyələr, XIX əsrin müxtəlif islahatçı təklifləri ilə olduğu kimi, dil tədrisi üçün həm fəlsəfi, həm də praktik bir əsas yaratmaq üçün istifadə edilmişdir. 1940-cı illərdən etibarən dil tədrisində tədris metodları və prosedurlarının tədqiqi, tətbiqi dilçilikdə əsas rol oynadığı üçün metodların təbiətini konseptual şəkildə müəyyənləşdirmək və nəzəriyyə ilə təcrübə arasındakı əlaqəni daha sistemətik şəkildə araşdırmaq üçün müxtəlif cəhdlər edilmişdir [20, s.63].

Dilçilər XIX əsrin sonlarında dil tədrisinin keyfiyyətini yaxşılaşdırmağa çalışdılar. Bunun üçün dillərin necə öyrənildiyini, dil biliklərinin yaddaşda necə təmsil olunduğu və təşkil edildiyi barədə ümumi prinsiplərə və nəzəriyyələrə istinad edərək araşdırmalar apırdılar. Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943) və Harold Palmer (1877-1949) kimi mütəxəssislər işlənmiş prinsiplər və dil dizaynına nəzəri cəhətdən cavabdeh yanaşmalar tədris proqramları, kurslar və materiallar işlənilib hazırlanmışdı.

Metodları izah edərkən nəzəriyyə və prinsiplər səviyyəsində tədrisin fəlsəfəsi ilə dilin tədrisi üçün yaranan prosedurlar arasındakı fərq əsasdır. Bu fərqi aydınlaşdırmaq üçün 1963-cü ildə Amerikalı dilçi Edvard Entoni tərəfindən bir sxem təklif edildi. O, yanaşma, metod və texnikanın adlandırdığı üç konsepsiya və quruluş səviyyəsini müəyyən etdi [49, s.89].

1990-cı illərdə az sayda dil müəllim 1930-1960-cı illər arasında İngilis dilçiləri tərəfindən hazırlanan dil tədrisinə bir yanaşmaya aid olan Şifahi yanaşma və ya Situasiya Dil Təlimi terminləri ilə tanış idi. Hər iki termin bu gün çox istifadə olunmasa da, Şifahi yanaşmanın təsiri uzun müddətli olmuşdur və bu gün də çox sayda geniş istifadə olunan EFL / ESL dərsləklərinin və kurslarının dizaynını formalaşdırmışdır.

Son dövrlərin ən uğurlu ESL kurslarından biri olan Streamline English (Hartley və Viney 1979) bir çox digər geniş yayılmış seriyalar kimi (məsələn, *Access to*

English , Coles və Lord 1975; *Kernel Lessons Plus*, O'Neill) Situasiya Dil Təliminin klassik prinsiplərini əks etdirir. Son İngilis metodologiyası mətnində deyildiyi kimi, “Bu üsul yazı işində geniş istifadə olunur və bir çox dərsliklər buna əsaslanır” (Hubbard et al. 1983: 36). Buna görə də şifahi yanaşma və situasiya dili dilin öyrənilməsinin qaydalarını və tətbiqlərini başa düşmək üçün vacibdir [22, s.242].

Metodun əsas cəhətlərindən biri lüğətin rolu idi. 1920-1930-cu illərdə xarici dil lüğətləri ilə bağlı bir sıra irimiqyaslı tədqiqatlar aparılmışdır. Bu araşdırmaya müxtəlif təkanlar olmuşdu. Birincisi, Palmer kimi dil müəllimləri arasında ümumi fikir birliyi var idi ki, söz ehtiyatı xarici dil öyrənməyin ən vacib aspektlərindən biridir. İkinci təsir bəzi ölkələrdə xarici dil öyrənmək məqsədi kimi oxu bacarıqlarına diqqətin artması olmuşdur. Bu, Coleman Hesabatının tövsiyəsi və 1920-ci illərdə Hindistanda ingilis dilinin rolunu öyrənmiş digər ingilis dili müəllimi Maykl Vestanın müstəqil nəticəsi idi. Lüğət oxu qabiliyyətinin mühüm komponenti kimi qəbul edilirdi. Söz ehtiyatının nəzarəti prinsipləri sonrakı onilliklərdə ingilis dilinin tədrisinə böyük praktik təsir göstərməklə onun inkişafına səbəb oldu. Yazılı mətnlərdə təxminən 2000 və ya daha çox sözüə rast gəlinir və bu sözlərin mənasını bililmək xarici dildə oxumağa böyük kömək edir. Harold Palmer, Michael West və digər ekspertlər tezliyə və digər meyarlara əsaslanaraq ingilis dilini xarici dil kimi tədris etmək üçün ingilis dili lüğəti üzrə təlimat hazırlayıblar. Daha sonra Qərb tərəfindən yenidən nəzərdən keçirildi və 1953-cü ildə İngilis Sözlərinin Ümumi Məqsədli Siyahısı kimi nəşr olundu və bu, tədris materialları üçün standart istinad oldu. Dil kursunun lüğətinin seçilməsi üçün elmi və rəşional əsasların təmin edilməsi cəhdləri dil tədrisində kurikulumların işlənilib hazırlanması prinsiplərinin işlənilib hazırlanmasına ilk cəhdləri əks etdirir [17, s.186].

Qrammatikaya nəzarət. Lüğət seçimi ilə paralel olaraq dil kursunun qrammatik məzmununa da diqqət yetirilmişdir. Palmer öz yazılarında əcnəbi tələbə üçün qrammatika problemlərini işıqlandırır. 1922-ci ildən İkinci Dünya Müharibəsinə qədər Yaponiyada İngilis dili Tədqiqatı İnstitutuna rəhbərlik etdiyi vaxtda onun bir çox işləri şifahi bir yanaşma ilə əsas qrammatik nümunələri öyrətməyə uyğun sinif prosedurlarını inkişaf etdirməyə yönəldilmişdir. Onun qrammatikaya baxışı

Qrammatika-Tərcümə metodunda görülən mücərrəd qrammatika modelindən çox fərqli idi, lakin bir universal məntiqin bütün dillərin əsasını təşkil etdiyinə və müəllimin məsuliyyət daşdığına əsaslanmışdı. Universal qrammatika xarici dildə ifadə olunmalı idi. Palmer qrammatikaya danışmaq dilinin əsas cümlə nümunələri kimi baxırdı. Palmer, Hornby və digər İngilis dilçilər İngilis dilini təhlil etdi və əsas qrammatik quruluşlarını İngilis cümlə quruluş qaydalarının daxili vəziyyətinə gətirmək üçün istifadə edilə bilən cümlələr şəklində təsnif etdilər [14, s.58].

İngilis dilində cümlə nümunələrinin təsnifatı Hornby, Gatenby və Wakefield tərəfindən hazırlanmış və 1953-cü ildə “*Modern English vocabulary for advanced learners*” İngilis dilində danışan şagirdlər üçün nəşr edilmişdir.

Aşağıda situasiyaya aid misal verilmişdir:

Offer Template

Lesson 1 This is ... Dictionary, pencil, ruler, desk

chairs, paintings, doors, windows

watch, box, pen, plate

I mean...

Lesson 2 This...

This ...

Is this lesson 3? Yes this.

Is that...? Yes this.

Palmer, West and Hornby kimi mütəxəssislərin dil kursunun şifahi nitq və qrammatik məzmununa sistemli yanaşmaların inkişafı və bu mənbələrdən ingilis dilini xarici dil kimi tədris üçün hərtərəfli metodoloji əsas kimi istifadə etmək söyləri, İngilis dilinin TEFL / TESL-dəki Şifahi yanaşma - möhkəm şəkildə qurulmuşdu.

Bu yanaşmanın əsas xüsusiyyətləri bunlar idi:

1. Dil öyrənmək söhbətlə başlayır. Material yazılı şəkildə təqdim edilməzdən əvvəl öyrədilir.

2. Hədəf dili sinfin dilidir.

3. Yeni dil nöqtələri vəziyyətə gətirilir və tətbiq olunur.

4. Tələbin təmin edilməsi üçün lüğət seçimi prosedurlarına əməl olunur ümumi xidmət lüğəti əhatə olunur.

5. Qrammatikanın maddələri sadə formaların mürəkkəblərdən əvvəl öyrədilməsi prinsipinə uyğunlaşdırılır.

6. Oxuma və yazı kifayət qədər şifahi və qrammatik baza qurulduqdan sonra tətbiq olunur.

Hornby özü 1950-ci ildə Teaching English jurnalının nüfuzlu nəşiridir və bir sıra məqalələrin başlığında Situasiya yanaşması termini istifadə edib [11, s.1-5].

ABŞ-ın II Dünya Müharibəsinə girməsi Amerikada dil tədrisinə əhəmiyyətli təsir göstərdi. ABŞ hökumətini Alman, Fransız, İtalyan, Çin, Yapon, Malay və digər dilləri mükəmməl bilən və vasitəçi, kod otağının köməkçisi və tərcüməçi olaraq işləyə bilən kadrlarla təmin etmək üçün dil proqramı tərtib etmək lazım idi. Hökumət Amerika universitetlərinə hərbiçilər üçün xarici dil proqramlarını hazırlamağı tapşırdı. Beləliklə, 1942-ci ildə Ordu Xüsusi Təlim Proqramı (ASTP) yaradıldı. 1943-cü ilin əvvəlində əlli beş Amerika universiteti bu proqrama qatıldı. Ordu proqramlarının məqsədi tələbələrin müxtəlif xarici dillərdə danışmaq bacarıqlarına yiyələnmələri idi. Bu, ABŞ-da adi xarici dil kurslarının məqsədi olmadığı üçün yeni yanaşmalar lazım idi. Yale universitetinin Leonard Bloomfield kimi dilçiləri, Amerikan hind dilləri və digər xarici dillərdə oxuyurdular. Belə dillər üçün dərsliklər yox idi. Bloomfield və onun kolleqalarının istifadə etdiyi texnika bəzən "məlumatlandırma metodu" kimi tanınırdı, çünki metoddan istifadə edən - məlumat verən - ifadələr və lüğət mənbəyi kimi çıxış edir, öyrənmə təcrübəsinə nəzarət edir. Dilçinin dili bilməyi mütləq deyildi, ancaq o, dilin əsas quruluşunu informatordan almağı bilirdi. Beləliklə, tələbələr və dilçi məlumat verənlə söhbətdə iştirak edə bildilər və birlikdə tədrisən bu dildə necə danışmağı, həm də onun əsas qrammatikasını başa düşməyi öyrəndilər. Belə kurslarda olan tələbələr həftədə altı dəfə gündə on saat oxuyurdular. Ümumiyyətlə, iki-üç altı həftəlik sessiyalarda gündə on beş, individual olaraq isə iyirmi-otuz saat məşqələr keçirilirdi. Bu, ordunun qəbul etdiyi sistem idi və kiçik siniflərində eləcə də yuxarı siniflərin yüksək həvəsli tələbələri də bu sistemdən istifadə etməklə əla nəticələr əldə edirdilər [52,

250]. Təxminən iki il davam edən Ordu Xüsusi Təlim Proqramı mətbuatda və elmi ictimaiyyətdə böyük diqqət çəkdi. Sonrakı on il ərzində “Ordu metodu” və onun adı dildə yayımlanan proqramlarda istifadəsi müzakirə edildi. Lakin ASTP-ni inkişaf etdirən dilçilər əvvəlcə dil tədrisi ilə maraqlanmırdılar. Ordu Metodunun “metodologiyası”, Doğrudan Metod kimi, hər hansı bir inkişaf etmiş metodoloji bazadan deyil, öyrədilən dil ilə təmasın intensivliyindən irəli gəlir. Bu, əsasən tətbiq olunan prosedurlar baxımından yenilikçi bir proqram idi və onun əsas nəzəriyyəsi baxımından daha çox tədris intensivliyi idi. Hər halda, bu bir sıra tanınmış dilçi alimlərin xarici dil öyrənməyə intensiv, şifahi-yanaşmasının dəyərini inandırır. Struktur dilçilik kimi tanınan Audiolingualizm nəzəriyyəsinin əsası 1950-ci illərdə Amerika dilçiləri tərəfindən qoyulmuşdur. Dilçilik 1950-ci illərdə çiçəklənən bir akademik intizam olaraq ortaya çıxdı və dilin quruluş nəzəriyyəsi onun əsasını təşkil etdi. Struktur dilçilik ənənəvi qrammatikaya reaksiya olaraq qismən inkişaf etmişdir [27, s.201].

Dilin öyrənilməsinə ənənəvi yanaşmalar dilin öyrənilməsinə fəlsəfi və qrammatikaya psixi yanaşma ilə əlaqələndirirdi. Qrammatika məntiqin bir qolu hesab olunurdu. XIX əsr dil alimlərinin çoxu müasir Avropa dillərinə klassik qrammatikanın təhrifləri kimi baxırdılar və dünyanın digər yerlərindən gələn dillər ibtidai və inkişaf etməmiş sayılırdı.

Struktur dilçilərinin təsviri təcrübələri dil öyrənməsi və bu səbəbdən dil tədrisi ilə bağlı bir sıra fərziyyələr irəli sürdü. Məsələn, dilçilər normal olaraq dilləri fonoloji səviyyəyə uyğun və cümlələr səviyyəsinə uyğun təsvir etdikləri üçün bunun öyrənmə və tədris üçün də uyğun ardıcılıq olduğu düşünülmüşdür. Artıq nitq ibtidai və yazılı orta səviyyədə keçirildiyi üçün dil tədrisinin nitqin ustalığına yönəldilməsi və yazılı və ya hətta yazılı göstərişlərin dil öyrənmə prosesində gecikənə qədər aparılması lazım olduğu güman edilirdi. Quruluş bir dil üçün vacib və bənzərsiz olduğu üçün, erkən təcrübə, söz sənətinə deyil, fonoloji və qrammatik quruluşa da diqqət yetirməlidir. Bu müxtəlif təsirlərdən Audiolingualizmin tədrisinin əsas prinsipləri yaranmışdır. Bu prinsiplər audiololingvistik psixoloji əsasına çevrilərək

onun praktikasının metodologiyasını təşkil etmişdir [13, s.44]. Onların arasında mühüm olanları aşağıdakılardır:

1. Xarici dil öyrənmək əsasən mexaniki vərdiş prosesidir. Səhv etməklə deyil, düzgün cavab verməklə vərdişlər formalaşır. Dialoqları yadda saxlayaraq və nümunə qazmağı yerinə yetirməklə səhv buraxma şansları minimuma endirilir. Dil şifahi davranışdır - yəni sözlərin avtomatik hazırlanması və qavranılması - tələbələri də bunu etməyə məcbur etməklə öyrənilə bilər [15, s.132].

2. Hədəf dilində öyrəniləcək əşyalar yazılı şəkildə görünməmişdən əvvəl danışığ şəklində təqdim olunarsa, dil bacarıqları daha effektiv şəkildə öyrənilir. Digər dil bacarıqlarının inkişafı üçün zəmin təmin etmək üçün şifahi təhsili lazımdır.

3. Analogiya təhlildən daha çox dil öyrənmək üçün daha yaxşı bir zəmin yaradır. Analogiya ümumiləşdirmə və ayrışdırma proseslərini əhatə edir. Buna görə şagirdlərin müxtəlif kontekstlərdə bir nümunə tətbiq etmədikləri və oxşar bənzətmələrin dərk edildiyi düşünülənə qədər qaydaların köhnə planlamaları verilmir. Burada qrammatikanın tədrisinə yanaşma deduktiv deyil, induktivdir.

4. Sözlərin mənasını izolasiyada deyil, mədəni əlaqələrlə öyrənilə bilər. Beləliklə, bir dil öyrətmək bu dildə danışan insanların mədəniyyət sisteminin tədris aspektlərini öyrənməyi əhatə edir [10, s.19-22].

Audiolingualizm bir dilçiliyə və ya quruluşa əsaslanan, dil tədrisinə yanaşmadır. Başlanğıc nöqtəsi, təqdimat qaydalarına uyğun olaraq tənzimlənən, dilin fonetikasi, morfologiyası və sintaksisinin əsas maddələrini özündə birləşdirən dil tədrisi proqramıdır. Bunlar qismən ana dili və ikinci dil arasındakı fərqlərin təzadlı analizindən irəli gəlmiş ola bilər, çünki bu fərqlər şagirdin qarşılaşacağı ən böyük çətinliklərin səbəbi olduğu düşünülür. Dil bilikləri dinləmək, danışmaq, oxumaq və yazmaq qaydasında tədris olunur. Dil əvvəlcə tamamilə şifahi şəkildə təqdim edilə bilər; yazılı nümunələr ümumiyyətlə erkən mərhələlərdə istifadə edilmir. Oxu və yazı artıq şifahi danışmağı bacardıqda təqdim olunur. Yeni öyrənilən dil elementlərinin təqdimatına yanaşma istifadə etməklə həm danışmaq, həm də yazmaqda səhv etmək imkanlarını minimuma endirməyə çalışılır. Daha

inkişaf etmiş səviyyələrdə daha mürəkkəb oxu və yazı tapşırıqlarından istifadə oluna bilər [14, s.199].

Şagirdlər düzgün cavablar hazırlamaq üçün təcrübəli təlim texnikaları tərəfindən idarə oluna biləcək orqanizmlər kimi qiymətləndirilir. İştirakçı öyrənmə nəzəriyyəsinə uyğun olaraq, tədris daxili proseslərə deyil, öyrənmənin xarici təzahürlərinə diqqət yetirir. Şagirdlər stimullara reaksiya verərək aktiv rol oynayır və beləliklə, məzmunu, tempə və ya öyrənmə tərzinə az nəzarət edirlər. Onlar qarşılıqlı əlaqə qurmağa təşviq edilmir, çünki bu səhvlərə səbəb ola bilər. Erkən mərhələlərdə öyrənənlərin təkrar işlədiklərinin mənasını həmişə başa düşməmələri, müəllimə qulaq asmaqla, dəqiq təqlid etməklə və idarə olunan tapşırıqlara cavab vermək və yeni bir şey öyrənməklə çatışmazlıq kimi qəbul edilmir.

Situasiya dil tədrisində olduğu kimi, Audiolingualizmdə də müəllimin rolu mərkəzi və aktivdir; bu müəllimin üstünlük təşkil etdiyi bir üsuldur. Müəllim tədris olunan dili modelləşdirir, öyrənmə istiqamətini və tempini idarə edir, öyrənənlərin fəaliyyətini izləyir və nizamlayır. Müəllim təlimlər və tapşırıqları dəyişməklə və strukturları tətbiq etmək üçün müvafiq vəziyyətləri seçməklə şagirdləri diqqətli saxlamalıdır. Dil öyrənməsinin müəllimlə şagirdlər arasında aktiv şifahi qarşılıqlı təsir nəticəsində baş verdiyi görülür. Nəticələri yalnız metodun düzgün tətbiq edilməməsindən, məsələn, kifayət qədər təcrübə təqdim etməyən müəllimdən və ya əsas nümunələri və quruluşları yadda saxlamayan şagirddən öyrənmə bilməməsi; lakin metodun özü heç vaxt günahlandırmır. Brooks, müəllimin aşağıdakıları etməyi öyrətdiyini iddia edir:

Bu qaydada dörd bacarığın öyrənilməsini təqdim edin, təmin edin və uyğunlaşdırın: eşitmə, danışma, oxu və yazı [24, s.106].

