

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ

AZƏRBAYCAN DİLLƏR UNİVERSİTETİ

Əlyazma hüququnda

XƏYALƏ ƏLÖVSƏT qızı SADİQOVA

**İNGİLİS DİLİ DƏRSLƏRİNDƏ ŞAGİRD LƏRƏ DİALOJİ ÜNSİYYƏTİN
TƏDRİSİNDƏ AUTENTİK MATERIALLARDAN İSTİFADƏ**

**İxtisaslaşma: HSM-060102- Dil və ədəbiyyatın tədrisi metodikası və
metodologiyası (ingilis dili üzrə)**

Magistr elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş

D İ S S E R T A S İ Y A

Elmi rəhbər: _____

Səbinə Ələvsət qızı Hüseynova

ped.f.d.

BAKİ-2022

MÜNDƏRİCAT

GİRİŞ	3
FƏSİL I	8
ORTA MƏKTƏB ŞAĞIRDLƏRİNƏ AUTENTİK MATERİALLAR VASİTƏSİ İLƏ İNGİLİS DİLİNDƏ DİALOJİ ÜNSİYYƏTİN TƏDRİSİNİN NƏZƏRİ ƏSASLARI.....	8
1.1. <i>İngilis dilində dialoji ünsiyyətin komponentlərinin linqvistik xüsusiyyətləri.</i>	8
1.2. <i>İngilis dilində dialoji ünsiyyətin tədrisinin psixoloji əsasları</i>	17
1.3. <i>İngilis dilində dialoji ünsiyyət və onun situativ əsasları.....</i>	27
FƏSİL II.....	36
ORTA MƏKTƏB ŞAĞIRDLƏRİNİN İNGİLİS DİLİNDƏ DİALOJİ ÜNSİYYƏTİNİN TƏDRİSİ PROSESİNDƏ AUTENTİK MATERİALLARDAN İSTİFADƏ METODİKASI.....	36
2.1 <i>Autentik materiallar ingilis dilinin öyrənilməsində vasitə kimi</i>	36
2.2 <i>Orta məktəbin şagirdlərinə ingilis dilində dialoji ünsiyyətin öyrədilməsi sistemində autentik materialların seçilməsi kriteriyaları və yeri.</i>	44
2.3 <i>Eksperimental iş və onun nəticələri.</i>	52
NƏTİCƏ.....	64
İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI.....	68
ƏLAVƏLƏR	78

GİRİŞ

Ən qədim zamanlardan bəri dil öyrənməyi insan və cəmiyyət üçün müxtəlif səbəblərdən çox əhəmiyyətli olmuşdur. Tarix boyu istər şərq, istərsə də qərb mədəniyyətlərinə baxdıqda müxtəlif dilləri öyrənmək həmişə böyük bir ehtiyac olmuşdur. Şərqdə fars və ərəb dilləri, qərb mədəniyyətində isə latın, qədim yunan, daha sonra ingilis, fransız, alman kimi dillər din, təhsil, ticarət, siyasət kimi sahələrdə əhəmiyyətli olduğu üçün insanlar tərəfindən öyrənilmişdir. Zaman dəyişdikcə sosial və siyasi səbəblərdən öyrənilən dilin əhəmiyyəti zamanla ya artmış, ya da azalaraq başqa dillərlə əvəz olunmuşdur. Tarixə nəzər saldıqda 500 il bundan qabaq din və təhsil sahəsində böyük əhəmiyyətə sahib olan və insanlar tərəfindən xarici və ya ikinci dil kimi öyrənilən latın dili avropada tədricən öz önəmini itirmiş yerini ingilis, fransız və alman dili kimi digər əhəmiyyətli olan dillərə vermişdir.

Dillər keçmiş zamandan indiyədək insanların digər insanlarla əlaqə qurma, öz statuslarını müəyyən etmə və digər səbəblərə görə insanların həyatında önəmli yer tutmuşdur. İndiki zamanda texnologiyanın inkişafı ilə insanlar bir-birilə əlaqə qurmasının asanlaşması ilə dillərin insanların həyatındakı önəmi daha da artmışdır. Rəqəmsal dünyada insanlar asanlıqla bütün dünyanın müxtəlif nöqtələrindən qoşularaq ünsiyyət quraraq əlaqələr yarada bilirlər. İnternetdə olan saysız vikilər, e-kitabxanalar, təhsil saytları, bloqlar, Youtube üzərindən bir çox tədris və informasiya kanalları vasitəsilə insanlar asanlıqla özlərinə lazım olan bilikləri əldə edə bilirlər. İnternetdən və kompüterlərdən insanlar sadəcə informasiya almaqla kifayətlənmirlər. Zamanın tələbinə uyğun olaraq artıq bir çox işlər internet və ya applər vasitəsilə həyata keçirilir. Bütün böyük şirkətlər öz informasiyalarını əvvəlki kimi kağızlar üzərində deyil kompüterlərdə saxlayır, banklar ödənişləri internet üzərindən qəbul edirlər. Hətta süni intellekt yaradılması ilə insanların əvvəlki zamanda etdikləri bir çox iş artıq robotlar tərəfindən həyata sürətli şəkildə həyata keçirilir. Təbii ki, bu da insanlardan texnologiya savadlılığı və səriştəliliyinin olmasını tələb edir. Lakin internetdə paylaşılan məlumatların zənginliyi axtarışda verilən dilə görə dəyişə bilər.

Müasir dünyada baş verən bu dəyişikliklər köhnə təhsil sisteminin dəyişməsinə və bu dəyişikliklərə adaptasiya olması zərurətini yaratmışdır. Bunun nəticəsində dil

öyrədilməsinə verilən prioritetlər dəyişmişdir. Xüsusilə dərs zamanı istifadə edilən materiallar dəyişilmiş və real dünyadan olan autentik materialların, autentik materiallar əsasında hazırlanmış tapşırıqların, fəaliyyətlərin- rollu oyunların, simulyaların və s. dərs prosesinə inteqrasiyanı qaçınılmaz etmişdir.

Mövzunun aktuallığı. Dil öyrənmə sahəsində bir çox metodlar əvvəlki dövrlərdən müəllimləri düşündürən bir problem olmuşdur. Bu sahədə çoxlu metodlar yaranmış, fikirlər irəli sürülmüş və hər kəs müxtəlif fikirlər səsləndirmişdir. Lakin bu metodlar yarandığı dövrdəki kimi qalmamış zaman keçdikcə inkişaf etmiş yeniləri ilə əvəz edilmişdir. Bundan əlavə “dili bilməyə” də baxış tərzı dəyişmişdir. Xarici dilin öyrənilməsində əvvəllər daha çox linqvistik biliklərin öyrənilməsinə əhəmiyyət verilməsi zaman keçdikcə dildən kommunikasiya vasitəsi kimi istifadə ilə əvəzlənmişdir. Çünki dilin linqvistik biliklərin öyrənməklə kifayətlənmək dilin əsas funksiyasını diqqətdən kənarda buraxmış və şagirdlər dildən kommunikasiya vasitəsi kimi istifadə eləməmişdirlər.

Son illərdə şagirdlərdə kommunikatıv kompetensiyanın yaradılması ilə bağlı bir çox tədqiqat işləri(M. Canel, M. Swain, V.L. Skalkin, E.N. Solovova J.G. Gebhard,D. Nunan və b.) aparılmışdır. Şagirdlərdə ünsiyyət qurması üçün dialoqlardan istifadə edilməsi onlarda kommunikatıv kompetensiyanın formalaşdırılması üçün əvəzsiz vasitə rolunu oynayır. Müxtəlif situasiyalarda keçən dialoji ünsiyyət formalarını mənimsəyərək şagirdlər səlíst şəkildə xarici dildən istifadə edə bilmə bacarıqlarına yiyələnəcəklər.

Dilin öyrədilməsi üçün lazım olan materialların da seçilməsi və hazırlanması zamanı meyar olaraq real dünyadan olan materiallardan istifadə edilməsi şagirdlərin cəmiyyət daxilində sərbəst şəkildə təbii ünsiyyət qurması üçün olduqca vacibdir. Bu səbəblə metodikanın nəzərindən bu nüans da qaçmamışdır. Dərs prosesinə autentik materialların seçilməsi və adaptasiya olunması dil sahəsində əhəmiyyətli dəyişikliklərdən biridir. Buna görə də bir çox alim və metodistin (C.Nutall, S.Darian, I.Mc Grath, F.Mishan, B. Tomlinson və b.) diqqətini çəkmişdirdir. Autentik

materiallardan istifadə edilməsi şagirdləri real dünyada ünsiyyət qura bilmələri üçün lazımi biliklərlə təmin edir.