Brooks, Audiolingual Metoddan istifadə edərkən müəllimin qəbul etdiyi aşağıdakı prosedurları sadalayır:

Müəllim tərəfindən bütün öyrənmələrin modelləşdirilməsi.

Yeni dil öyrənilərkən ana dilinin ingilis dilini qeyri-aktiv hala gətirməsi ilə ikinci dilə tabe olması.

Qulaq və dilin qrafik simvollarla müraciət etmədən erkən və davam edən təhsili.

Quruluşu izahat yolu ilə deyil, səs, nizam və forma nümunələri təcrübəsi ilə öyrənmək.

Səslərdən sonra qrafik işarələrin tədricən əvəz edilməsi məlumdur. Strukturların əvvəlcədən tanış olduğu, xüsusən ana dillərindən fərqli olduqda tələbənin istifadəsi üçün əsas quruluş prinsiplərinin ümumiləşdirilməsi cavabını kəsmədən bir performansla onun düzgünlüyünü və ya yanlışlığını elan etmək arasındakı müddətin qısalması.

Bu, təlimdə möhkəmləndirmə amilini artırır. Bütün ümumi quruluşlar öyrənilənə qədər lüğətin minimuma endirilməsi. Söz lüğətinin yalnız kontekstdə öyrənilməsi.

Dilin yalnız dinamik-dinləyici vəziyyətində molekulyar formada istifadəsi davamlı təcrübə. Tərcümə işində yalnız inkişaf etmiş bir səviyyədə bir ədəbi məşq kimi təcrübə edinb [16, s.142].

Situasiya dilin tədrisi ilə audiolingualizm arasında çox oxşarlıqlar var. Dil bacarıqlarının tanış olma qaydası vətədris olunan dilin əsas quruluşlarında və cümlə quruluşlarında yazma və təcrübə ilə dəqiqliyə diqqət bu metodların bir-birindən əmələ gəldiyini göstərə bilər. Əslində, Situasiya Dili Təlimi əvvəllər Birbaşa Metodun inkişafı idi və Audiolingualizmi xarakterizə edən dilçilik və davranış psixologiyası ilə güclü əlaqələri yoxdur.

Kommunikativ Dili Tədrisin (CLT) mənşəyinə 1960-cı illərin sonlarından başlayaraq rast gəlinir. Bu vaxta qədər isə İngiltərədə ingilis dilinin tədrisində Situational Language Teaching metodundan istifadə edilirdi. Situational Language Teaching metodunda tədris vəziyyətdən asılı olaraq situasiyaya əsaslanaraq aparılırdı. 1960-cı illərin ortalarında ABŞ-da audiolingualizm nəzəriyyəsinin tərəfdarları tərəfindən Situational Language Teaching metodunun nəzəriyyəsi etibarını itirməyə başladı və ondan imtina edilməyə başladı [27, 169].

Altmışıncı illərin sonlarında başlayaraq Situational Language Teaching metodu da öz əhəmiyyətini itirməyə başladı. Daha effektiv metodda tələbat hiss olunurdu.

Amerikalı dilçi Noam Hoamski özünün “Sintactic Structures” (1957) kitabında vurğulamışdır ki, mövcud standart struktur nəzəriyyələri dilin əsaslı təsvirini vermir. Dilçi alimlər dilin tədrisində funksional, kommunikativ tələblərə cavab verən metodun zəruriliyindən danışmış, Avropa təhsilində dəyişikliklər də stimül rolunu oynamışdır [23, s.64].

Xomski üçün dil nəzəriyyəsinin əsas diqqəti dildə qrammatik cəhətdən düzgün cümlələr qurmağa imkan verən nətiqlərin mücərrəd qabiliyyətlərini xarakterizə etmək idi [33, s.11]. Hymes, dil nəzəriyyəsinə belə bir baxışın steril olduğunu, linqvistik nəzəriyyənin ünsiyyət və mədəniyyəti özündə birləşdirən daha ümumi bir nəzəriyyənin bir hissəsi olaraq görülməsinin lazım olduğunu söylədi. Hymesin fikrincə, ünsiyyət qabiliyyətinə sahib olan bir insan həm bilik həm də dil baxımından bu kimi bacarıqları qazanır:

1. Nəyinsə rəsmi şəkildə mümkün olub, olmamasını;
 2. Mövcud həyata keçirmə vasitələrinə görə nəyinsə (və nə dərəcədə) mümkün olub, olmaması;
 3. Nəyinsə istifadə edildiyi və qiymətləndirildiyi bir kontekstdə uyğun (adekvat, xoşbəxt, uğurlu) olub, olmaması;
 4. Nəyinsə gerçəkləşdirilib, edilməməsi (və nə dərəcədə) və bunun nə ilə əlaqəli olması [7, s.21].
1. instrumental funksiya: əşyalar almaq üçün dildən istifadə etmək;
 2. tənzimləmə funksiyası: başqalarının davranışlarını idarə etmək üçün dildən istifadə;
 3. qarşılıqlı funksiya: qarşılıqlı əlaqə yaratmaq üçün dildən istifadə;
 4. fərdi funksiya: şəxsi hisslər və mənalara ifadə etmək üçün dildən istifadə;
 5. kəşf etmək funksiyası: öyrənmək və kəşf etmək üçün dildən istifadə etmək;
 6. təxəyyül funksiyası: xəyal dünyasını yaratmaq üçün dildən istifadə etmək;
 7. təmsil funksiyası: məlumatı çatdırmaq üçün dildən istifadə.

İkinci bir dil öyrənmək eyni şəkildə Kommunikativ Dili Təliminin tərəfdarları tərəfindən müxtəlif növ funksiyaları həyata keçirmək üçün dil vasitələrinə yiyələnmək kimi qiymətləndirilmişdir.

Dilin kommunikativ təbiətinə dair fikirlərinə görə tez-tez sitat gətirən başqa bir nəzəriyyəçi Henry Widdowson, "Dili ünsiyyət olaraq öyrətmə" (1978) adlı kitabında Widdowson, mətn və diskussiyada dil sistemləri və ünsiyyət dəyərləri arasındakı əlaqəyə dair bir fikir irəli sürmüşdür. Dili fərqli məqsədlər üçün istifadə etmək qabiliyyətini əsaslandıran ünsiyyət aktlarına diqqət yetirdi. Kommunikativ kompetensiyanın daha son, lakin əlaqəli təhlili Canale və Swain-də (1980) tapılıb, burada ünsiyyət qabiliyyətinin dörd ölçüsü müəyyənləşdirilir: qrammatik səriştə, sosiolinqvistik səriştə, diskretasiya kompetensiyası və strateji bacarıq. Qrammatik səriştəlik, Chomsky'nin dil bilikləri adlandırdığı və Hymes'in rəsmi olaraq mümkün 'olaraq nəyi nəzərdə tutduğuna aiddir. Qrammatik və şifahi nitq qabiliyyət sahəsidir. Sosiolinqvistik səriştəlik, ünsiyyətin baş verdiyi sosial kontekstin, o cümlədən rol münasibətləri, iştirakçıların paylaşılan məlumatları və qarşılıqlı əlaqələrinin ünsiyyət məqsədi ilə başa düşülməsinə aiddir. Diskurs kompetensiyası ayrı mesaj elementlərinin bir-biri ilə əlaqəli olması və bütün diskurs və ya mətnlə əlaqədə mənanın necə təmsil olunduğu baxımından şərh edilməsini təmin edir. Strateji səriştəlik, rabitəçiləri işə salmaq, xitam vermək, saxlamaq, təmir etmək və yenidən yönləndirmək üçün istifadə etdikləri çoxalma strategiyalarına aiddir [12, s.145].

Dil nəzəriyyəsi səviyyəsində Communicative Language Teaching bir qədər effektiv, nəzəri bazaya malikdirsə, zəngindir. Bu ünsiyyət baxımından dillərin bəzilərinə uyğundur:

1. Dil mənanın ifadə olunması üçün bir sistemdir.
2. Dilin əsas funksiyası qarşılıqlı əlaqə və ünsiyyət üçündür.
3. Dilin quruluşu onun funksional və kommunikativ istifadəsini əks etdirir,
4. Dilin ilkin vahidləri təkcə onun qrammatik və struktural xüsusiyyətləri deyil, diskursda nümunə göstərildiyi kimi funksional və kommunikativ mənə kateqoriyalarıdır.

Kommunikativ dil tədrisi müəllimləri üçün bir neçə rollar təklif edilir. Rolların xüsusi əhəmiyyəti qəbul edilmiş CLT baxımından müəyyən edilir. Breen və Candlin müəllim rollarını aşağıdakı şərtlərlə təsvir edir:

Müəllimin iki əsas rolu var: birinci rol, sinifdəki bütün iştirakçılar arasında və bu iştirakçılarla müxtəlif fəaliyyətlər və mətnlər arasında ünsiyyət prosesini asanlaşdırmaqdır. İkinci rol, öyrənən-öyrədən qrupunun tərkibində müstəqil iştirak etməkdir. Sonuncu rol birinci rolun məqsədləri ilə sıx bağlıdır və bundan irəli gəlir. Bu rollar müəllim üçün bir sıra ikinci dərəcəli rol oynayır; birincisi, resursların təşkilatçısı və bir mənbənin özü, ikincisi sinif prosedurları və fəaliyyətləri daxilində bir rəhbər kimi. Müəllim üçün üçüncü rol, müvafiq bilik və töhfə vermək üçün çox töhfə verən tədqiqatçı və şagird roludur [9, 50]. Bacarıqlar, öyrənmə və təşkilatçılıq qabiliyyətlərinin mövcud və müşahidə olunan təcrübəsi.

CLT müəllimi şagirdin dil ehtiyaclarını müəyyənləşdirmək və cavab vermək üçün bir məsuliyyət daşıyır. Bu müəllimin şagirdin onun təlim tərzini, öyrənmə aktivliyi və öyrənmə məqsədləri kimi mövzularda danışması ilə müəyyən oluna bilər. Savignon (1983) şagirdlərdə motivasiyanı qiymətləndirmək üçün maddələr göstərmişdir:

- 1 İngilis dilini öyrənmək istəyirəm, çünki ...
1. Düşünürəm ki, bir gün yaxşı iş əldə etməkdə faydalı olacaq.
2. İngilis dilli insanları və onların həyat tərzini daha yaxşı başa düşməyimə kömək edəcəkdir.
3. Başqalarının hörmətini qazanmaq üçün İngilis dilini yaxşı bilmək lazımdır.
4. Maraqlı insanlarla görüşmək və ünsiyyət qurmaq imkanım olacaq.
5. İşim üçün lazımdır.
6. İngilis dilli insanlar kimi düşünmək və davranmaq üçün mənə kömək edəcəkdir.

Bu cür ehtiyacların qiymətləndirilməsi əsasında müəllimlərin şagirdlərin ehtiyaclarına cavab verən qrup və fərdi təlimlər planlaşdırması gözlənilir [7, s.160].

Məsləhətçi. CLT - nin oynadığı digər rol məsləhətçi roludur. Bu rolda müəllim-məsləhətçi effektiv şəkildə dili idarə etməyi bacaran natiq kimi öyrənmək

həvəsində olan dinləyicinin qabiliyyətinin maksimumu səviyyədə inkişaf etdirməkdən ibarətdir.

Qruplarla iş. CLT təlimləri müəllimdən sinifdə fəal ünsiyyət üçün mühitin yaradılmasını tələb edir. Müəllim bunun üçün məsuliyyət daşıyır. Müəllim təlim zamanı şifahi nitq zamanı, qrammatikada, strategiyada boşluqları izləməli və şagirdlərə bu çatışmayan tərəfləri korreksiya etmək üçün şərait yaratmalıdır. Praktika göstərir ki, bu səviyyədə dərsin təşkili üçün müəllim lazımı səviyyədə hazırlıqlı olmalıdı əks halda dərş müddətində bu tələbləri yerinə yetirməkdə çətinliklərlə üzləşmiş olacaqdır. Bu təlim əsasən səlş mənəli danışığa yönəldilmişdir.

Bu metodda materiallardan istifadə də ön planda gedir. Tapşırığa, məqsədə və reallığa əsaslanan materiallardan istifadə edilir [3, s.113].

Tapşırığa əsaslanan materiallar. Kombinatıv dil tədrisini istiqamətləndirmək və dəstəkləmək üçün hazırlanmış çox sayda dərşlik var. Onların məzmun cədvəlləri bəzən mətnlərdə olanlardan fərqli olaraq dil təcrübəsinin növlərini və sıralanmasını təklif edir. Bunlardan bəziləri əslində bir struktur quruluş proqramının ətrafında yazılmışdır, bunlar kommunikatıv bir yanaşmaya əsaslanmaq iddialarını əsaslandırmaq üçün kiçik bir şəkildə yenidən formatlaşdırılır. Digərləri isə əvvəlki dil tədris mətnlərindən çox fərqli görünürlər. Məsələn, Morrow və Johnson'un ünsiyyət qurması (1979) adi dialoqlardan, matkaplardan və ya cümlə nümunələrindən heç birinə sahib deyil və söhbətə başlamaq üçün vizual istəklərdən, nişanlardan, şəkillərdən və cümlələrdən istifadə edir. Watcyn-Jones'un dialoqlarda ünsiyyət (1981) iki fərqli mətndən ibarətdir, hər birində rol oyunlarını tətbiq etmək və digər cüt fəaliyyətlərini həyata keçirmək üçün lazım olan müxtəlif məlumatlar var [8, s.290].

Məqsədli materiallar. Communicative Language Tədris dərşlərinə dəstək olmaq üçün müxtəlif oyunlar, rollu oyunlar, simulyasiyalar və tapşırıqlara əsaslanan ünsiyyət fəaliyyətləri hazırlanmışdır. Bunlar bir predmet şəkildə olur: məşq kitabçaları, replika kartları, fəaliyyət kartları, dialoq ünsiyyət təcrübəsi materialları və tələbə-qarşılıqlı təcrübə kitabçaları. Dialoq ünsiyyət materiallarında bir cüt tələbə

üçün adətən iki dəst material olur. Hər dəst müxtəlif məlumatlardan ibarətdir. Digərləri tərəfdaşlar üçün fərqli rol münasibətlərini güman edirlər (məsələn, müsahibə verən və müsahibə alan). Digərləri məşq və materialları müxtəlif formatda təqdim edirlər.

Real materiallar. Kommunikativ tədrisinin bir çox tərəfdarları sinifdə "orijinal", "həyatdan" materialların istifadəsini təbliğ etdilər. Bunlara işarələr, jurnallar, reklamlar və qəzetlər kimi dil əsaslı reallıqlar və ya xəritə, şəkillər, simvollar, qrafiklər və qrafikalar kimi kommunikativ fəaliyyətin özündə birləşdirə biləcəyi qrafik və vizual mənbələr daxil ola bilər.

Kommunikativ metod dil tədrisində daha yaxşı bir yanaşma hesab olunur.

Beləliklə, xarici dil öyrətmək müəllimdən şagirdlərdə təkcə kommunikativ qabiliyyətlərinin formalaşdırılmasını tələb etmir. Bu zaman müəllim həm də şəxsiyyətin sosiallaşmasına, şüurun formalaşmasına və bütövlükdə şəxsiyyətin inkişafına nail olmalıdır. Nitqi şüurlu və sistematik şəkildə inkişaf etdirmək üçün isə nitq mexanizminin quruluşunu və işinin xüsusiyyətlərini bilmək lazımdır. Tədqiqatın gedişatında bu problemlər haqqında məlumat veriləcəkdir.

1.2 Xarici dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərin aşılmasının linqvistik əsasları

Dil anlama, ünsiyyət və təsir vasitəsidir. Nitq dilin şifahi və ya yazılı şəkildə istifadəsidir. Nitq dil üzərində qurulur. Dil, yəni dilin lüğəti sözlər toplusundan ibarətdir. Dilin əsas funksiyalarından biri, bəlkə də birincisi bizi əhatə edən əşya və hadisələrin adlarını ifadə etməkdir. Cisim və hadisələrin adları sözlə ifadə olunur, onların iştirakı olmadan fikir formalaşdırmaq, cümlə qurmaq, yəni nitqə daxil olmaq mümkün deyil. Lakin hər bir nöqtədə götürülən söz və ya söz qrupları nitq yaratmaq, fikir bildirmək üçün kifayət etmir, bu söz və ya ifadələr dilin qrammatik quruluşuna (sintaktik münasibətlərinə) uyğun qurulmalıdır. Dilin əsas funksiyalarından biri insanları birləşdirmək, cəmiyyətdə ünsiyyət vasitəsi olmaqdır. Dilin son funksiyası fikri ifadə etməkdir. İnsanın əqli fəaliyyəti ilə bağlı olan dil onun düşüncə, ideya,

istək və arzularını ifadə etmək vasitəsidir. Lal xalqın, onların yaratdığı cəmiyyətin, dövlət quruluşunun varlığını dərk etmək mümkün deyil [14, s.65].

Dilin dəyişməsi, inkişafı onun əsas keyfiyyətidir. Müasir dilçiliyin ən mühüm problemlərindən biri dillərin inkişafıdır. Dillərin inkişafı müxtəlif səbəblərlə bağlıdır. Ona görə də onu yalnız bir səbəbdən bağlamaq düzgün olmazdı. Bunun bir sıra səbəbləri olmalıdır. Dilin təkamülü və inkişafı çox mürəkkəb anlayışlardır. Çünki dilin inkişafının özünəməxsus xüsusiyyətləri var. Dillər öz inkişafında dialektikanın ümumi qanunlarına da tabe olurlar. Təbii ki, təfəkkür cəmiyyətin inkişafı ilə bağlı inkişaf edir. Dil bu inkişafa mane olmur. Əksinə, təfəkkürlə sıx bağlı olduğundan onunla bərabər inkişaf edir, təkmilləşir. Dilin inkişaf, təkmilləşmə və dəyişmə qanunauyğunluqları həmişə dilçiliyin diqqət mərkəzində olmuşdur. Bir sıra dilçi alimlər bu məsələ ilə bağlı müxtəlif fikirlər söyləmişlər. Ancaq qeyd etmək olmaz ki, bu məsələ hələ də aydın şəkildə aydınlaşdırılır. Dilin inkişafı dedikdə dili təşkil edən səslərin, sözlərin, ifadələrin, şəkilçilərin və qrammatik əlaqələrin, onun müxtəlif komponentlərinin elementlərinin müntəzəm olaraq dəyişməsi, zənginləşməsi başa düşülür. Dilçilikdə “dil inkişafı” termini bu anlayışlara aiddir. Dilin inkişafının iki tərəfi var: xarici mühitin təsiri altında dilin inkişafı və dilin daxili inkişafı. Bu amillər hər hansı bir dilin inkişafı ilə sıx bağlıdır [35, s.50].

Müasir dilçilik cərəyanları olan sosiolinqvistika, psixolinqvistika və etnolinqvistika ayrı-ayrılıqda tədqiq edilmiş və müəyyən nəticələr əldə edilmişdir.

Şifahi nitqin xüsusiyyətləri aşağıdakı kimi qruplaşdırılır:

- 1) Şifahi nitq danışılır və eşidilir;
- 2) Şifahi nitqdə dinləyicilərin şəxsiyyəti nəzərə alınmaqla dilin lüğət tərkibindən aydın, ümumi sözlərə üstünlük verilir. Bu nitq ailə nitqindən ancaq məzmununa görə fərqlənir;
- 3) Şifahi nitqdə qısa və sadə, natamam və elliptik cümlələr və ya söz birləşmələri, qısa iradlar üstünlük təşkil edir;
- 4) şifahi nitqdə danışığ nitqinin xüsusiyyətləri gözlənilir;
- 5) Şifahi nitqdə intonasiya, tələffüz, pauza, vurğu və digər vasitələrdən geniş istifadə olunur, məsələn;

6) Üz ifadələri və jestlər sorğu əsasında verilir;

7) Şifahi nitqin axını sürətlidir [5, s.43].

Mövzudan, şəraitdən, nitqin məqsədindən, danışanın yaşından, tutduğu mövqedən, nitqin sürətindən, istifadə tempindən, intensivliyindən, pauzadan asılı olaraq həmişə nəzərdə tutulur. Şifahi nitqin əsas xüsusiyyəti, ailə üslubundan fərqli olaraq, xüsusi hazırlıq olmadan konkret bir məsələdə sərbəst ifadəsidir. Təbii ki, hər hansı bir məsələdə qeydsiz danışmaq üçün böyük məharət tələb olunmur, lakin natiqdən məsələnin mahiyyətinə uyğun başa düşmək, nəticə çıxarmaq və danışmaq bacarığı olmalıdır [8, s.110].

Şifahi nitq nitq fəaliyyətinin iki növünün - danışma və qulaq asma (dinləmə) fəaliyyətinin qarşılıqlı təsirini əks etdirir. Yəni ünsiyyət prosesində onun iştirakçıları daim nitq fəaliyyətinin bir növündən digərinə keçməlidirlər [13, s.51]. Buna görə də, şifahi nitq vasitəsilə ünsiyyət quran həmsöhbətlərin hər biri eşidərək dili başa düşmək və danışmaq kimi bacarıqlara bərabər səviyyədə sahib olmalıdırlar. Beləliklə, şifahi nitqin "qarşılıqlı" ünsiyyət hər bir iştirakçının nitqinin qavranılması və başa düşülməsi, həmçinin cavabın hazırlanması və cavabın verilməsi kimi özünü biruzə verir. Ünsiyyət zamanı fikrinin ifadə etmək üçün hazırlıqlı olmağın səviyyəsindən asılı olamayaraq, ünsiyyət zamanı başqasının nitqini eşidib anlamaq, qavramaq və cavab hazırlayaraq cavablandırmaq kiçik interval arasında baş verir.

Beləliklə, xarici dildə şifahi nitqi öyrədilməsini zamanı qavrayışının psixoloji təbiətinin qanunlarını və qarşılıqlı təsir mexanizmlərini nəzərə almaq lazımdır. Dinləmə, şifahi nitqin eşidilərək qəbul edilməsi və qavranılması prosesidir və nitq fəaliyyətinin müstəqil bir növü kimi çıxış edə bilər. Məsələn, monoloqun, mühazirənin, məruzənin, çıxışın uzun müddətli dinlənilməsi.

Hər bir iştirakşı dialoji ünsiyyətə qəbuledici komponent olaraq daxil ola bilər. Ünsiyyət ərzində növbə ilə dinləyici və danışan olmaqla rollarını dəyişə bilər. Psixofizioloji baxımdan dinləmə bir sıra analizatorların sintezinə əsaslanan vahid bir obrazı təmsil edir - nitq yalnız səsli deyil, həm də görünəndir. Danışığın "görünən" bir görüntüsünün olmaması bu prosesə mənfi təsir göstərə bilər, ifadənin semantik məzmununu başa düşməyə təsir göstərə bilər.

Belə ki, yuxarı siniflərdə şifahi nitqin öyrədilməsi əvvəlcədə tapşırıqlaraq həərılanmış və ya oxumaq üçün mənbə kimi istifadə ediləcək hazır mətnlərə istinadən aparılır.

Yuxarı sinif şagirdlərinin ünsiyyət fəaliyyətinin bu formada təşkili təkcə eşitmə qavrayışının və anlayışının inkişafına, həm də danışma qabiliyyətinin inkişafına xidmət edir. Buna görə də xarici dil dərslərində iştirakçıların həm eşitmə, həm də vizual kanalların yüklənməsi vacibdir.

Şifahi xarici dil nitqinin qavranılmasına və başa düşülməsinə mane olan növbəti obyektiv amil eşitmə qavrayışının unikalılığı və qısa müddəti olmasıdır. Normal (təbii) ünsiyyətdə birdəfəlik nitq qavrayışı var (məsələn, dialoq şəraitində), yəni. normal bir danışiq sürətində, ünsiyyət anlayışı, bir qayda olaraq, mətnin təkmənalı təqdimatı ilə davam edir.

Buna görə müəllimlərin anlaşılmaazlığı aradan qaldırmaq üçün etdiyi çoxsaylı təkrarlama, təbii dinləmə prosesinə az töhfə verir, tələbələrə diqqətini və marağını ləngidir. Yuxarı sinif şagirdləri tərəfindən şifahi xarici dil nitqinin qavranılması və mənimsənilməsi prosesinin müvəffəqiyyətinə təsir edən subyektiv amillər dinləyicinin öz mövqeyini əhatə edir: onun diqqətliliyi, məlumatların mənimsənilməsinə maraq, qəbul edilən məlumatın əhəmiyyəti, dinləmə prosesində obyektivlik.

Psixoloqların apardığı təcrübələrə istinadən demək olar ki, 10 yuxarı sinif şagirdindən təxminən 8-nin böyük məlumat itki ilə dinləyir. Bu itkilər 70-80% təşkil edir [28, s.141]. Psixoloqların qeyd etdiyi kimi yuxarı sinif şagirdləri bu və ya digər materialın nə üçün yadda saxlandığını başa düşsələr əldə olunancaq nəticə o zaman effektiv ola bilər.

Materialın xarakterik xüsusiyyətlərini anlamaq, yadda saxlanılası məlumatların mənalı şəkildə qruplaşdırılması və ən əsası, intensiv olaraq zehni fəaliyyətə əsaslanmaq bu problemi həll etməyə kömək edir. Yuxarı sinif şagirdlərinin bütün idrak və ünsiyyət fəaliyyətləri problemlə, planlı təşkil ilə təmin edilir: tələbələr, verilən tapşırıqın faydalılığını başa düşməyərək onu başa çatdırmaqdan imtina edə

bilərlər. Orta məktəb tələbələri üçün dərhal müsbət bir nəticə vacibdir və ya hamısının gələcəkdə lazımlı olacağına inam olmalıdır.

Dinləmənin qiymətləndirilməsi faktların ümumiləşdirilməsi ilə əlaqələndirilir və müxtəlif ölçülər və materialla işləmək azadlığı kontekstində nisbətən asan bir istiqamət hazırlıqsız ifadələri nitq fəaliyyətinin keyfiyyətcə yeni səviyyəsinə gətirir. Buna, şübhəsiz ki, özünü tənqid və qiymətləndirmə ilə yanaşmaqla eləcə də planlaşdırılmış təlimlə nail olmaq olar.

Nitqin inkişafı üzrə işin linqvistik əsası nitqi öyrənən fənlərdən ibarətdir: funksional stilistika, nitq mədəniyyəti, mətn dilçiliyi.

Dili tədris edən müəllim bilməlidir ki, ünsiyyət sahəsində beş danışığ üslubu fərqlənir: elmi, işgüzar, jurnalist, bədii, danışığ. Bu üslubların hər biri özünəməxsus xüsusiyyətlərə malikdir, bu da rabitə vəziyyətlərinin fərqliliyindən qaynaqlanır. Müəyyən bir ünsiyyət vəziyyətinin unikallığı nitqin təşkili üçün həm məzmunun, həm də dil vasitələrinin seçilməsi üçün müəyyən tələblər qoyur [4, s.216].

Funksional stilistikanın məlumatları prinsipial əhəmiyyətli bir metodoloji nəticə çıxarmağı öhdəsinə götürür: ümumiyyətlə nitqi yox, danışığ, işgüzar, bədii nitq və s. inkişaf etdirmək lazımdır. Uşaqların nitq bacarıqlarının formalaşması müəyyən nitq tərzləri üzərində işlə əlaqələndirilməlidir. İbtidai siniflər üçün, ilk növbədə, ibtidai məktəb şagirdlərinin həqiqi nitq praktikası üçün ibtidai, ikincisi, ən təzadlı üslublar seçilməlidir: danışığ, elmi, işgüzar və bədii.

Birincisi asanlıqla, canlılıqla xarakterizə olunur; ikinci üçün - sərtlik, obyektivlik; üçüncüsü - görüntü və emosionallıq [3, s.165].

Bədii əsərin ifadəli mütaliəsi sənət incisini mütaliyə böyük maraq oyadır, onun bədii dəyərini artırır, ictimaiyyətdə məhəbbət doğurur, oxucuların bədii zövqünü kəskinləşdirir, mütaliyə böyük həvəs yaradır. Məktəblilər, tələbələr, ümumilikdə gənclər nəsrə dram, faciə ilə komediya, nağıl və esse, hekayə ilə esse, nağıl və əfsanə, yumorla romanı bir-birindən ayırmağı bacarırlar. Onlar bu əsərləri bir ahəngdə, bir ahəngdə, bir intonasiyada oxumaq arasındakı fərqi anlayır, bədiiliyə, ahəngə, ifadəliliyə, emosionallığa xələl gətirən mütaliə vərdişlərindən qurtula bilirlər [5, s.205].

“Orta məktəbdə xarici dillərin tədrisində şifahi nitqin inkişafı və nitq fəaliyyətinin aktivləşdirilməsi aktual problemə çevrilib. Hər bir orta məktəb məzununu aşağıdakı bacarıqlara və xarici dil biliyinə malik olmalıdır:

- tədris materialı əsasında canlı nitqi və dəqiqədə 80-100 sözə 4-5 dəqiqə ərzində kasetdə yazılmış nitqi başa düşməyi;
- proqramda əhatə olunan mövzular üzrə söhbətlərdə iştirak etməyi və söhbət zamanı sual verməyi bacarmaq” [1, s.23].

Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəblərində xarici dillərin kommunikativ məqsədlərlə tədrisi və bu məqsəddən irəli gələn vəzifələrin həyata keçirilməsi şagirdlərə xarici dildə ünsiyyət vərdişinin və bacarığının aşılmasına ilə səciyyələnilir. Buna görə də öyrənilən dil ünsiyyət vasitəsi olmalı və kommunikativ məqsədlər üçün istifadə edilməlidir.

“Xüsusi məqsədlər üçün İngilis dilinin tədrisi ilə bağlı yeni ideyaları üç fərqli sahəyə bölmək olar. Bunlar sosial-kommunikativ, sosial-mədəni və ictimai-siyasi istiqamətlərdir. Beləliklə, Xüsusi Məqsədli İngilis dilinin tədrisi ictimaiyyət üçün açıqdır və geniş auditoriya tərəfindən öyrənilir. Təlimdə bu yeni fərdi yanaşma hər bir şagirdin dil bacarıqlarının inkişafını nəzərdə tutur” [2, s.165].

İngilis dili lüğət ehtiyatına görə dünyanın ən zəngin dillərindən biri hesab olunur. Bu dildə lüğət və leksik birləşmələr öyrənmə və ünsiyyətin əsasını təşkil edir. Həqiqətən, lüğət və leksik ifadələr dil sisteminin digər aspektlərinin köməyi olmadan ilkin ünsiyyətə böyük kömək edə bilər.

Qrammatika dilin formasını təşkil etdiyi halda, sözlər və frazalar isə dilin məzmunu, dilin ən vacib hissəsini yaradır. Forma yoxdursa məzmun da yoxdur. Əgər öyrəncilər ingilis dilinin qrammatikasını bilmirsə, ingilis dilində danışa bilməyəcəklər. Amma şifahi nitq və yazıda istifadə üçün ingilis frazalarını bilmirlərsə, onların yaxşı qrammatikası olsa belə bu əhəmiyyətsiz ola bilər. İngilis dilində danışmağın ən yaxşı yolu qrammatika haqqında çox düşünmədən müəyyən danışq frazalarını öyrənmək və onları söhbətlərdə istifadə etməkdir.

Frazaları iki geniş qrupa bölə bilərik:

1 Ümumi istifadə üçün olan frazalar;

2 Xüsusi situasiyalar üçün mövzular üzrə olan frazalar.

Ümumi istifadə üçün olan frazalar ümumi söhbətlər zamanı işlədilən frazalardır. Bu frazaları aşağıdakı kimi düzləndirə bilərik: to say hello (salam demək), to say good-bye (sağ ol demək), to introduce oneself (özünü tanıtmaq), to say thank you (çox sağ ol demək), to say happy birthday wishes (ad günü təbriki demək) və s. Bunlardan bir neçəsinin nümunəsinə diqqət yetirək:

For congratulations: "Hello", "How are you today?", "Nice to meet you", "How are you?", "How are you?", "Good to see you" and so on. upstairs.

Thank you: "Thank you all", "Thank you very much", "Thank you from the bottom of my heart", "Words cannot express how grateful I am to you", "Accept my eternal gratitude", "I can't". I express my gratitude", "I need you", "I thank those who are with me when I am with you", "You are worthy of gratitude", and so on.

Bu qrup frazaların rəsmi və qeyri-rəsmi formaları vardır. Lakin orta məktəblərdə şagirdlərə rəsmi formada işlənən frazalar öyrədilir. Şagirdlərin şifahi nitqlərində bu frazalardan istifadə etmələri onların ingilis dilində danışmaq bacarığının formalaşmasında əsas rol oynayır.

Müəllimlər də sinifdə şagirdlərlə ünsiyyətdə lazımi frazalardan istifadə edirlər. Və bu frazalardan istifadə şagirdlərin dinləyib-anlama vərdişini artırır. Aşağıdakı nümunələrə nəzər salmaq:

To give instructions (Təlimatlar vermək):

Open your books at page 38 (Kitabınızda 38-ci səhifəni açın);

Please read the first paragraph of the text (Zəhmət olmasa mətnin birinci paragrafını oxuyun);

Repeat after me (Məndən sonra təkrar edin);

Do it again, please (Zəhmət olmasa yenidən işləyin);

Two more minutes (Əlavə iki dəqiqə vaxt) və s.

To praise students (Şagirdləri tərifləmək):

Very good! (Çox yaxşı);

Excellent! (Əla);

You were very quick (Çox cəld idiniz);

That's correct (Doğrudur) və s.

To give homework (Ev tapşırığı vermək):

For your homework, do the second exercise (Ev tapşırığınız üçün ikinci çalışmanı edin);

Don't forget about homework! (Ev tapşırığını unutmayın!);

We're out of time. Please finish this exercise at home və s. (Vaxtımız bitir. Zəhmət olmasa bu çalışmanı evdə bitirərsiniz) və s.

Mövzu üzrə olan frazalar xüsusi situasiyalarda söhbət zamanı istifadə olunur. Məsələn: "At a hotel (hoteldə)", "At a restaurant (restoranda)", "At a doctor (həkimdə)", "On the phone (telefonda)" və s. Xüsusi situasiyalar üçün istifadə olunan frazaların bir neçəsinə diqqət yetirək:

Restaurant:

- Can I receive your order? (Can I take your order?)

Yes please "(Yes please)"

"Do you want something to drink?" (Do you want something to drink?)

A glass of red wine, please / A glass of mineral water, please (a glass of mineral water)"

"How would you like coffee?" (How would you like coffee?)

Some milk but no sugar

"Waiter! Check." (Waiter! Please count)

In the mall

"Sorry. Can you help me? (Excuse me. Can you help me?)

"I'm looking for a black leather coat. (I'm looking for a black leather coat)"

"I want to buy a present for a lady. (I'm looking for a gift for a lady)"

What size clothes do you wear? (What size clothes do you wear?)

"How much? (How much?)"

"I will pay by credit card. (I'll pay with a credit card)" / "I'll pay in cash. (I'll pay cash)"

Mövzuya uyğun olan frazalardan əsasən dialoqlarda istifadə olunur. Şifahi nitqin möhkəmləndirilməsində məhz dialoqların çox böyük rolu vardır. Müəllim

cütlərlə işdə şagirdlərin verilən mövzu üzrə bir-birləri ilə dialoq qurmaqlarını və həmin mövzuya uyğun danışiq frazalardan istifadə etməyi tələb edir [25, s.256]. Belə bir nümunəyə nəzər salaq:

On the phone (Telefonda);

- Hello, can I talk to Jane, please?

Salam, zəhmət olmasa Jeynlə danışa bilərəm?

"Jane is not here now."

Hal-hazırda Jeyn burada yoxdur

- When will he return?

O nə vaxt olacaq?

- I'm not sure. Maybe in a few hours. Can I get a message?

5. Couldn't you tell her what Mike called? I'll call her later.

Əmin deyiləm. Bəlkə bir neçə saata. Mesajınızı ala bilərəm?

- Could you tell her Mike called? I'll call her back later.

Deyə bilərsiniz Mayk zəng vurmuşdu?. Mən sonra ona zəng vuracam.

- Sure. I'll tell her you called.

Əlbəttə. Mən ona zəng vurduğunuzu deyəcəm.

Beləliklə, yuxarıda qeyd edilən nümunələrdən də göründüyü kimi ingilis dili dərslərində şagirdlərin danışiq bacarığının formalaşması və möhkəmləndirilməsində əsas vasitələrdən biri olan frazalardır. Biz daim müəllimin nitqində, şagirdlərin söhbətlərində və eyni zamanda xarici dil dərslərlərində hazır frazalara rast gelirik. Bu frazaların öyrənilməsi və daim danışiqda istifadə edilməsi şifahi nitqin inkişafında mühüm rol oynayır.

1.3.Dilin tədrisi zamanı şifahi nitq vərdişlərə verilən proqram tələbləri

Danışiq proqramının tələblərini uğurla yerinə yetirmək üçün şagirdlər bir sıra bacarıq və vərdişlərə yiyələnməlidirlər. Belə ki, bacarıqların diapazonu ilk növbədə xarici dilin fərdi səslərinin, eləcə də sözlərin formalaşmasından ibarətdir. Bura mürəkkəb səsləri tələffüz etmək bacarığı daxil ola bilər. Bu bacarıq, nitqdir. O, təcrübə ilə gücləndirilir, səslər mənimsənilir və tələbələr onları öyrənirlər. Bu səsləri

tələffüz etmək asandır. Eyni zamanda, tədrisən, yalnız səslərin deyil, hətta sözlərdəki səs birləşmələrinin tələffüzünə öyrəşmək və onları sözlə tələffüz etmək lazımdır.