Autentik materiallardan dialoji ünsiyyət formasının qurulmasında və kommunikativ kompetensiyanın şagirdlərdə yaradılması üçün istifadə etmək mümkündür və bununla onlar real dünyada dil daşıyıcılarının istifadə etdiyi real ünsiyyət formasını mənimsəyə biləcəklər. Dərslərdə və kurs kitablarında verilmiş ünsiyyət formaları real ünsiyyət formasını göstərməkdən daha çox dilin formasını öyrətmək üçün yaradıldığı üçün təbiiliyini itirmişdir. Bu materialların əksinə autentik materiallar öz təbiiliyini qoruyan materiallardır.

Nəticə etibarilə, xarici dilin tədrisində şagirdlərdə kommunikativ kompetensiyanın formalaşdırılması və dialoji ünsiyyətin qurulması üçün lazımi bacarıqların mənimsədilməsi ilə bağlı müxtəlif metodik tədqiqatlarda araşdırılmış, amma hələ də aktual olan problemlərdən biri kimi qalmışdır, çünki bu sahə üzrə fikirlər birmənalı deyildir.

Tədqiqatın obyekti. Məktəb şagirdlərində xarici dilin tədrisində ünsiyyət qurmaq üçün kommunikativ kompetensiya formalaşdırılmasında dialoji ünsiyyət qurma bacarıqlarının mənimsədmə prosesi tədqiqatın obyektidir.

Tədqiqatın predmeti. Məktəb şagirdlərində xarici dilin tədrisində kommunikativ kompetensiyanın formalaşdırılması üçün dialoji ünsiyyət qurma bacarıqlarının formalaşdırılmasında lazımlı autentik materialların analiz təhlilini apararaq materialın hansı bacarıqları formalaşmasında lazımlı olduğunu araşdırmaq və bu materiallar əsasında tapşırıqlar və fəaliyyətlər hazırlayaraq şagirdlər üçün sağlam, əyləncəli ünsiyyət prosesi və öyrənmə mühiti qurmaq tədqiqatın predmentidir.

Tədqiqatın məqsəd və vəzifələri. Tədqiqat işinin məqsədi məktəb şagirdlərində autentik materiallardan istifadə edərək dialoji ünsiyyət formasından sərbəst şəkildə istifadə edilməsinin formalaşdırılmasıdır. Bu tədqiqat işinin qarşısında duranda bir sıra *vəzifələr* mövcuddur:

- Müasir İngilis dili üçün dialoji ünsiyyətin yeri, əhəmiyyətini, xüsusiyyətlərini araşdırmaq.
- Dialoji ünsiyyət formasını qurmaq üçün lazım olan bacarıqları və bu bacarıqları qurmaq üçün lazımlı praktik tapşırıqları araşdırmaq.
- Dialoji ünsiyyət formasının real həyatda mümkün işlədilə biləcək vəziyyətlərini araşdırmaq.
- İngilis dilinin tədrisi üçün autentik materialların əhəmiyyətini araşdırmaq.
- İngilis dilində dialoji ünsiyyət qurmaq üçün əhəmiyyətli bacarıqların formalaşdırılmasına lazım olan autentik materialların təhlil və analizinin aparılması.

Tədqiqatın fərziyyəsi. Orta məktəb şagirdlərində kommunikativ kompetensiyanı formalaşdırılmasında dialoji ünsiyyət formasından istifadə edib və dialoji ünsiyyət bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi məqsədinə çatmaq üçün seçilmiş autentik materiallardan istifadəsi həyata keçirilərsə yüksək nəticə alınacaqdır.

Tədqiqatın nəzəri və praktiki əhəmiyyəti. Tədqiqat müasir İngilis dilində dialoji ünsiyyət qurma bacarıqlarının formalaşdırılması və inkişaf etdirilməsi zamanı autentik materialların seçilməsi və dərs prosesinə adaptasiya edilməsi zamanı orta məktəbdə pedaqoji fəaliyyət göstərən müəllimlərə faydalı olması mümkündür. Dərs prosesində dialoji ünsiyyətin qurulmasında autentik materiallardan istifadə etmək şagirdləri real ünsiyyətə hazırlamaqla yanaşı sinif daxilində maraqlı, interaktiv öyrənmə mühitini yaradır.