Tələbə xarici dili yalnız müəllimin köməyi ilə təlim prosesində tələffüz səhvlərini düzəldərək öyrənə bilər. Bununla belə, müasir metodlar qruplarda şagird səhvlərini düzəltməyə imkan verir. Tələbələr özlərinə güvənməlidirlər. Bu zaman tələbələr daha fəal olurlar və başqa dərslərdə səhvləri təkrarlamamağa çalışırlar.

Şifahi nitqin inkişafının əsas yollarından biri oxunan mətnlərin nəqlidir. Şagirdlər mətnləri söylədikdə oxuduqlarını daha dərinlən dərk edirlər, orada mövcud olan sözləri, ifadələri və deyimləri daha yaxşı başa düşürlər. Bundan əlavə, nəql etmə şagirdlərin şifahi nitqinin inkişafında ən mühüm amillərdən biridir. Şagirdlər şeir əzbərləyərkən tez-tez cümlələri və sözləri təkrarlayır və bu zaman dil daha da formalaşır və daha çox əzbərlənən sözlərin yadda qalmasına səbəb olur. Həm də şeirləri əzbərləyərkən şagirdlər istər-istəməz öz intonasiyalarına diqqət yetirməlidirlər. Proqramın tələb etdiyi kimi danışmaq həm məqsəd, həm də vasitədir.

Şagirdlərə dil funksiyalarının aşılması prosesində qrammatika məşq edilməlidir. Məhz bu mütəşəkkil təlim prosesi qrammatikanın və funksional dilin kommunikativ öyrənilməsini öyrədir və təmin edir. Yeri gəlmişkən, bizim dövrümüzdə xarici dilin qrammatikasının tədrisinə iki yanaşma mövcuddur: deduktiv və induktiv yanaşmalar.

Deduktiv yanaşma qaydanın tətbiqi ilə başlayır və onun tətbiqi ilə davam edir. Beləliklə, tələbələrə sual və sitat arasındakı fərqi aşılamaq deduktiv şəkildə həyata keçirilə bilər. Bu zaman qrammatika qaydalarına yiyələnmək məsuliyyəti xarici dil dərslərində fəal iştirak edən şagirdlərin üzərinə düşür. İnduktiv yanaşmadan fərqli olaraq, tədqiqat əvvəlcə nümunələr şəklində təqdim olunur, nəticədə qayda nümayiş etdirilir [29, s.90].

İnduktiv təlim deduktiv təlimdən onunla fərqlənir ki, şagirdlər nümunələrdən öz nəticələrini çıxarır və qaydanı özləri təklif edirlər. Hər iki yanaşmanın öz üstünlükləri var. Məsələn, deduktiv yanaşma vaxta qənaət edir və nümunələr

verməklə müəllimi şagirdlərin diqqətini cəlb etmək və yaradıcılığını inkişaf etdirmək üçün uzun müddət lövhənin qarşısında dayanmaqdan azad edir.

İnduktiv yanaşma aşağıdakı üstünlüklərə malikdir:

1. tələbələr əqli fəaliyyətə cəlb edilir;
2. yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirir;
3. Şagirdlər təlim fəaliyyətlərində passiv deyil, fəal öyrənənlər kimi iştirak edirlər.

Təqdim olunan mövzulardan tələbə onu maraqlandıran variantı seçir və həvəslə öyrənir. Tələbəyə seçmək, öyrənmək və istifadə etmək imkanı verir. Təqdim olunan materiallardan bəyəndiyini seçən şagird mütləq nəyi bəyəndiyini öyrənəcək və ondan nitq fəaliyyətində istifadə edəcəkdir.

Şifahi nitq bacarıqlarının müvəffəqiyyətlə öyrədilməsi üçün xarici dillər fakültələrinin aşağı kurslarında dilin tədrisi üçün proqram tələblərini bilmək üçün ilk növbədə prioritetlər mənimsənilməlidir, yəni. mənimsəniləcək şifahi nitqin vahidləri və strukturları müəyyən etmək lazımdır. Bunun üçün ingilis dilinin qrammatikasının azərbaycanlı öyrənənlər üçün ən çətin olan sahələrini, eləcə də problem yarada biləcək qrammatik vahid və strukturları müəyyən etmək çox vacibdir.

Bu, dil vahidlərinin semantikasını və qrammatikasını tələbələrə aşılamaq üçün hansı üsullara (deduktiv və ya induktiv) üstünlük verilməli olduğuna qərar veriləcək növbəti sualdır. Metodikanın aktual və mühüm problemlərindən biri də mənimsəmə üçün qrammatik materialların seçilməsi və onların şagirdlərə düzgün çatdırılmasıdır [23, s.118].

Şifahi materialları seçərkən müəllimlərin üzərinə çoxlu vəzifələr düşür. Beləliklə, müəllim müəyyən ardıcılıq gözləməlidir, lakin bəzən təbiidir ki, qrammatik materialın hazırlanmasında və təqdim edilməsində ardıcılıq və sistemləşdirmə prinsipləri mövzudan asılı olaraq qismən pozulur. Qrammatik mövzular verilməzdən əvvəl şifahi nitq materialları funksional dil materiallarının bir hissəsi kimi şifahi təqdim edilə bilər. Bu prinsip praktiki əhəmiyyətə malikdir və praktikada sınaqdan keçirilmişdir [17, s.23].

Model çərçivəsində qrammatikanı öyrənən tələbə mətn və dialoq hazırlamaqda çətinlik çəkmir. Kommunikativ və funksional dil materiallarında qrammatika avtomatik nitq mexanizminin formalaşmasına xidmət edir. Beləliklə, nitq mexanizminin aktivləşməsinə nail olmaq üçün qrammatikanı modellərlə (funksional dil materiallarının tərkib hissəsi kimi) təmin etmək ən əlverişli variantdır [12, s.11].

Bildiyiniz kimi, xarici dillərin tədrisində tamamilə fərqli iki istiqamət var: qrammatika yönümlü təlim və ünsiyyət yönümlü təlim. Onların əsasında duran pedaqoji prinsiplər də bir-birindən əsaslı şəkildə fərqlənir. Beləliklə, qrammatik yönümlü təlim şagirdlərin bilik səviyyəsinə uyğun olaraq sistemli, adətən ayrı-ayrılıqda mənimsənilməli olan qrammatik qaydaların, leksik vahidlərin, fonemlərin və intonasiya nümunələrinin tətbiqini nəzərdə tutur.

Dil tədrisində şifahi bacarıqlara dair proqram tələblərinə şifahi nitq səviyyəsində müdaxilənin öyrənilməsi daxildir. nəticədə nitq prosesi çətinləşir, təhrif olunur və ya ümumiyyətlə baş vermir. Şifahi nitqin öyrədilməsi prosesinin səmərəli təşkili üçün ən uğurlu təlim modeli PPP modelidir (Təqdimat-Təcrübə-İstehsal, Təqdimat-Təcrübə-Yaradıcı Mərhələ).

Şifahi nitqi öyrədərkən, bəzi tövsiyələri nəzərə alaraq, tədris prosesinin daha səmərəli təşkili və daha uğurlu nailiyyətlər üçün müvafiq şərait yarada bilərsiniz:

1. Danışiq materialları həm birbaşa, həm də dolayısı ilə təqdim edilə bilər;
2. Nitq strukturlarının kontekstdə təqdim edilməsi tələbələrə bu strukturların qrammatik mənasını aşılamaq və qrammatik materialdan istifadə etmək imkanı verir;
3. Şagirdlərin şifahi nitqin strukturlarına yiyələnmə səviyyəsini müəyyən etmək üçün onlara müəllim tərəfindən müvafiq sualların verilməsi məqsəduyğundur;
4. Şagirdlər müxtəlif nitq hərəkətlərində yeni şifahi konstruksiyalardan istifadə etməlidirlər. Şifahi nitqin konstruksiyalarından yaradıcı istifadə edə bilmək üçün öyrəniləcək materiallar müzakirələrdə, mübahisələrdə, rollarda,

təqdimatlarda və digər təkrarlanan, təkrarlanan fəaliyyətlərdə istifadə edilməlidir;

5. Danışiq dilinin vahidləri və strukturları müəllim tərəfindən təqdim edildikdə, onların nə demək istədiyi şagirdlərə tam aydın olmalıdır. Qrammatik vahidlər tələbələrə nə vaxt təqdim olunur? Və necə? istifadəsini aydın başa düşməlidir. Məsələn, ingilis dilində danışarkən söz sırası haqqında şagirdlərə məlumat vermək və onlara söz sırasının niyə dəyişdiyini izah etmək lazımdır [14, s.118].Dünyanın müxtəlif ölkələrində ixtisası dil olan fakültələrdə təhsil alan tələbələrin ən vacib hesab etdiyi fəaliyyət növü olan, oxunun təliminə kifayət qədər diqqət yetirilmir. Əfsuslar olsun ki, oxunun təlimi, dövrün tələblərinə cavab vermədiyindən qənaətbəxş kimi qəbul edilə bilməz. Məlum olduğu kimi, hər hansı bir dilin şifahi və yazılı formaları keyfiyyət baxımından birbirindən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir.

Digər fəaliyyətlərdə olduğu kimi, oxumağın öyrənilməsi prosesi şagirdlərdə oxu və anlama bacarıqlarının səmərəli şəkildə aşılması üçün məqsədyönlü və sistemli, mərhələli şəkildə təşkil edilməlidir. Linqvistik faktorların oxu prosesində vacibliyi özünü daha çox oxuyub-anlama prosesində əks etdirir. Oxunun sadə formada təsnifi Huver və Qaf tərəfindən irəli sürülmüşdür və oxuyub-anlama prosesi sözlərin cümlələrdə dekodlaşması olaraq göstərilmişdir. Ümumi çərçivədən baxdıqda linqvistik proses şifahi nitqdə mövcud olaraq oxuyub-anlama prosesini nizamlayır [13, s.129].

Oxuyub-anlama prosesinə bunlar daxildir:

- a) cümlə tərkibinə uyğun olaraq bölünmə;
- b) cümlələr arasında münasibətləri kifayət qədər açıq şəkildə ifadə etmək;
- c) altından xətt çəkilmiş mətnin strukturunun aydınlaşdırılması, məsələn: sözlərinin mətndə yeri və vəzifəsi, mətnin əsas qayəsi [21, s.44.].

Araşdırmaya əsasən həm cavanlar, həm də az səriştəli oxucular dinləmə prosesində çox çətinliklə üzləşirlər. Ancaq yaşlı və daha səriştəli oxucularda isə bu daha uğurlu bir proses olaraq yekunlaşır [28, s.85].

Son zamanların uzun müddətli araşdırmaları göstərir ki, oxuyub-anlama prosesində linqvistik əsaslarla yanaşı koqnitiv əsaslar da əhəmiyyət kəsb edir [5, 671]. Oxuyub-anlama prosesi sözləri müəyyən etməkdən, lüğəti öyrənməkdən və yaş xüsusiyyətlərinə uyğun olan linqvistik bacarıqlardan asılıdır. Verhoven və Ven Zyuvən-nin apardığı təcrübəyə əsasən, sözlərin müəyyən edilməsi bacarığının, lüğəti öyrənmə bacarığının və dinləmə bacarığının tələbələrə oxuyub-anlama prosesinə nə dərəcədə təsir edildiyi anlaşıldı. Zəngin söz ehtiyatı və yüksək dinləmə bacarığı tələbələrə tez bir zamanda oxuyub-anlama vərdişlərinə yiyələnməkdə kömək edir [17, s.411].

Qeyd etmək lazımdır ki, bu, təkcə xarici dilin tədrisinə deyil, həm də dörd əsas fəaliyyətin öyrədilməsinə aiddir: ana dilində danışma, dinləmə, anlama və oxu. Şagirdlərin müvafiq bacarıq, bacarıq və bacarıqlarının inkişafı və təkmilləşdirilməsi yalnız onların müvafiq fəaliyyətlərdə fəal, təşəbbüskar, məqsədyönlü iştirakı ilə təmin edilə bilər [16, s.65].

Oxuyub-anlama prosesinin cədvəl şəklində analizi Vesley A. Huver və Filip B. Qaf tərəfindən verilmişdir. Bu qrafikin əsasında 2 bölgü dayanır:

1. Şifahi nitqdə mənanı anlama prosesi və ya dilin mənimsənilməsi, başa düşülməsi.

2. Dekodlaşdırma və ya yazıda sözləri müəyyən etmə bacarığı. Bu 2 bölgü bütünlükdə oxuyub-anlama prosesinin özəyini təşkil etmişdir. Dilin mənimsənilməsi və kodlaşdırma hər ikisi eyni dərəcədə oxuyub-anlama prosesində rol oynayır. Bu amillər bir-birindən ayrı olduqda mövcud ola bilmir. Əgər tələbənin danışmaq prosesində heç bir problemi yoxdursa və mətnin kodlaşdırılmasında çətinlik çəkmirsə, bu, o nəticəyə gəlir ki, oxuyub-anlama prosesində də uğurlu nəticə göstərəcəkdir.

Linqvistik bilik özü də 3 böyük hissədən ibarətdir:

1. Fonoloji;
2. Sintaksis;
3. Semantika.

Fonoloji bölmə-Dilin səs tərkibini, sözlərdə bir səsle məna dəyişimini, sözlərin daxili tərkibini, strukturunu öyrənir. Əgər aşağı kurslarda tələbə xarici dildə səs tərkibini ayıra bilmirsə və ya bir səs ilə fərqli olan sözləri seçə bilmirsə, həmin dildən də səmərəli şəkildə istifadə edə bilməyəcək. Sintaksis-Cümlə strukturunu, cümlədə sözlərin ardıcılığı və söz sırasını öyrənir. Sematika-Dilin mənalı hissələrini öyrənir.

Dildə mövcud olan sözlər, hissəciklər və mətndə mövcud olan cümlə və sözləri araşdırır. Oxuyub-anlama prosesi haqqında bu günki dövrümüzə qədər bir çox nəzəriyyələr irəli sürülmüşdür. Bunlardan biri də, Kinç və Van Daykın irəli sürdüyü nəzəriyyədir. Bu nəzəriyyə tamamlanmış oxu prosesini təsvir edir və sözlərdən tutmuş cümlələrə kimi mənanın anlaşılmasına yönəlir. Kinç bu nəzəriyyə üzərində işləyir və 1988-ci ildə daha tərtibli formada bu nəzəriyyənin əsasını qoyur. Kinç və Van Dayk irəli sürdükləri nəzəriyyəyə əsasən, mətni oxuyan oxucu 3 əqli təsvirlə üz-üzə olur:

1. Mətnin şifahi ifadəsi;
2. Mətnin mənasını açan semantik təsviri;
3. Situasiyalı təsvir [26, s.251].

Oxuyub-anlama prosesində materialların seçilməsi də müzakirə olunan əsas nəzər nöqtələrindən biridir. Bu üzrə aparılan araşdırmalara əsasən, məlum olmuşdur ki, materialların məqsədyönlü, sistemli təşkili çox mühümdür. Tələbələrdə oxuyub-anlama bacarığının inkişafı prosesində aşağıdakılar nəzərdə saxlanılmalıdır:

1. Konseptual mənalıarası hədudlar-konteksə uyğun olaraq hər hansısa bir sözü ona yaxın mənalı olan digər sözlərdən ayıra bilmək bacarığıdır;
2. Çoxmənalılıq-hər hansısa bir sözün mövcud olan müxtəlif mənalarını ayırmağı, yəni fərqləndirməyi diqqətə çatdırır;
3. Omonimlik-eyni bir sözün bir-biri ilə əlaqəsi olmayan mənalarını ayıra bilmək;
4. Omofonlar-yazılışı və mənası fərqli, lakin tələffüzü eyni olan sözlər;
5. Sinonimlik-yazılışca fərqli, lakin eyni mənanı ifadə edən sözlər.

Deyilənlərdən aydın olur ki, aşağı kurs tələbələrində oxuyub-anlama prosesinin müvəffəqiyyətlə nəticələnməsi üçün nəzərə alınması amillər heç də az deyildir. Bu amillər daim diqqətdə saxlanılmalı və oxuyub-anlama prosesində öz əksini tam şəkildə tapmalıdır [28, s.371].

Bəzi tədqiqatçılar öz məqalələrində belə qeyd edirlər ki, oxuma prosesində istifadə edilən mətnlərdə mümkün olduğu qədər dialekt və slenqin həcmi az olmalıdır və təlim prosesində vacib olmadıqca klassik ədəbiyyat nümunələrinə yer verilməməlidir. Lakin biz belə hesab edirik ki, xarici dili ixtisas dili kimi öyrənən gənclərimizi yalnız müəyyən formada tərtib edilmiş, məhdudlaşdırılmış mətnlərlə təmin edə bilmərik.

Mütləqdir ki, tələbələr oxuduqları ixtisas dilində müasir və klassik ədəbiyyat nümunələrindən də yararlanmalı və bu haqda öz fikirlərini bölüşməyi bacarmalıdırlar. Lakin danılmaz faktdır ki, müasir dövrümüzdə ali məktəblərdə ixtisası xarici dil olan tələbələr demək olar ki, orijinal versiyada klassik ədəbiyyat nümunələrindən istifadə etmir, əsərlər oxumur və bu haqda heç bir müzakirələr aparmırlar.

Belə ki, bu dili bilmədən, yazı vərdisindən, məqsədyönlü mətnləri dinləyib-anlamadan, monoloq və dialoqlardan və nəhayət, oxu bacarıqlarından başqa heç bir dildə danışmaq vərdislərinə yiyələnmək mümkün deyil.

Müasir təhsil sistemində xarici dil fakültələrinin bakalavr pilləsində təhsil alan tələbələr xarici dilə yiyələnmək üçün lazım olan bacarıqlara malikdirlər. Bu bacarıqların inkişafı üçün atılan addımlar hələ də özünü tam doğrultmayıb. Buna əsaslanaraq deyə bilərik ki, oxumaq və anlamaq prosesinə yanaşmaları öyrənmək lazımdır.

Dili yazı sahəsində ixtisaslaşmış tələbələrə yazı öyrətməkdən danışarkən, tələbələrin özbaşına yazdıqları materialları qeyd etmək vacibdir. Burada vacibdir ki, məlum olduğu kimi, tələbənin müstəqil işi müstəqil, müəllimin iştirakı və nəzarəti olmadan həyata keçirilir. Şagirdlərin fəaliyyətə cəlb edilməsinin əsas məqsədi yazılı nitq vasitəsilə müvafiq bilik, bacarıq və bacarıqların inkişafını və təkmilləşdirilməsini təmin etməkdir, yəni. sahədə təcrübə qazanmaqla. Bu, xarici

dillərin tədrisi metodologiyasında əsas prinsiplərdən biri kimi qəbul edilən “Etməklə öyrənmək” prinsipinin həyata keçirilməsini nəzərdə tutur [23, s.118].

Bildiyiniz kimi, müasir metodologiyada qəbul edilmiş bu prinsip “danışmaqla danışmaq”, “yazmaqla yazmaq”, “dinləməklə dinləmək”, “öyrənməklə öyrənmək” və s. Burada ortaya çıxan iki məsələdən birincisi təklif olunan mətn materiallarının seçilməsi, ikincisi isə tələbələrin bu prosesə cəlb edilməsidir. Nəzərə almaq lazımdır ki, söhbət məcburiyyətdən yox, tələbələrin fəal, təşəbbüskar, maraqlı kimi prosesə cəlb edilməsindən gedir.

Müəyyən dərəcədə hazırlıqlı, yazı strategiyaları ilə silahlanmış tələbə öz başına yararlanı bilər. Bu, orta və ali məktəbdə də baş verə bilər. Materialların seçilməsinə gəlinə, dərslərdə istifadə olunan mətn materialları kimi, ayrı-ayrı mətnlər də ilk növbədə şagirdi maraqlandırmalı, onun tələbat və tələblərinə, yaşına, bilik səviyyəsinə, intellekt səviyyəsinə uyğun olmalıdır.

Şagirdlərə seçim imkanı verildikdə, onlar öz vəzifələrini dərk edir və nəticədə mətnləri informasiya mənbəyi kimi qəbul etməklə yanaşı, şagirdlərdə mənbələrdən həzz almaq bacarıqlarını da inkişaf etdirirlər. Bu, kommunikativ təlimin əsas şərtlərindən biridir. Hər iki məqsəd bir-biri ilə sıx bağlıdır. Şagirdlər üçün maraqlı olan materialın seçilməsi yazıya maraq və motivasiya yaradır və şagirdləri şüurlu şəkildə yazı prosesinə cəlb edir [13, s.321].

Problemin öyrənilməsinin bəzi müəllifləri ingilis dilini öyrənmənin ilkin mərhələlərində tələbələrin səviyyəsinə uyğunlaşdırılmış yazılı materiallardan istifadə etməyi tövsiyə edirlər. Beləliklə, yazının öyrədilməsi prosesində istifadə olunan materiallar şagirdlərin bilik və intellekt səviyyəsinə uyğun olmalıdır. Təhsilin aşağı pillələrində dil fakültələrinin tələbələrinə daha mürəkkəb və üslubi cəhətdən müxtəlif mətnlər təqdim olunur. Həmçinin tələbələrin xarici dildə yazdıqları mətnlərin yazılması təhsilin müasir mərhələsində tövsiyə olunan üsullardan biridir. Təcrübə bu metodun effektivliyini göstərir.

Detektiv macəra romanları, bir qayda olaraq, məktəblilər arasında maraq doğurur. Burada maraqlı və canlı dialoqlar var, real həyatda istifadə olunan lüğət vahidləri, sadə qrammatika tələbələri həvəsləndirilir və yazı prosesinə cəlb edilir.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, müəllim müasir xarici dil müəllimi rollarından birində məsləhətçi kimi çıxış etməlidir - şagirdləri istiqamətləndirmək və istiqamətləndirmək, onlara düzgün seçim etməkdə köməklik göstərmək. Bu məqsədlə tələbələrə aşağıdakı tövsiyələri vermək tövsiyə olunur:

1. Yazı üçün materialların fərdi seçilməsi zamanı mətnlər haqqında ümumi məlumat əldə etmək tövsiyə olunur;

2. Materialların məzmunu haqqında ümumi məlumat aldıqdan sonra tələbələr məzmunlu suallar yazmağa dəvət olunur;

Bu yazıçıların onları maraqlandıran məsələlərə diqqət yetirməsi onların yazı bacarıqlarının inkişafı üçün əlverişli mühit yaradır;

3. Məzmunla bağlı müəyyən biliklər almış və yazdıqları məqsədi dərk etmiş tələbələr digərlərindən daha yaxşı nəticələr əldə edə bilmişlər;

4. Mətni yazdıqdan sonra tələbələrin diqqətini ən vacib məqamlara yönəltmələri xahiş olunur. Bu sahədəki fəaliyyətlər şagirdlərin diqqətini informasiyaya yönəltməyə, alınan məlumatları əvvəlki məlumatlarla əlaqələndirməyə və mətnin qalan hissəsini yazmağa hazırlamağa imkan verir;

5. Tapşırığın yerinə yetirilməsi şagirdə mətnin ayrı-ayrı fraqmentlərini bir-biri ilə birləşdirərək vahid mətn əldə etməyə imkan verir [22, s.248]. İngilis dili fakültəsində təhsil alan tələbələrə tapşırıqlar verən müəllim onları düzgün istiqamətə yönəltməlidir. Beləliklə, müəllim şagirdlərin nəzərinə çatdırmalıdır ki, mətnin əsas məzmununu başa düşürlərsə, onlara tanış olmayan sözlərin mənalarını axtarmağa ehtiyac yoxdur. Əsas məqsəd tələbələri yazmağa həvəsləndirməkdir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, yazının öyrədilməsi prosesində kəmiyyət göstəriciləri kimi keyfiyyət göstəriciləri də mühüm və vacibdir. Kəmiyyət göstəriciləri öyrənmə konteksti ilə birbaşa bağlıdır.

Bakalavr dili tələbələrinin şifahi dil bacarıqlarının mənimsənilməsindən danışarkən, burada tövsiyə olunan rəqəmlər qeyri-peşəkar ingilisdilli tələbələrdən daha çox olmalıdır. Onu da nəzərə almaq lazımdır ki, ayrı-ayrı mətnlər müxtəlif tələbələr üçün maraqlı olmalıdır. Tələbələri təhsil məqsədləri üçün nəzərdə tutulmuş mətnlərə deyil, real nitq növbələrinə yönəltmək tövsiyə olunur. Şübhəsiz ki, fərdi

yazı adlanan bu fəaliyyət növü müəllim tərəfindən ardıcıl, sistemli və mütəmadi olaraq həyata keçirilməli və qiymətləndirilməlidir.

Fərdi yazı müstəqil şəkildə baş versə də, müəllim nəzarəti zəruridir. Sadəcə olaraq, nəzarət bir qədər fərqli şəkildə həyata keçirilməlidir. Qiymətləndirmənin stimullaşdırıcı, həvəsləndirici təsirini vurğulamaq da vacibdir. Əslində, şagirdlərin müəllimləri və həmyaşıdları tərəfindən qiymətləndirilməsi çox vacibdir və bu, onların gələcək fəaliyyətinə böyük təsir göstərir.

Onların fəaliyyəti və nəticələri müəllimlər və tələbə yoldaşları tərəfindən maraqla qarşılanarsa, bu, tələbənin bu istiqamətdə səylərini artırır. Fərdi qeydlər olduqda, burada yazılı şəkildə təqdim olunan hesabatlar hesabatlara əsaslanıb bilər.

Digər sahələrdə olduğu kimi, tələbələrin şifahi bacarıqlarının yoxlanılması və qiymətləndirilməsi tamamilə obyektiv olmalıdır. Bu, yazmağı öyrənmə prosesinin effektivliyini şərtləndirən əsas amillərdən biridir. Yazılı məlumat verməklə yanaşı, tələbələrdən şifahi təqdimatlar və hesabatlar təqdim etmək tələb olunur bilər. Tələbə təqdimatlarının həm təlimatçı, həm də digər auditoriya üçün maraqlı olacaq qədər qısa olması vacibdir. Bu səbəbdən şagirdlər əsas məzmunu və fikri çatdırmağı bacarmalıdırlar [25, s. 99].

Xarici dili peşəkar məqsədlər üçün öyrənən tələbələr diskursun necə təşkil olunduğunu bilməli və mətnləri olduğu kimi (hərfi mənada) deyil, mənalı keçidlər toplusu kimi yazıb bilməlidirlər. Şagirdlərə mətnin ayrı-ayrı fraqmentlərinə qulaq asmamaq, mətni bütövlükdə qavramaq və onun məzmununu adekvat başa düşmək öyrədilməlidir.

Yazılı mətnlər təkcə məlumat mənbəyi deyil, həm də yeni dil vahidlərinin, o cümlədən yeni qrammatik strukturların və leksik vahidlərin kontekstdə təqdim edilməsinin ən mühüm yollarından biridir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bu, təkcə tələbələrin reseptiv biliklərinin yoxlanılması deyil, mətndə təsirli leksik vahidlərin mənimsənilməsi və möhkəmlənməsi üçün müvafiq fəaliyyətlərin işlənilib hazırlanması və təqdim edilməsidir.

Buna uyğun olaraq hər bir təlim kontekstində ingilis dilində yazmağı öyrədən müəllimin əsas vəzifələrindən biri lüğətin rolunu və yerini müəyyən etməkdir. Əsas

məqsəd öyrənilən xarici dildə yazı işini səmərəli təşkil etmək və lüğətdən sui-istifadə hallarının qarşısını almaqdır. Yazmağı öyrənmə prosesini və ümumiyyətlə, xarici dilin öyrənilməsi prosesini sadələşdirən lüğətlərə gəlincə, ikidilli lüğətlərə üstünlük verilməlidir. Bu tip lüğətlərdən istifadə vaxta qənaət edir. İzahlı lüğətlərə gəlincə, bu cür lüğətlərdən kifayət qədər dil biliyi olan və onlardan istifadə qaydaları ilə tanış olan tələbələr istifadə edə bilər.

Şagirdlərin mətnin başa düşülmə səviyyəsini müəyyən etmək üçün verdiyi anlama suallarına gəlincə, qeyd etmək lazımdır ki, onları müəlliflər “suallardan əvvəl” və “suallardan sonra” adlandırırlar [34, s.136]. Müvafiq olaraq, sonrakı suallar həm şifahi, həm də yazılı şəkildə verilə bilər. Belə sualların verilməsində əsas məqsəd şagirdlərin mətni başa düşmə səviyyəsini yoxlamaqdır. Daha vacib hesab edilən suallar və əvvəllər verilmiş suallar şagirdlərin diqqətini mətndəki ən vacib suallara yönəltmək, şagirdləri mətnlə işləməyə hazırlamaq kimi mühüm funksiyaları yerinə yetirir.

Məqalədən əvvəl verilən suallar test deyil, əsasən maarifləndirici xarakter daşıyır. İnşanın yazılması prosesində şagirdlərə sözlərin başa düşülməsini və ümumilikdə məzmunun başa düşülməsini təmin etmək üçün tapşırıqların verilməsi tövsiyə oluna bilər.

Şagirdlərə bir neçə qeyri-müəyyən, tez-tez istifadə olunan sözlərin siyahısı təklif olunur. Sonra bu sözlərlə cümlələr təklif olunur. Şagirdlər sözün cümlədəki funksiyasını, hansı nitq hissəsinə aid olduğunu adlandırmalı və nəhayət siyahıdan düzgün mənası tapmalıdırlar. Bu ardıcılıqla tələbələr yazı bacarıqlarına yiyələnirlər.

II FƏSİL. XARİCİ DİLİN TƏDRİSİ ZAMANI AŞAĞI KURSLARDA ŞİFAHİ NİTQIN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ METODİKASININ SƏMƏRƏLİ YOLLARI

2.1. Problem baxımından proqram və dərslərlərin təhlili

Təhsilimizdə müəyyən dəyişikliklər oldu. Bu, xarici dilləri öyrənmək üçün geniş imkanlar açdı. Müasir dövrdə təhsil sahəsində aparılan işlər, aparılan islahatlar, innovasiyalar, fəal təlim metodlarından, metodlarından, yeni tədris texnologiyalarından geniş istifadə bütün müəllim və şagirdlərdən təlim prosesində dönüş yaratmağı tələb edir. Müxtəlif sahələrdə baş verən inkişaflara uyğunlaşmaq və təsirli olmaq üçün insanın həyatı boyu müstəqil bilik əldə etmək bacarığına yiyələnməsi və buna can atması çox vacibdir. Uzun illər şifahi nitqin intensiv tədrisi ilə məşğul olan alimlər şifahi nitqin inkişafını prioritet vəzifə hesab edirdilər. Müşahidələr göstərir ki, müəllim intensiv şifahi ünsiyyətdə əsas fiqurdur. O, daima bu işə rəhbərlik edir və şifahi ünsiyyəti təbliğ edir.

Görkəmli ingilis metodisti Q.Palmer şifahi nitqi eşitmə vasitəsilə inkişaf etdirməyi təklif etmişdir. Son nəticələr göstərdi ki, şifahi nitqin hətta çətin dil öyrənmə mühitlərində də inkişaf etdirilməsi mümkündür. Xarici dilin öyrədilməsi ilə bağlı “praktiki dil mənimsəmə” termini başqa insanların fikirlərini başa düşmək, bacarıq və vərdisləri aşılamaq kimi başa düşülməlidir. Sonra bu bacarıqlar formalaşır və nitqə çevrilir. İnsanlar arasında ünsiyyət bilavasitə qurulursa, dilin praktiki mənimsənilməsi nitq, oxu və yazı kimi nitq fəaliyyətinin müxtəlif növlərinə xas olan bacarıqların inkişafını tələb edir. Ünsiyyət şifahi ünsiyyətdir. Əgər insan dil materiallarını yaxşı mənimsəyibsə, bu dildə danışmaqda çətinlik çəkməyəcək. Beləliklə, dil materiallarının avtomatlaşdırılması şifahi nitqin əsasını təşkil edir və aşağıdakıları əhatə edir:

1. dinləyib-anlama;
2. Nitq vasitəsilə öyrənmək [49, s.190].

Xarici dilin tədrisi zamanı tələbələri mətn müzakirələrinə cəlb etməklə onların şifahi nitqin, daha dəqiq desək, danışmaq qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsi və bununla da interaktiv təlim prinsiplərinə əməl etmələri üçün müvafiq şərait yaradırıq. Bildiyiniz kimi, kommunikativ təlimin əsas prinsiplərindən biri interaktivlik prinsipidir. Məlumdur ki, şifahi nitq materialları leksik, qrammatik və fonetik materialdan ibarətdir. Bu materiallardan biri digərindən ayrı düşünülməməlidir. Əgər bu materiallardan biri digərini tamamlamırsa, onda şifahi nitqin inkişafından danışmaq olmaz. Tədqiqatçıların fikrincə, sözlərin reseptiv və məhsuldar istifadəsini ayırd etmək asan deyil. Belə ki, bəzi şagirdlər öyrənilmiş söz və ifadələrdən sonra nitq prosesində istifadə edir, bəziləri isə bu sözləri ancaq reseptiv səviyyədə öyrənilib, nitqində istifadə etmirlər. Dil materiallarının təqdimatı və mənimsənilməsindən danışarkən, adətən asandan mürəkkəbə, sadədən mürəkkəbə keçmək tövsiyə olunur [44, s.70].

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, leksik vahidlərin mənimsənilməsinin çətinlik dərəcəsi müəyyən edilərkən adətən proses üçün tələb olunan vaxt nəzərə alınır. Eyni zamanda, tədqiqat müəlliflərinin fikrincə, “çətinlik” meyarının kifayət qədər etibarlı və inandırıcı olması məsələsi birmənalı qarşılanmır və mübahisələrə səbəb olur. “Mütləq mütləq” çətinlik yoxdur, “çətinlik” anlayışının arxasında duran səbəblər fonologiya, morfologiya, sintaksis, lüğət və s. ilə bağlı ola bilər. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bəzi şagirdlər üçün çətin görünən dil və nitq vahidləri heç bir çətinlik yaratmaya bilər. digər tələbələr üçün problem yaradır.

Artıq qeyd edildiyi kimi, dərs vaxtından səmərəli istifadə edilməlidir. Suallar çox diqqət və vaxt tələb edir. Tələbələrə üsul seçimində müəyyən müstəqilliyin verilməsində əsas məqsəd onlarda dinlənən mətnin və yaxud kitabın məzmununa maraq oyatmaq, onları eşidib-anlama ilə bağlı olan və dinləmə prosesini səmərələşdirən müxtəlif fəaliyyət növlərinə cəlb etmək, onlarda rast gəldikləri problem və çətinliklərə baxmayaraq dinləməyi davam etdirmək həvəsini yaratmaqdan ibarətdir. Tələbələri düzgün istiqamətləndirmək, onlara mətnin məzmununu adekvat şəkildə başa düşmək üçün hansı üsullardan istifadə etmək haqqında məlumatlandırmaq və bu məqsədə nail olmaq üçün yerinə yetirilməsi

tövsiyyə edilən çalışmaları və tapşırıqları onlara təqdim etməlidir. Belə ki, naməlum olan sözlərin mənalarının öyrənilməsinə gəldikdə, tələbə mətni təkrar olaraq oxumalı tələbələr məzmunu başa düşmək üçün hansı sözlərin vacib, hansının daha az əhəmiyyətli olduğunu müəyyən etməlidirlər.

Çox vaxt bu prosesdə şagirdlər bilmədikləri sözləri ucadan desələr, müəllimə etiraz etməli olmurlar. Tapşırıqların əsas məqsədi prosesi asanlaşdırmaq və daha yaxşı nəticələr əldə etməkdir. Qeyd etmək lazımdır ki, interaktivliyə əsaslanan təlim prosesində şagirdlərin özünü və qrupun, hətta bütövlükdə dərsin özünü qiymətləndirməsi üçün geniş imkanlar yaradılır. Yeni tədris metodları ilə işləyən müəllimlər mütəmadi olaraq bu qiymətləndirmə metodundan istifadə edir və çox yaxşı nəticələr əldə edirlər. Bu metodun tətbiqi nəticəsində tələbələr:

- a) müstəqillik və özünə inam bacarıqları formalaşır;
- b) özünə və yoldaşlarına qarşı obyektivlik, tələbkərlilik vərdişini inkişaf etdirir;
- c) ədalətli, zəhmətkeş və özünə güvənən iradi keyfiyyətlər meydana çıxır [48, s.108].

Koordinasiyanın ardıcıl şifahi bacarıq və vərdişləri inkişaf etdirmək üçün vacib olduğunu xatırlamaq vacibdir. Bütün bunlar tələbələrin diferensiasiyası, onların bacarıqlarından maksimum istifadə olunması baxımından təqdirəlayiqdir. Həvəsləndirici və istiqamətləndirici olmaqla, işin məzmununu və mahiyyətini təmsil edirlər. Onu da nəzərə almaq lazımdır ki, ingiliscə-ingiliscə, yəni izahlı lüğətlərdən istifadə asan məsələ deyil və müəyyən bacarıq, bilik və bacarıqlar tələb edir. Müəllim hər bir təlim kontekstində hansı lüğətlərə üstünlük verəcəyinə qərar verməlidir və burada əsas məqsəd şagirdlərin lüğətini zənginləşdirmək deyil, onlara lazımi bacarıqları aşılamaqdır.

Buna uyğun olaraq hər bir təlim kontekstində ingilis dili müəlliminin əsas vəzifələrindən biri lüğətin rolunu və yerini müəyyən etməkdir. Sonra bu sözlərlə cümlələr təklif olunur. Şagirdlər sözün cümlədə hansı funksiyanı yerinə yetirdiyini, hansı nitq hissəsinə aid olduğunu söyləməli və nəhayət, siyahıdan düzgün semantik variantı tapmalıdır. Beləliklə, həmin dildə danışmadan, yazı fəaliyyətinə qatılmadan, oxu bacarıqları olmadan və nəhayət, hədəf dildə müxtəlif sistemli mətnlərlə danışmaq qabiliyyətinə yiyələnmək mümkündür.