Tədqiqatın elmi yeniliyi ondan ibarətdir ki, orta məktəb şagirdlərinə İngilis dili fənninin tədrisi zamanı dialoji ünsiyyət bacarıqlarının mənimsədilməsi zamanı real dünyadan seçilmiş autentik materiallar və bu materiallar əsasında hazırlanmış tapşırıqlar və fəaliyyətlərdən istifadə edilməsidir. Bu zaman əsas diqqət şagirdlərdə kommunikativ bacarıqların formalaşdırılması zamanı meyar olaraq real dünyadakı ünsiyyət formasının götürülməsidir.

Müdafiə mərhələsinə aşağıdakı **müddəalar** təqdim edilir:

- İngilis dili fəninin tədrisi zamanı dialoji ünsiyyət qurmaq bacarıqlarının və vərdişlərinin formalaşdırılmasına daha çox diqqət yetirilməlidir.
- Dialoji ünsiyyət formasının qurulması zamanı autentik materiallardan istifadə edilməsi böyük əhəmiyyətə malikdir.
- Autentik materiallar seçilərkən təsadüfi yox, meyarlara və kriteriyalara uyğun seçilməlidir.
- Autentik materiallar istifadə ənənəvi yolla yox autentik tapşırıqların və fəaliyyətlərin istifadə edildiyi interaktiv və müasir yolla həyata keçirilməlidir.
- Dialoji ünsiyyətin qurulması zamanı onun olduğu situasiyaya uyğun şəkildə autentik materiallar istifadə olunması lazımdır.

Tədqiqat işinin aprobasiyası. Tədqiqat işi ADU-nun Xarici dillərin tədrisi metodikası kafedrasının iclaslarında və magistrların hesabat xarakterli görüşlərində məruzələr edilmiş . Dissertasiya mövzusu ilə əlaqədar 1 məqalə çap olunmuşdur.

Tədqiqat işinin quruluşu. Tədqiqat işinin strukturu giriş, iki fəsil və altı yarımfəsil, nəticə, istifadə edilmiş ədəbiyyat siyahısı və əlavədən ibarətdir.

FƏSİL I

ORTA MƏKTƏB ŞAĞIRDLƏRİNƏ AUTENTİK MATERIALLAR VASİTƏSİ İLƏ İNGİLİS DİLİNDƏ DİALOJİ ÜNSİYYƏTİN TƏDRİSİNİN NƏZƏRİ ƏSASLARI.

1.1. İngilis dilində dialoji ünsiyyətin komponentlərinin linqvistik xüsusiyyətləri.

Dil şifahi nitqdə monoloji və dialoji ünsiyyət forması şəklində təzahür edir. İnsanlar bu iki ünsiyyət forması vasitəsi ilə öz həyatlarında müxtəlif məqsədlər üçün istifadə edirlər. Lakin bu iki ünsiyyət formasından biri digərinə nisbətən insanların həyatında daha aktiv rol oynayır və buna görə də onu dərin şəkildə öyrənilməsi digər dillərin mənimsənilməsi üçün olduqca böyük əhəmiyyətə malikdir. Dialoji ünsiyyət formasından insanlar gündəlik həyatlarında müxtəlif məqsədlər üçün istifadə edirlər. “Dialog” qədim yunan sözü olan “**diálogos**” sözünən törəmiş, bu söz isə iki sözün- “dia” və “logos” sözlərinin birləşməsindən yaranmışdır. “Dia” “vasitəsilə”, “logos” isə “söz” və ya “məna” kimi tərcümə olunur. Dialoji ünsiyyət danışq prosesində iki və daha artıq insan tərəfindən şifahi formada qarşılıqlı əlaqə üçün yaradılır. Dialoji ünsiyyət bu tərəflərin müxtəlif məqsəd, maraq və niyyətləri üzərində qurulur. Buna görə, dialoji ünsiyyəti iştirakçıların nitq davranışlarının bir-birindən qarşılıqlı asılı olaraq birgə yaradılan ünsiyyət forması kimi baxmaq mümkündür. Bundan belə bir nəticəyə gəlinir ki, dialoji ünsiyyət qabaqcadan tamamilə planlaşdırıla bilməz ona görə də kortəbii şəkildə yaranır və təsadüfi xarakter daşıyır. Dialoji ünsiyyət formasının mətninin yaranma prosesi tərəfdaşların bir-birinin düşüncəsinə reaksiyası zamanı yaranır. Bu mətn qabaqcadan yazılmış olmur və ya iştirakçılar bu mətni öyrənmək üçün nə isə etmirlər. Bu mətn iştirakçılar tərəfindən danışq zamanı yaradılır. Lakin belə bir şey mümkündür ki, tərəfdaşlardan ya biri ya da hər ikisi qarşı tərəfə deyəcəkləri fikirləri qabaqcadan düşünsün. Dialoji ünsiyyət iştirakçılarının maraq və meyillərindən, mövqelərindən, niyyətlərindən asılı olaraq ya qarşılıqlı razılaşma, ya da müzakirə, hətta mübahisə formasında inkişaf etməsi mümkündür.