Ali təhsil müəssisələrində xarici dillərin tədrisi üçün dərsliklər struktur baxımından oxşardır ki, onlar tələbələrə kommunikativ yanaşmanın dörd bacarığını aşılamaq məqsədi daşıyır. Yəni dərsliklər səkkiz bölmədən ibarət dörd bölmədən və biliyin qiymətləndirilməsi üzrə yekun işdən ibarətdir. İstinad edilən dərsliklərdə qrammatik material lüğətdən sonra daxil edilmişdir. Orijinal materiallara əsaslanan qrammatik material kommunikativ yanaşmanın tələblərinə uyğun olaraq şagirdlərin nitq tələbatını ödəməklə yanaşı, əsas ünsiyyət vasitəsi hesab olunur. Hər üç dərsliyə qrammatikanın daxil edilməsi prinsiplərini müəyyən etmək üçün qrammatik korpusa nəzər salmaq. Kurslar üçün seçdiyimiz qrammatik materiallar üzərində müşahidələr göstərir ki, dərsliklərdə nitq ehtiyacından irəli gələn işçi qrammatikaya üstünlük verilir. Digər tərəfdən, qrammatika konseptual qrammatika, yəni məndə açıqlanan mənə və ya vəziyyətlə bağlı qrammatikadır [29, s.80].

Qrammatik materiala nəzər saldıqda aydın olur ki, müəlliflər spiral inkişaf prinsipinə əsaslanaraq (sadədən mürəkkəbə doğru) tədricən qrammatik materiala daxil olmuş və ümumtəhsil məktəbi üçün proqramın tələblərini gözləmişlər. Qrammatika orijinal materiallardan seçilmiş nümunələrlə təqdim olunur. Beləliklə, müəlliflər kommunikativ yanaşmanın ikinci prinsipinə əməl edərək, dərsliklərə gizli qrammatikaya yer verirlər. Didaktikanın göstərdiyi kimi, şagirdlər mənə və funksiyanı araşdırmadan nümunələr, mənbə materialları üzərində qrammatik qaydaları müəyyənləşdirirlər. Məsələn: du passé ifadəsi.

Familiar examples are listed under the heading "Observe and Compare":

Au jour d'hui (bu gün) Hier (dünən) Je passe mes vacances au bord de la mer. J'ai passé mes vacances au bord de la mer. (Tətilimi dəniz kənarında keçirirəm) (Tətilimi dəniz kənarında keçirdim) və s.

Bu kimi cümlələr müqayisə edilərək, tələbənin diqqəti mənə üzərində cəmlənir və tələbələr induktiv yolla "passé composé" zamanının keçmiş hərəkətin ifadəsi üçün işləndiyini aşkar edirlər. "Hier" (dünən) zərfi bu mənənin aşkarlanmasında istiqamətverici rol oynayır.

Mənasını dinlədikdən sonra "keçmiş" felinin indiki zamanını keçmiş zamanla müqayisə edir və şagirdlər "avoir" felinin indiki zamanını bildikləri üçün diqqəti

keçmiş zamanın düzəldilməsinə yönəldirlər. iki fel. Təbii ki, burada müəllimin köməyi ilə “participe passé” izah edilir [51, s.90]. Bu o deməkdir ki, müəllim bu vaxtın düzəldilməsi qaydasının aşkar edilməsində rəhbərlik edir. Müəlliflər bu cümlədə təsvir olunan feillərə yalnız cədvəl cümlələrində “être” köməkçi feli ilə təsvir olunan “partir” feli verməklə diqqət yetirirlər:

1. Les verbes aller, partir, venir, devenir, entrer, rentrer, sortir, monter, downre, comerer, rester, tomber, naître, mourir, se conjuguent avec "être" au passé composé. Aller (düşmək), gəlmək (gəlmək, çatmaq), rester (qalmaq), tomber (yıxılmaq), naître (doğum), mourir (ölmək) felləri ilə keçmiş zamanda təsnif edilir.

Müqayisə edin: Il a fait (o etdi), il est parti (o yada düşdü)

2. Feilin partisip passé forması mübtəda ilə cinsə və kəmiyyətə görə uzlaşır. Məs. : 1. Lala est partie. Ninon et sa mère sont restées une semaine à l'hôtel.

3. Toural et son copain sont sortis du collège. “Lala” qadın cinsli mübtəda olduğundan “partie” participe passé oxunmayan “e” qəbul edir. İkinci cümlədə uzlaşma həm qadın cinsinə, həm də kəmiyyətə görə edildiyindən “restées”, “e” və “s” qəbul edir. Üçüncü cümlədə isə mübtəda cəmdə və kişi cinsinə görə “sortis” “s” qəbul etmişdir.

Qrammatik qaydanın belə verilməsi artıq eksplisit qrammatikanın dərsliyə daxil edilməsindən, başqa sözlə desək, deduktiv üsuldan istifadə edilməsindən xəbər verir. Sonra dialoqdan götürülmüş nümunələr vasitəsilə passé composé yenidən diqqətə çatdırılır.

- J'ai passé mes vacances avec ma cousine (Mən tətlimi əmim qızı ilə keçirdim).

- Moi, j'ai été au Canada avec mes parents (Validəymlərimlə Kanadada oldum).

- Je me suis installé à l'hôtel. (Mehmanxanada qaldım)

Lakin burada passé composé zamanının xatırlatdırmağın məqsədi onun imparfait (bitməmiş keçmiş) zamanı ilə işlənmə fərqi göstərməkdir. Burada imparfait indiki zaman mənasında işlənir. Bitməmiş keçmiş zaman (passé composé) kimi dərslilik ilkin olaraq mətnlərdən seçilmiş nümunələri tələbələrin müşahidəsinə

verir: Observe (müşahidə et) Quand j'étais au collège, j'avais beaucoup d'amis. (Kollecdə olanda, çoxlu dostlarım var idi.). Tələbələr nümunədə verilən zamanı artıq mətnlərdə aşkarlamışdır. Burada isə, bu zamanın işlənmə funksiyasına, onun nə zaman, hansı hərəkətin icra olunması mənası üzərində işləyir və qrammatikanın fikrin ifadəsində və anlanılmasında rolu vurğulanır [33, s.90].

Göründüyü kimi l'imparfait zamanının verilməsində həm induktiv, həm də deduktiv üsullardan istifadə edilmişdir. Bəzi feillərin dərslikdə təsriflənməsi tələbələr üçün acağıdır, bazadır, çünki dərslikdə toxunulmayan digər feillərin də bu zamanda işlədilməsini şərtləndirir. Tədqiqata cəlb olunan dərsliklərin müşahidəsi göstərir ki, yeni qrammatik material observe (müşahidə et) termini ilə verilsə, tanış qrammatikaya yeni bir məna elementi daxil edilərkən rappel (xatırla) terminindən istifadə edilir. Bu o deməkdir ki, müəlliflər öyrənilməmiş qrammatikanı, öyrədiləcək qrammatika ilə əlaqəli verir. Bu o deməkdir ki, müəlliflər qrammatikanı daxil edərkən spiralvari inkişaf prinsipinə əsaslanmışlar.

Xarici dillərin ikinci dil kimi tədrisi dərsliklərdə bu prinsipin nəzərə alınmasının xüsusiyyətlərini ortaya qoyur. Nə qədər ki, ümumiləşdirmə diqqətdən asılıdır, ümumiləşdirmə də diqqətin formalaşmasında müəyyən rol oynayır. Ümumiləşdirmə də başa düşməyi asanlaşdırır. Şagirdlər müxtəlif vəziyyətlərdə ümumiləşdirilmiş qaydalardan istifadə edə bilirlər.

Bildiyiniz kimi, orta məktəbdə xarici dilin tədrisinin əsas məqsədi ünsiyyətlə müəyyən edilir. Dərsliklər elə tərtib edilib ki, orta məktəbi bitirən hər bir şagird müvafiq situasiyalarda öz fikrini xarici dildə həm şifahi, həm də yazılı şəkildə ifadə edə bilsin. Başqalarının fikirlərini dinləmək və anlamaq da bu məqsədə xidmət edir. Ona görə də xarici dilin tədrisinin, eləcə də dərsliyin tərtibatının əsasında ünsiyyət üçün zəruri olan lüğətin yaradılması dayanmalıdır. Onda ünsiyyət üçün tək sözlər kifayət etmir. Bu sözləri ünsiyyətdə istifadə etmək üçün müəyyən qrammatik qaydalara ehtiyac var. Ümumiləşdirmə qabiliyyəti olmadan sözün və qrammatik qaydaların öyrənilməsini təsəvvür etmək mümkün deyil [34, s.80].

Qrammatik qaydalarda ümumiləşdirmələr konkret dil materialının tədrisi üzərində işləyərkən yaranır. Tələbə tədris materialını o zaman öyrənir ki, onun

mövzu ilə bağlı ümumiləşdirilmiş rəyi olsun. Məsələn, xarici dil tədrisi zamanı “Yaxın və əlaqəsiz isimlər” mövzusu tədris olunur. Ümumiləşdirmə baxımından xüsusi diqqət yetirilməli olan mövzulardan biri də isimlərin cəmlənməsidir. Konsentrasiya edilmiş və cəmləşməyən isimlərin sayı - istədiyiniz qədər. Hər kəsi xatırlamaq mümkün deyil. Amma şagird cəm və cəm isimləri ayırmağı bacarmalıdır. Əks halda həm yazı, həm də şifahi dildə qüsurlara səbəb ola bilər. Yeganə çıxış yolu mövzu ilə bağlı ümumiləşdirilmiş fikirləri öyrətməkdir.

Haqqında danışdığımız birinci ümumiləşdirmə ümumiləşdirmə prinsipinə əsaslanır. Şagirdlər xüsusi çəkisi ilə ölçülən adlar haqqında təsəvvür əldə edirlər. Nəticədə çəki ilə ölçülən əşyalar (ət, süd, su və s.) qruplaşdırılmır. Tələbə üçün minlərlə addan hansının əskik olduğunu tapmaq artıq çətin deyil. Bu, hansı adların daha çox ağırlıq daşdığını anlamaq üçün nisbətən sadə və məntiqli zehni əməliyyatdır.

Təbii ki, bu zaman tələbə “saysız isim” anlayışı ilə tanış olur və müəllimin köməyi ilə Azərbaycan və ingilis dillərini fənlərarası əlaqə kontekstində mənimsəməlidir. Ümumiləşdirməyə əsaslanan xarici dil dərsləkləri dilin öyrənilməsinə müsbət təsir göstərməklə yanaşı, həm də şagirdlərin özbaşına ümumiləşdirmə qabiliyyətinin inkişafına kömək edir.

Təlim prosesində şagirdlərin kommunikativ bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi problemi ilə məşğul olan tədqiqatçılar onun həllinə müxtəlif aspektlərdən yanaşırlar. Yuxarıda göstərilən ədəbiyyatın təhlili əsasında məktəblər və müəllimlər ingilis dilini onun effektiv kurikulumu, tədris mühiti, müəllimin praktiki və səriştəli təcrübəsi, maraqlı dərslər və materiallardan istifadə, lazımi dərslər saatlarının bölüşdürülməsi yolu ilə öyrənməlidirlər. , şagirdlərin sağlam mədəni mühitdə tərbiyə olunmasına diqqətin artırılması ilə əlaqədar səmərəli sinifdənənar tədbirlərin planlaşdırılması [28, s.80].

Xarici dil kurikulumlarında ingilis dilinin yeni məzmunu dilin öyrənilməsində effektiv ünsiyyətin əsasını qoyur və sosial aspektləri nəzərə almaqla bu dilin cəmiyyətdəki rolunu müəyyənləşdirir və integrativ münasibətlərin inkişafını tələb

edir. Son zamanlar metodiki ədəbiyyatda ingilisdilli fəaliyyətin formalaşmasını dəstəkləyən müvafiq kurikulumların və dərsliklərin tətbiqi istiqamətləri öyrənilir.

Xarici dillərin tədrisi yeddi sahəyə bölünür: dinləmə, oxuma, danışma, yazma, öyrətmə, mədəniyyətlərarası dialoq və xarici dilin praktiki tətbiqi. Dinləmə, danışma, oxuma və yazmanın ilk dörd sahəsi (dinləmə, danışma, oxuma, yazma) üç fərqli nəticə növünü əhatə edən ümumi daxili quruluşa malikdir:

1. mətnlərin məzmununun başa düşülməsi - təhlil (oxu və dinləmə) və hazırlıq (yazı və danışiq) ilə bağlı kommunikativ nəticələr;

2. Mətnin struktur və linqvistik xüsusiyyətlərinin tərifini (oxumasını) və istifadəsini (yazı və danışiq) müəyyən edən linqvistik nəticələr;

3. Dinləmə, oxuma, danışma və yazma strategiyaları ilə strateji nəticələr [28, s.90]

Daxili strukturun məqsədi gürcü dili və ədəbiyyatı, ikinci dil kimi gürcü dili, alman, fransız, rus və ingilis dilləri kimi bütün dillərin tədrisi və öyrənilməsi üçün ümumi məqsədi təmin edən bacarıqları müəyyən etməkdir. Yaxşı olardı ki, dillərin tədrisi zamanı fənnin tədrisi qapalı olmasın, integrasiya olunmuş dil pedaqogikasıdan istifadə həyata keçirilsin.

Axı hər hansı bir dili (doğma, xarici) öyrənərkən tələbə oxşar problemlərlə üzləşir. Məsələn, mətn hansı struktur və məzmunundan ibarətdir, hansı dil xüsusiyyətlərinə malikdir, onu başa düşmək üçün hansı strategiyalardan istifadə etmək lazımdır və s. Daha doğrusu, linqvistik olmayan fənn (tarix, riyaziyyat, fizika və s.) üzrə mətnləri başa düşmək, tərtib etmək və təqdim etmək lazım gəldikdə şagird belə linqvo-kommunikativ problemlə üzləşir. Beləliklə, məsələn, xarici dilin beşinci səviyyəsinin standartında verilmiş strategiya - tələbə mətni tam oxuyur, əsas sualları, ikinci dərəcəli fikirləri, müxtəlif simvollarla başlıqları qeyd edir - istənilən mövzuda və istənilən dildə imkan verir (gürcü, ingilis).) rus dilində mətnin effektiv başa düşülməsi və s.), eləcə də qeyri-dil fənlərində istifadə oluna bilən bir sıra bacarıqlar [41, s. 80] Beləliklə, məsələn, xarici dilin beşinci səviyyəsinin standartında verilən strategiya - tələbə mətni tam oxuyur, əsas sualları, ikinci dərəcəli fikirləri, müxtəlif simvollarla başlıqları qeyd edir - istənilən mövzu və dildə (gürcü, ingiliscə) imkan

verir.) rus dilində mətni effektiv başa düşmək və s.) , eləcə də qeyri-dil fənlərində istifadə oluna bilən bir sıra bacarıqlar [41, s. 80]

Körpü qurmaq üçün müəllim şagirdə müəyyən bir bacarıqdan müxtəlif fənlərdə və müxtəlif kontekstlərdə istifadə etməyi öyrətməlidir. Bunu təsdiqləmək üçün xarici dil standartının strateji nəticələrində və xarici dilin tədrisində bir neçə göstərici təqdim olunur. İbtidai və əsas-orta səviyyələrdə təlimin/tədrisin müxtəlif mərhələlərində dinləmə, danışmaq, Oxu və yazının müxtəlif didaktik funksiyaları var, ona görə də biz bu istiqaməti öyrənmə mərhələləri ilə xarakterizə edəcəyik.

Milli kurikulum çərçivəsində xarici dilin tədrisi üç əsas mərhələyə bölünür: Birinci (ilkin) mərhələ ibtidai və orta səviyyələrini, həmçinin birinci və ikinci səviyyələrini əhatə edir. İkinci (orta) səviyyə başlanğıc və orta səviyyələrini, həmçinin əsas-orta səviyyənin üçüncü və dördüncü səviyyələrini əhatə edir. Üçüncü (yekun) mərhələ əsas-orta səviyyənin beşinci, altıncı və yeddinci səviyyələrini əhatə edir..

Dinləməyi öyrənməyin birinci mərhələsi - bu mərhələdə xarici dili öyrənmək üçün əsas kanal kimi dinləməyə üstünlük verilir. Lüğətdə hərflərin, sözlərin, sadə cümlələrin səslə seçilməsinə xüsusi diqqət yetirilir, çünki xarici dilə xas olan səsləri başa düşmək və onlara diqqət yetirmək, düzgün tələffüzün formalaşması vacibdir. Bu, uğurlu əməkdaşlığın əsasını qoyur. Fonemik eşitmənin inkişafı mənalı mətnə baş verir. Mətnlərə əyani vəsaitlər (şəkillər, əşyalar, şəkillər və s.) və səs göstəriciləri (hər hansı səs-küy, tələffüz intonasiyaları və s.) əlavə edilməlidir ki, bu da şagirdlərin mətni başa düşməsinə asanlaşdıracaq. İlkin səviyyədə tələbələrə mətni tam başa düşmək (ünsiyyət, ümumi məlumat və bəzi ifadələr kifayətdir), həmçinin ifadələrin strukturunun pozulması və linqvistik təhlili tələb olunmur.

Söhbət – Əvvəla, tələbə danışmaqda çətinlik çəkəcək. Öyrənmə strategiyası təkrarlama yönümlüdür. Çoxalmanın məqsədi düzgün ifadə formalaşdırmaq, leksik fondu zənginləşdirmək və möhkəmləndirməkdir.

Mənbə mətn bu mənbə mətn haqqında əlavə məlumatın ətraflı tərcüməsi üçün lazımdır. Yeni kurikulumda ingilis dilinin tədrisi onun yeni məzmununa xidmət etdiyini göstərir ki, bu da ünsiyyət bacarıqlarının formalaşmasına, təlimin səmərəli təşkilinə və düzgün ölçülməsinə, yəni əldə edilmiş bacarıqların

qiymətləndirilməsinə təsir göstərir. Müşahidələr göstərir ki, təlim prosesi hələ də oxu və yazı bacarıqlarının tətbiqi üçün sadəcə ənənəvi üsuldur. Xarici dil kurikulumunda bir çox müxtəlif nəzəriyyə və fəlsəfələrə əsaslanan metodlar sadalansa da, onların mənşəyi, ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün istifadə olunan fəaliyyət növü dəqiq izah edilməmişdir. Həmçinin müəllimlərin bu üsullardan nə üçün istifadə etməli olduğunu izah etmir [39, s.80].

Xarici dil fənninin kurikulumu dövlət sənədi kimi müəllimlər günü proqramı ola bilməz, ona görə də siniflər üçün verilən standartlar və tədris strategiyaları ümumi xarakter daşıyır. Kurs kurikulumları yalnız ümumidir və işlənməmişdir. I-IV kurslar üçün hazırlanmış qısamüddətli (2-3 səhifəlik) proqram nümunələri yalnız dərslərə əsaslanır, standartlar, mövzular, inteqrasiya standartları, resurslar və qiymətləndirmə vasitələri ilə təmin olunması müəllimlərə işin metodik tərəfini izah etmir.

Rumıniyalı dilçi A.Krisan Azərbaycanda hazırlanmış xarici dilin fənn proqramlarında (kurikulumlarında) ünsiyyət bacarıqlarının inkişafı ilə bağlı bəzi nöqsanları təhlil edərək, yeni proqramın tədrisdə istifadəsi ilə bağlı tövsiyələrin verilmədiyini vurğulayıb. O, öz tədqiqatında ünsiyyət bacarıqlarının inkişafı üçün yeni fənn proqramlarının həyata keçirilməsi üzrə müəllimlər üçün təlimatların işlənilib hazırlanmasını təklif edir. Müəllif yeni fənn proqramının tətbiqi yollarını, onun əsas prinsiplərini necə başa düşməyi, çətinliklərin öhdəsindən necə gəlməyi və s. izah edir, fənn proqramlarına ən sadə və dəqiq dərslərdən bəzilərinin daxil edilməsini təklif edir.

Bu baxımdan yeni proqram üzrə universitetlərdə ingilis dilinin kommunikativ tədrisi hələ araşdırılmamış problemlərdən biridir. Bunu təsdiqləyən xüsusi fakt ondan ibarətdir ki, o, ali təhsil müəssisələrində ingilis dilinin tədrisi üçün dinləmə, danışmaq, oxu və yazı bacarıqlarını inkişaf etdirir.

2.2. Çalışmalar kompleksi

Proqramda nitqin qrammatik bacarıqlarından danışarkən göstərilir ki, dərslərə daxil edilən qrammatik material aktiv və qeyri-aktiv olmaqla iki qrupa bölünür:

Aktiv qrammatik minimum şifahi və yazılı nitqdə tez-tez işlənən qrammatik hadisələrdən ibarətdir.

Bu materialı seçərkən tələbə proqramda göstərilən şifahi və oxu mövzularını, habelə təklif olunan lüğəti, onun inkişaf xüsusiyyətlərini tanımalı və anlamalı, şifahi və yazılı nitqdə onlardan sərbəst istifadə etməyi bacarmalıdır. .

Şagirdlər oxuma və dinləmə prosesində qeyri-aktiv-passiv qrammatik minimuma aid hadisələri tanıyıb başa düşməyi bacarmalıdırlar.

Təlimdə dil materialının praktiki öyrənilməsinə gəldikdə, siz məlumat üçün xüsusi qaydalardan - müqayisə cədvəllərindən və pivot cədvəllərindən istifadə etməlisiniz.

Proqramın işləyib-işləməməsindən asılı olmayaraq, psixoloqların fikirlərini ümumiləşdirsək, belə çıxır ki, vərdişlər dəfələrlə avtomatlaşdırılmış hərəkətlərdir.

Qrammatik nitq bacarıqlarının inkişafında möhkəmləndirmə-hadisə gücləndirmə prosesi böyük əhəmiyyət kəsb edir. Buna adətən bütün siniflərdə müxtəlif növ qrammatik dərslərin həyata keçirilməsi, müntəzəm olaraq təkrar qrammatik təhlil, analitik və sintetik təhlil, müəllimə kömək edir [47, s.80].

Qrammatik bacarıqlar qrammatik məşqlərin ardıcıl icrasını tələb edir. Tədqiqat planlaşdırarkən aşağıdakı vacib aspektlər nəzərə alınmalıdır.

1) Çalışmalar öyrənilən və birləşdirilən qrammatik (hadisə) materialın xarakterinə uyğun olmalıdır.

2) Hər bir tədqiqatın yalnız bir məqsədi, bir tələbi olmalıdır. Bu o deməkdir ki, iş yalnız bir çətinliyin aradan qaldırılmasına xidmət etməlidir.

Birləşdiriləcək qrammatik material yeni olmalı, qalan dil hərəkətləri isə artıq mənimsənilmiş materialdan ibarət olmalıdır.

3) Qrammatik tədqiqatlarda interferensiya fenomeninə xüsusi diqqət yetirilməlidir və bu sahədə tədqiqatlar kəmiyyətcə üstünlük təşkil edir.

4) Məşqlərin izahı dəqiq və aydın olmalıdır. Şagird bu izahatda ondan nə tələb olunduğunu və bu və ya digər tapşırığı necə yerinə yetirməli olduğunu aydın başa düşməlidir.

5) Bu və ya digər qrammatik hadisə haqqında bilik əvvəlcə ayrıca, sonra isə mətndə qurulur. Bütün bu bacarıq və vərdisləri inkişaf etdirmək üçün müəyyən ardıcılıqla iş görülməlidir.

a) ilk növbədə, bilikləri möhkəmləndirmək üçün məşqlər;

b) Bacarıq və vərdisləri inkişaf etdirmək üçün iş aparılmalıdır.

Birinci qrupa tanınma, dəyişdirmə, əzbərləmə, təsvir, ana dilinə tərcümə, nöqtə yerinə söz, şəkilçi doldurma və s.

İkinci qrupa qrammatik vərdisləri və nitq bacarıqlarını inkişaf etdirən məşqlər (doğma dildən xarici, xarici dildən yerli dilə, tərcümə, əvəzetmə cədvəlləri üzrə məşqlər (Palmer), sual-cavab məşqləri, şərh qrammatikasının müəyyən qaydalarından istifadə etməklə danışıq və s.) daxildir. Yəqin ki, hər iki qrupun işindən bir neçə misal çəkmək daha məqsədəuyğun olardı.

1. Mətndə qrammatik formanı tapın və altını çəkin.

2. Yeni qrammatik hadisə eşitdiyiniz zaman əlinizi qaldırın.

3. Yeni qrammatik materiala aid cümlələri seçin və dəftərinizə yazın.

4. Qrammatik təhlil.

Qrammatik təhlilin 2 növü var. Birincisi, onu mənə baxımından təhlil etmək olar. İlk növbədə cümlələri təhlil etmək lazımdır ki, şagirdlər mənanı başa düşsünlər. Eyni zamanda cümlədə işlənən sözlər həm formal, həm də cümlədəki funksiyasına görə təhlil edilməlidir. Bu tip analiz ikinci növ analiz üçün hazırlıq mərhələsidir. İkinci növ təhlil birbaşa analitik oxu ilə bağlıdır. Bu dağınıq təhlilin mənası şagirdlərə tam aydın olmayan cümlələrə əsaslanır. Təhlil əsasında şagirdlər əldə etdikləri qrammatik biliklərdən istifadə edərək cümlənin mənasını aydınlaşdırmalıdırlar.

5. Tamamlama. Belə etüdlər əsasən müxtəlif sonluq və şəkilçilərin, ön sözlərin, rəflərin gücləndirilməsi üçün istifadə olunur.

6. Parafraz. Bu, qrammatik formanı dəyişmək cəhdidir. Bu tip tədqiqatlardan istifadə status, kəmiyyət, cins, şəxsiyyət kateqoriyalarının, eləcə də sorğuların və mənfi formaların öyrənilməsində yaxşı nəticələr verir.

7. Xarici dildən ana dilinə tərcümə.

8. Ana dilindən xarici dilə tərcümə müəyyən qrammatik qaydanı əks etdirməlidir.

9. Sual və cavab. Eyni zamanda şagirdlər həm müəllimin suallarını cavablandırır, həm də bir-birlərinə sual verir və müvafiq cavablar alırlar.

10. Xüsusi qrammatik formadan istifadə edərək cümlə qurun. Bu şəkildən istifadə etməklə müxtəlif yollarla edilə bilər.

11. Qrammatik nümunələri (nümunələri) əzbərləyin və oxşar cümlələr qurun.

12. Əvəzedici cədvəllərdən istifadə edərək cümlələr qurun.

Bu və ya digər qrammatik materialın möhkəmləndirilməsi işinin xarakteri - bacarıq və bacarıqların formalaşması aşağıdakı prinsiplər əsasında müəyyən edilə bilər.

a) Bəzən qrammatik hadisə formal xarakterinə görə çətin olur, lakin Azərbaycan dilində məna yaranır. Bu zaman iş əsasən formal aspektlərin gücləndirilməsinə yönəldilməlidir. Məsələn, ingilis dilində *feel* indiki qeyri-müəyyən zaman forması asanlıqla alınır, çünki məna Azərbaycan dilində indiki zaman mənasına uyğun gəlir, lakin bu zamanın formalaşması müəyyən çətinliklər yaradır. Üçüncü şəxsdə *feel* dəyişərək “*es*” və ya “*s*” şəkilçisini alır. Ona görə də qrammatik hadisənin mənimsənilməsi üçün təşkil edilən iş, əsasən, onun formal tərəfinin möhkəmlənməsinə xidmət etməlidir.

b) Əgər qrammatik hadisənin mənası müəyyən çətinliklərlə bağlıdırsa, bu çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün səy göstərilməlidir.

Bəzən qrammatik hadisələr o qədər mürəkkəb olur (məsələn, artiklin istifadəsi) ki, həm şərh, həm də möhkəmləndirmə tədricən aparılmalıdır.

Qrammatik cədvəllərin təyinatına uyğun olaraq, bu cədvəllər mümkün qədər sxematik olmalı və konkret sözləri dəyişdirmədən, ümumiyyətlə sözlərin dəyişdirilməsi qaydalarını əks etdirən bir növ riyazi düstur şəklində qurulmalıdır [33, s. 79].

Tələbələr bəzi qrammatik qaydaları müqayisə edərək daha yaxşı öyrənirlər. Akademik L.V.Şerbaya görə, ana dili ilə müqayisə dili daha yaxşı və şüurlu öyrənmək üçün yaxşı vasitədir. Əgər tələbə ingilis dilində hansısa qrammatik

qaydanı müqayisə edib başa düşsə, onu uzun müddət xatırlayacaq, daha doğrusu, gec unudar, bəlkə də heç vaxt unudar.

Bütün bunlar məktəblinin təfəkkürünün onunla müqayisədə daha yaxşı inkişaf etdiyini bir daha təsdiqləyir. İzah edərkən müdaxilənin nəzərə alınması, qrammatik nitq bacarıqlarının formalaşması baxımından bu istiqamətdə izahat işlərinin aparılması çox vacibdir.

Proqramın təqdim etdiyi qrammatik materialın köməyi ilə şagirdlər inkişafda bir-biri ilə sıx əlaqəli və qarşılıqlı əlaqədə olan düzgün oxuma və yazma, düzgün nitq və anlama qaydalarına yiyələnirlər.

Verilən qrammatik qaydaları tam başa düşmək üçün şagirdlərin ana dilində izahat vermələri daha asandır. Belə bir izahat verərkən ilk növbədə əhatə olunan materiala istinad etmək və lazım gəldikdə onu müqayisə etmək işin ümumi mənafeyinə uyğundur.

Təbii ki, yuxarı pillələrdə qrammatik nitq bacarıq və vərdişlərinin formalaşması mərhələlərinin gizlədilməsi, onlara əməl olunması, müdaxilə hadisəsi üzərində iş aparılması müsbət nəticə verməlidir. Bu baxımdan tipik səhvlərin aradan qaldırılması problemi həll edilə bilər.

Nəticə etibarlı ilə deyə bilərik ki, psixoloji cəhətdən inkişaf etmiş şagirdlər dil öyrənməyə daha çox maraq göstərirlər. Onlar artıq bu yaşdadırlar - 2 və ya daha çox etnik qrupda 3 dil bilikləri olan uşaqlar. Xarici dil bir sıra məktəblərdə tədris olunan ikinci dil olsa da, onların əksəriyyəti ana dilini də (etnik qruplarda) bilir. Bu mənada müəllimlər bu dillərin həm müsbət cəhətlərindən, həm də yeni öyrənilən dilə mənfi təsirlərindən istifadə etməlidirlər. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, tələbələr ingilis dilini öyrənərkən ingilis dilini öyrənmək üçün müəyyən təcrübəyə malikdirlər. Müəllim bu təcrübəyə əsaslanaraq şagirdləri fərdiləşdirməli, onları fərqləndirməlidir. Onların maraq, qabiliyyət və istedadlarını nəzərə almaq lazımdır [39, s.109].

Vərdiş və bacarıqların inkişafının çox mürəkkəb psixoloji proses olduğunu dərk edərək, bu istiqamətdə mütəmadi olaraq işləmək lazımdır. Müqayisələrdən və müxtəlif növ tədqiqatlardan geniş istifadə edilməlidir. Ən sadə qrammatik

tapşırıqları və nitqə xidmət edən digər əsərləri sintez edərək qrammatik nitq bacarıqlarını formalaşdırmağa çalışmalıdır.

Bir qayda olaraq, dil ünsiyyət vasitəsidir, nitq isə ünsiyyət prosesidir (bu, psixoloji mərhələdir).

Hər bir müəllim bacarıq və vərdişlərin ünsiyyətə xidmət etdiyini bilməli və ünsiyyət prosesini asanlaşdırmaq üçün bir sıra məşqlərdən istifadə etməlidir.

Müdaxilə fenomenini nəzərə almaq, qrammatik nitq bacarıq və bacarıqlarını tam bilmək, onların formalaşmasının əsas mərhələlərini qabaqcadan görmək lazımdır.

Bu mərhələlərə yeni qrammatik material vermək və vərdişin əsasını qoymaq; şifahi nitqin avtomatlaşdırılması yolu ilə qrammatik nitq bacarıqlarının formalaşdırılması, müxtəlif nitq növlərində qrammatik nitq bacarıqlarının tətbiqi, nitq bacarıqlarının inkişafı daxildir [53, s.180].

Xarici dilin tədrisinə başladığı ilk gündən bu məqsədə sadıq qalan müəllim dilin bütün aspektlərini (fonetika, lüğət, qrammatika) kommunikativ və hərtərəfli bacarıqların inkişafına yönəltməlidir.

Əminliklə demək olar ki, bütün bunlar aşağı siniflərdə şifahi nitq bacarıqlarının formalaşması üçün əsasdır. Hesab edirəm ki, yuxarıda qeyd olunan müddəalar təkcə müəllimlər üçün deyil, həm də gələcək seminar müəllimləri üçün faydalı olacaqdır.

2.3. Eksperimentin təşkili, aparılması və nəticələri

Məlumdur ki, biz “Xarici dilin tədrisi zamanı aşağı kurslarda şifahi nitqin inkişaf etdirilməsi metodikası” tədqiqatının son mərhələsi kimi eksperimental metoddan istifadə etmişik.

Bildiyiniz kimi, elmi tədqiqatlarda eksperimentin təşkili böyük əhəmiyyət kəsb edir. Belə ki, tədqiqatçı bu üsuldən istifadə edərkən əvvəlcə öyrənmək istədiyi problemi daha tez həll etmək üçün lazım olan situasiya yaradır, sonra hansı şəraitdə ən yaxşı nəticə əldə edəcəyini bilmək üçün istənilən vaxt prosesin gedişatını dəyişir. Daha sonra üzərində işlədiyi işin düzgünlüyünü yoxlamaq və müəyyən etmək üçün təcrübəni bir neçə dəfə təkrarlayır. Nəhayət, pedaqoji prosesin daha dəqiq və

müfəssəl qeydiyyatı üçün lazımi texniki vasitələri hazırlayır. Bütün bunlar istənilən pedaqoji prosesi dərindən və düzgün öyrənməyə imkan verir.

Eksperimental metod hər hansı pedaqoji problemin xüsusi təşkil olunmuş mühitdə öyrənilməsidir. Pedaqoji eksperiment təhsillə, pedaqoji proseslə bağlı müəyyən bir hadisənin daha dərindən öyrənilməsi üçün istifadə olunur. Təcrübə aparmaq üçün təlim prosesini öyrənən tədqiqatçı şagirdlərin tərkibini, onların inkişaf səviyyəsini, müəllimin iş tərzini və s. aspektləri bir-birinə yaxın olan iki qrup götürülür. Onlardan biri nəzarət qrupu, digəri eksperimental qrup adlanır və təcrübə bu qrupa yerləşdirilir. Eyni ölçmə nəzarət qrupunda həmişə olduğu kimi, lakin eksperimental qrupda dəyişdirilmiş formada, daha doğrusu, tədqiqatçının irəli sürdüyü fərziyyələrə uyğun olaraq həyata keçirilir. Hər iki dərstdə onlar pedaqoji prosesin gedişini müşahidə edir və lazımi qeydlər aparır, nəticə çıxarırlar. Nəticəni aldıqdan sonra müqayisə yolu ilə yoxlanılır və lazım gəldikdə digər siniflərdə sınaqdan keçirilir.

Təcrübəmizi Azərbaycan Dillər Universitetinin ikinci korpusunda tədris təcrübəsi zamanı tətbiq etdik. Tədris təcrübəmiz zamanı ingilis dilində eksperimental və açıq dərslərdə öz təcrübələrimizi həyata keçirdik. Eksperimentimizi tətbiq etdiyimiz fənn Dil bacarıqları fənni oldu. Fənn üzrə təcrübəmizi 1-ci kurs tələbələrinə tətbiq etdik. Bu zaman təbii eksperimental üsuldən istifadə etdik. Qrup üzrə apardığımız eksperimentin məqsədi onun müasir texnologiyalardan istifadə edərək, dil öyrənməsinə köməklik edən tələbələrə ingilis dilini öyrətməkdəki rolunu müəyyən etmək idi. Məqsəd xarici dillərin tədrisi zamanı şifahi nitq bacarıqlarının səmərəli üsulla inkişaf etdirilməsi idi.

Artıq qeyd edildiyi kimi, ilk nəzarət dərsi “Dil bacarıqları” fənnində keçirilib. Nəzarət qrupu 114 b 18 tələbədən ibarət idi. 4 mart 2022-ci il tarixdə universitetin 2 sayılı tədris korpusunda, saat 8.30-da, 533-cü auditoriyada I növbənin birinci saatında planlaşdırdığımız ilk nəzarət dərslərini təşkil etdik. Bu fənnin tədrisi üçün əsas material New English File Pre-Intermediate Student’s book idi. Həmin gün heç bir əlavə materiallardan istifadə etmədən həmişəki kimi dərslərdə getdik. Bu gün tələbələrə ev tapşırığı kimi “How much can you learn in a month?” mövzusu verilib. Mövzu

New English File Pre-Intermediate Student's book kitabının 56-57-ci səhifələrində idi. Həmişəki kimi dərse başladıq. Tələbələrlə salamladıqdan sonra jurnalda tələbələrin davamiyyətini yoxladıq. Daha sonra 8-10 dəqiqəlik ümumi tələffüz sual-cavab sessiyası keçirdik. Sonra jurnalda qiyməti olmayan tələbələrdən mövzu ilə bağlı sual verdik. Ancaq dərse hazırlıqlı gələn tələbələr aktiv idilər. Yeni mövzunun təqdimatına dərse 25 dəqiqə qalmış başladıq. Yeni mövzu "The name of the game" idi. [60,s.161] Tələbələrin mövzu haqqında fikirlərini öyrəndikdən sonra yeni mövzunu izah etdik. Dərsin sonunda biz həm aktiv, həm də reaktiv sorğuları qiymətləndirdik.

Sınaq dərsimizin nəticələrinə əsasən qeyd edim ki, dərse passiv keçdi. Tələbələrin çoxu dərse hazırlıqsız gəlib, bəzilərinin heç anlayışı da yox idi. Təkcə dərse cavab verən tələbələr aktiv idi. Bəzi tələbələrin bundan xəbəri belə yox idi. Bunun əsas səbəbi ənənəvi siniflərdə tələbələrin maraq və motivasiyasının aşağı olmasıdır. Bu, onların mövzuya marağını azaldır.

14 mart 2022-ci il tarixində Azərbaycan Dillər Universitetinin 2 nömrəli korpusunun 313-cü otağında "Dil bacarıqları" fənnində ilk eksperimental dərsimizi təşkil etdik. Qrup 114 a idi. Əsas material New English File Pre-Intermediate Student's book kitabı olmuşdur. Onu da qeyd etmək istəyirik ki, bizim eksperimentimizi apardığımız material nəzarət sessiyasını təşkil etdiyimiz material ilə eyni idi.

Dərsdəki eksperimentimizin əsas məqsədi tələbələr tərəfindən hədəf dildən istifadəni təşkil etmək və ünsiyyəti vurğulamaq idi. Tələbələr salamlayaraq dərse başladıq. Tələbələrin əhval-ruhiyyəsini soruşduq. Tələbələr qısa cümlələr ilə özlərini ifadə etməyə çalışdılar. Ev tapşırığı "At a Department store" mövzusu idi. Dərse başlamazdan əvvəl tələbələrə dinləmə ilə bağlı əvvəlcədən hazırladığımız ümumi sualları verdik. Mövzu ilə əlaqəli, gündəlik istifadə olunan cümlələrdən istifadə etdik. Bu suallara cavab olaraq tələbələrdən istədikləri kimi dərslərdən kənar cavab vermələrini istədik. Dərse hazırlaşmamış passiv öyrənənlər də suallara öz sözləri ilə cavab vermək üçün bu vasitədən istifadə edirdilər.

10-12 dəqiqəlik ümumi sual və cavablardan sonra mövzu ilə bağlı PowerPoint slaydlarını tələbələrə təqdim etdik. Bu təqdimat “Şifahi nitq bacarıqlarını inkişaf etdirmək” mövzusunda video idi. Təqdimatla bağlı müəyyən problemlərin qarşısını almaq üçün biz əvvəllər bu videoları internetdən youtube portalından yükləyib saxladıq. Belə videolardan biri turizm agentliyində yerli nətiqlər arasında qısa dialoq idi. İkinci video ana dili olmayanların bu mövzuda dialoqu idi. Təqdimat haqqında müzakirəyə başladıq. Tələbələr iki dialoqu müqayisə etdilər və aralarındakı fərqləri müzakirə etdilər. Belə ki, onlar indiki dildə bir-biri ilə ünsiyyət quraraq mübahisə yaradıblar. Daha sonra biz tələbələrlə yerli və qeyri-anadil dillərində ünsiyyət qurmağın müsbət və mənfi cəhətlərini müzakirə etdik. Sonra tələbələrə: “Şifahi nitq bacarıqlarınızı inkişaf etdirmək üçün hansı üsullardan istifadə edirsiniz?” sualı ortaya qoyuldu. Suala cavab olaraq öz təcrübələrini və fikirlərini bildirdilər.

Müzakirə 15-20 dəqiqə davam etdi. Sonra jurnalda qiymətləri olmayan bir neçə tələbədən “Şifahi nitq bacarıqlarını inkişaf etdirmək” haqqında soruşduq və suallara cavab verən tələbələrdən yenidən soruşduq. Daha sonra, Department store ilə bağlı oyun keçirildi. Tələbələr üçün öncədən kartlar hazırlanıb və kartların üzərində mövzu ilə bağlı sözlər yazılıb. Kartlar torbaya yerləşdirilib və hər bir tələbə kart götürərək digər tələbələrə həmin sözün mənasını təsvir edərək izah etməlidir. Hər bir tələbə üçün sözün təsviri üçün 20 saniyə vaxt verilib. Oyun çox maraqlı və aktiv keçirildi, tələbənin hər biri iştirak edib yeni sözlər öyrəniblər. Dərsin bitməsinə 15 dəqiqə qalmış biz yeni mövzu elan etdik və onu powerpoint slaydlarından istifadə edərək nümayiş etdirdik. Yeni mövzu “A formal email” idi. Təqdimatın sonunda yeni mövzunu slaydlar vasitəsilə izah edərək tələbələr üçün həvəsləndirici və maraqlı tapşırıq hazırladıq. Bu tapşırıq tələbələrin yeni mövzunu nə dərəcədə yaxşı öyrəndiklərini və formal yazı bacarıqlarını gündəlik həyatda necə istifadə edəcəyini göstərdi. Dərsin bitməsinə az qalmış ən fəal tələbələr və dərsə cavab verənləri qiymətləndirdik. Nəzarət və eksperiment qruplarında təşkil etdiyimiz dərsləri ingilis dili metodu ilə müqayisə etsək, onları aşağıdakı cədvəllə təsvir etmək olar.

Nailiyyətlər	Kontrol qrup	Ekspremental qrup
--------------	--------------	-------------------

Dildən istifadə	18-20%	35-40%
Aktivlik dərəcəsi	10-12%	40%
Kommunikasiya	10-15%	50-55%
Əməkdaşlıq	8-10%	45%
Motivasiya	5-8%	40-45%
Əldə olunan bilik	8-10%	60-65%

NƏTİCƏ

Dil fakültələrində dilin leksik, qrammatik, həmçinin, fonetik aspektlərinin tədrisi, əsasən, kommunikativ baxımdan səriştəli olan mütəxəssislərin hazırlanması vəzifəsini daşmalıdır. Dil fakültələrində ingilis dili xarici dil kimi deyil daha çox beynəlxalq (qlobal) səviyyədə “*lingua franca*”, yəni əsas ünsiyyət vasitəsi kimi tədris edilməlidir. Tələffüzün öyrədilməsi sahəsində radikal dəyişikliklərin aparılması zəruridir. Fonetikanın tədrisi təcrid edilmiş şəkildə həyata keçrilməməli, ingilis dilinin öyrədilməsi prosesinə integrativ şəkildə daxil edilmiş mühüm və ayrılmaz tərkib hissəsini təşkil etməlidir.

Tələffüzün “*knowledge transsmission model*” (biliklərin ötürülməsi modeli) kimi tanınan və artıq aktuallığını itirmiş tədris modeli üzərində qurulması günün tələblərinə cavab vermir.

İngilis dilinin intonasiya xüsusiyyətlərini azərbaycanlı tələbələrə izah edərkən bu sahədə dillərarası interferensiya nəzərə alınmalıdır. Tələffüzün tədrisi tələbələrin bu sahədə üzləşdiyi çətinliklərin və buraxdığı səhvlərin xarakterini nəzərə almaqla təşkil edilməlidir.

İngilis dilinin intonasiya xüsusiyyətlərinin mümkün qədər yüksək səviyyədə mənimsənilməsi üçün tələbələrin nitq nümunələrini həm eşitməsi, həm nitq prosesini vizual şəkildə müşahidə etməsi, həm də intonasiya xüsusiyyətlərinin mənə kəsb edən kontekst daxilində və ünsiyyət prosesində istifadə etməsi zəruridir. Tələbələrin tədris prosesinə fəal, motivləşdirilmiş iştirakçı qismində cəlb edilməsi və tələffüzün dərk edilərək mənimsənilməsi daha səmərəli nəticələr əldə etməyə imkan verir.

XX əsrdə təhsil texnologiyalarının inkişafı da xarici dillərin tədrisinə müsbət təsir göstərmişdir. Dil tədrisində yeni texnologiyalardan istifadə məhdud imkanlar yaratsa da, təşkilati və kommunikasiya bacarıqları vasitəsilə qrupda interaktiv ünsiyyəti həyata keçirən müəllimlərin əvəzsiz rolu unudulmur.

Tədrisdə kompüterlərdən istifadə etməklə dilin öyrənilməsi yalnız təlimatların verilməsi və ünsiyyət kimi deyil, həm də onlayn tədbirlərin, interaktiv təlimin keçirilməsi vasitəsi kimi fəaliyyət göstərir.

Xarici dillərin tədrisində şifahi nitq bacarıqlarının inkişafında mühüm amillərdən biri də İKT vasitələrindən - kompüterlərdən, internetdən və digər anlayışlardan istifadə etməkdir. Beləliklə, İKT əsasında dilin öyrənilməsini də tez-tez internetdən, kompüterlərdən istifadə edərək dilin öyrənilməsi adlandırırlar. Dil tədrisində müasir texnologiyalardan və ya İKT-dən istifadə edərək, dərstdə tələbələrin motivasiyasını artırmaq, sərbəstliyini təşkil etmək olar.

Müasir texnologiyalara əsaslanan dillərin öyrənilməsində dilin ünsiyyət yolu ilə öyrənilməsi ön plana çıxır. Bu mənada tələbələr internet üzərindən sinxron ünsiyyət vasitələrindən istifadə etməklə dil bacarıqlarını inkişaf etdirə bilirlər. Bu ünsiyyət vasitələri təkcə tələbələr arasında deyil, həm də müəllim və tələbələr arasında ünsiyyəti təmin edir. Bu vasitələrə ünsiyyət, interaktiv təhlil və yazılı mühazirələr daxildir. Qeyd etmək lazımdır ki, bu ünsiyyət vasitələrindən istifadə şagirdlərin ünsiyyət bacarıqlarının daha da inkişafına kömək edir.

İnternetdən tədris materialı kimi istifadə etmək olduqca vacibdir. Yazı, oxu, danışma və anlaşıma bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün onlayn dərsləri istifadə etmək daha maraqlı və faydalıdır.

Qloballaşma dövründə həm fərdin təhsil missiyası, həm də təhsil sahəsində gözləntiləri dəyişir. Bununla bağlı hər bir təhsil müəssisəsində, hər bir sahədə dəyişiklik etmək lazımdır. Xarici dillərin tədrisi də bu sahələrdən biridir. Xarici dilin tədrisində müəllimin işində və tədris materiallarında dəyişikliklər kifayət etmir və tələbələr müstəqil tədqiqatçılar olmalıdırlar.

Dil fakültələrinin aşağı kurs tələbələrinə şifahi nitq bacarıqlarının tədrisi təsadüfi xarakter daşımamalı, məqsədyönlü, planlı və mərhələli şəkildə həyata keçirilməlidir. İngilis dilinin tələffüzünün öyrədilməsi müəyyən sistem və ardıcılığa əsaslanmalıdır.

İntonasiyanın öyrədilməsi yalnız fonetika dərslərində deyil, dilin digər aspektlərinin tədrisi və nitqin öyrədilməsi ilə əlaqəli olan bütün xarici dil dərslərində həyata keçirilməlidir.

Qlobal miqyasda xüsusi rola malik olan ingilis dilinin tədrisi prosesi müxtəlif intonasiya modellərinin sosial və psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla təşkil edilməli və tələbələr sosiolinqvistika sahəsində xüsusi bilik və bacarıqlara yiyələnməlidir.

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT

Azərbaycan dili

1. Abbasov A., Mehrabov A., Zeynalov Z., Həsənov R. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: 2006. 283 s.
2. Abdullayev N.A. Nitq mədəniyyətinin əsasları. Dərs kitabı. Bakı, 2013, s. 277.
3. Ağamalıyev R. XXI əsrə doğru Azərbaycan təhsili: idarəetmə, prioritetlər, islahatlar. Bakı: Azərnəşr, 1998. 340 s.
4. Ağayev A. Pedaqogika. Bakı: Nur, 2006. 340 s.
5. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin Kollegiyasının materialları. Bakı: Təhsil, 2003. 225 s.
6. Bayramov A., Əlizadə A. Psixologiya. Bakı: Azərnəşr, 1983. 310 s.
7. Əlizadə A.A., Əlizadə X.Ə. Yeni pedaqoji təfəkkür: psixopedaqogikaya giriş. Bakı: ADPU, 2008. 479 s.
8. Xarici dillərin tədrisi proqramı. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, Bakı: Təhsil, 2012, 198 s.
9. İsmayılova D. İngilis dilinin tədrisi metodikası. Azərbaycan Dillər Universiteti, Bakı: “Şərq-Qərb”, 2011.
10. Kərimov Yu.V. Tədris metodları. Bakı: Təhsil, 2007. 340 s.
11. Mehdizadə M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə işinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Elm və təhsil, 1983. 189 s.
12. Mehrabov A. Azərbaycan təhsilinin müasir problemləri. Bakı: Gənclər, 2007. 225 s.
13. Mərdanov M. Azərbaycan təhsilinin islahatı yolunda uğurlar, problemlər, vəzifələr. Bakı: Nur, 2001. 320 s.
14. Nəzərov A. “Müasir təlim texnologiyaları” fənnindən proqram. Bakı: Şərq-Qərb, 2010. 165 s.

15. Nəzərov A. Müasir təlim texnologiyaları. Dərs kitabı. Bakı: ADPU nəşriyyatı. 2012. 103 s.
16. Nəzərov A. Müəllimin pedaqoji biliyi. Bakı: Təhsil, 1992. 140 s.
17. Nuriyeva Məlahət və Aytən Quliyeva / Bakı Dövlət Universiteti. Fəlsəfə Akademiyasının Gənclər Təşkilatı. 2013 (daha ətraflı ensiklopediya.az saytında) <https://www.ensiklopediya.az/az/>
18. Paşayev A., Rüstəmov F. Pedaqogika. Bakı: Qarağac, 2002. 289 s.
19. Sadıqov F. Pedaqogika. Bakı: Şirvannəşr, 2006. 340 s.
20. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı: Şərq-Qərb, 2009, s. 341
21. Zeynalov Camal “Tədris fəaliyyətinin psixoloji mətbuatı” (Metodik tövsiyələr). Bakı: Print-S, 2017. 144 s.

Rus dilində:

22. Амонашвили Ш.А. Ходите в школу с шести лет. / Педагогический поиск., М., «Педагогика», 1989, 560 с.
23. Барышева З.Ш. Формирование навыков последовательного монолога
24. Беляев, Б. В. «Очерки психологии обучения иностранным языкам» / Б. В. Беляев. -М.: Просвещение, 1965.-227 с.
25. Борзова Е. В. «Диалоговая речь как цель и средство обучения английскому языку в 5-6 классах» // Иностранные языки в школе. - 1985. - № 2. - С. 43-40.
26. Брагина О. А. «О системе упражнений в процессе обучения диалогической речи» // Иностранные языки в школе.-М.: Москва, 2006.-№ 1. 3. с. 22
27. Будниченко Е.П. Обучение диалогу на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. - 1991. - № 3. - С. 58-60.
28. Букичева О. А. «Коммуникативно-ориентированный подход к обучению диалогической речи на раннем этапе // Иностранные языки в школе». - 2006. - № 5. - С. 50-53.

29. Вишневский Е. И. «Опыт построения упражнений для работы в школе // Иностранные языки в школе». - 1974. - № 3. - С. 43-48. выражения на английском языке для учащихся национальных школ //
30. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. «Теория обучения иностранным языкам.
31. Горская Л.Н. Начальный этап обучения диалогу» // Иностранные языки в школе. - 1984. - № 2. - С. 51-54.
32. Григальчик Е.К., Губаревич Д.И. «Мы учимся друг у друга». Стратегия активного обучения. Минск, 2003. 148 с.
33. Докучаева И.В. «Лекции по методике преподавания английского языка». - Р.н/Д.: ИУБиП, 2010. - 65с.
34. Джинкин Н.И. «Психологические основы развития речи» // В защиту живого слова. - М., 1966.
35. Жолнерик Л. И. «Обучение диалогической речи // Иностранные языки в школе». - 1985. - № 3. - С. 52-55.
36. Жук А.И., Кошель Н.Н. «Активные методы обучения в системе повышения квалификации учителей» М., «Аверсев», 2004, 244 с.
37. Зимняя И. А. «Психологические аспекты обучения речи на иностранном языке». М.: Просвещение, 1985, с.160
38. Зимняя И. А. «Психология обучения иностранному языку (на материале русского языка как иностранного)» / И. А. Зима. - Москва: Рус. яз., 1989. 221 с.
39. Казарцева О.М. Культура речи: Теория и практика обучения. - М., 1998.
40. Калимулина О. В. «Ролевые игры в обучении диалогической речи // Иностранные языки в школе». - 2003. - № 3. - С. 17-2027.
41. Кучерова Л.М. «Некоторые вопросы обучения диалогической речи на страницах зарубежных авторов // Иностранные языки в школе». - 1974. - № 2. - С. 94-97.
42. Леонтьев А.Н. «Язык, речь, речевая деятельность». М., 1969. с. 214.
- Лингводидактика и методология. М.: Академкника, 2006. 336 с.

43. Логинова Л. И. «Как помочь ребенку заговорить по-английски». - М.: ВЛАДОС, 2003.
44. Львов М.Р. Типы речи // Нач.шк. - 2000. - № 5.
45. Львов М.Р. «Основы теории речи». М., 2000. с. 248.
46. Львов М.Р. «Речевое развитие человека» // Нач.шк. - 2000. - № 6.
47. Львов М.Р. Язык и речь // Нач.шк. М., - 2000. - № 1.
48. Львов М.Р., Горецкий В.Г., «Сосновская О.В. Методика обучения русскому языку в начальной школе». - М., 2002.
49. «Буклет учителя Маслыко». - Минск: Высшая школа, 1999.
50. Махмурян К.С. «Курс лекций по методике преподавания английского языка».
51. «Новые государственные стандарты по иностранным языкам». 2-11 классы. М.: Астрель, 2004 г.
52. «Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. (Под редакцией Смирнова С.А., Академия, 2003, 512 с.
53. Шуркова Н.Е. «Педагогическая технология. М., Российское педагогическое общество», 2002, 224 с.

Ingilis dilinda

54. Barua T.S. English Teacher's Guide. Delhi: Sterling Publishing. 1991. 310 p.
55. Brown G. and Yul G. Learning to speak. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.
56. Gee W.R. "Types of classroom communication in a foreign and second language with a special transition to English as English / ESL" // Journal of Applied Linguistics (Greek Association of Applied Linguistics), 1992, No. 1, p. 1, p. 46-53
57. Holliday A. The TESEP House and the Communicative Approach: Special Needs for Teaching English // ELT Journal, 1994, p. 48 (1), p. 3-11
58. Harmer J. Experience in teaching English. London: Longman, 1984.

59. Hymes D. «On communicative competence / J. B. Pride and J. Holmes (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin», 1972, p. 269-293
60. Savignon S.J. «Communicative Language Teaching: State of the Art // TESOL Quarterly», 1991, vol. 1, p. 25 (2), p. 261-266
61. Sharan, S. 1980. «Collaborative learning in small groups: modern methods and their impact on academic performance, relationships and interethnic relations // Review of Educational Research», 50, 2, p. 241-71
62. Shirin S. 1987. «Listening: training or experiment»? ELT Journal 41/2: 89-96
Summary
63. Slavin R.E. «Cooperative learning // Education Review». Research, 1980, no. 50, 2, p. 315-142
64. Tarks K. and G. Kasper. The role of understanding in teaching a second language // Applied Linguistics», 1989, No. 1. 7/3, p. 257-274
65. University Oxford: Clive Oxenden, Christina Latham Koenig, Paul Seligson, English File Pre-Intermediate Student's book, p. 56-61