Hələ qədim zamanlardan insanın dildən istifadə etmə formaları insanları düşündürmüşdür və ona görə də antik yunan filosofları dialoji ünsiyyət formasının

“sual və cavablardan ibarət bir nitq” olduğu fikrinə inanırdılar [18, s.164]. Dilçiliyin əlaqəli olduğu digər elmlərdə də bu fenomena haqqında müxtəlif fikirlər söylənilmişdir və buna misal olaraq deyə bilərik ki, fəlsəfədə, daha sonra məntiq və ritorikada dialoji ünsiyyət forması, hər şeydən əvvəl, polemika prosesi, iki fərqli perspektivdən baxan görüşlərin qarşıdurması, fikirlərin, baxışların doğruluğunu sübut etmək üçün edilən söylər sistemi kimi qiymətləndirilirdi. Bunlardan əlavə olaraq da dialoji ünsiyyət formasına “semantik mövqelərini ifadə etməklə insanların qarşılıqlı təsirinin məntiqi-kommunikativ prosesi olaraq” [11, s.50]. Dialoji ünsiyyət forması insanlar arasında birbaşa ünsiyyət aktı olaraq dilçilikdə də geniş formada araşdırılır.

Dialoji ünsiyyət forması son illərdə geniş formada araşdırılmışdır və onun linqvistik xüsusiyyətlərinin araşdırılması dilçilikdə olduqca yeni bir tədqiqat cəhdi olduğunu demək mümkündür. Əlbəttə ki, bu sahə ilə əlaqəli müasir tədqiqat yanaşmalarının ilkin şərtləri elmin inkişafının əvvəlki dövrlərində müxtəlif alimlərin araşdırmalarında tapıla bilər. Bu sahədəki ən populyar araşdırma əsərlərindən biri L.P. Yakubinskyə aid olan “On dialogic speech”dir. Dialoqun fərqli bir xüsusiyyəti, L. P. Yakubinsky tərəfindən qeyd olunan iki tərəfli xarakterdir: “... insanların hər hansı bir qarşılıqlı təsiri dəqiq qarşılıqlı təsirdir; mahiyyət etibarilə birtərəfli olmaqdan qaçmağa çalışır, iki tərəfli olmaq istəyir, “dialoq” qurur və “monoloq” aparır” [41, s.133]. Burada alimin demək istədiyi fikir insanın sosial bir canlı olmasıdır və buna görə də təbiətən digər insanlarla əlaqə qurmağa meyillidir. Digər insanlarla əlaqə qurmağa meyilli olması onun tarixi köklərinə qədər gedir.

Dialoji ünsiyyəti müxtəlif perspektivlərdən araşdırmaq gərəklidir. Onun həm linqvistik həm də psixoloji xüsusiyyətləri vardır. Bu xüsusiyyətləri yaradan müxtəlif faktorlar da mövcuddur. Mixayilovna T. dialoji ünsiyyət formasının linqvistik xüsusiyyətlərini ortaya çıxaran səbəblərini izah etmişdir öz araşdırmasında:

1. Dialoji ünsiyyət formasının “replikasiya” xüsusiyyəti nitqin sürətini artırır. Bunun əsas səbəbi bu danışq forması əvvəlcədən düşünmə tələb etmədən sadə, əksətdirici nitq aktlarının sıralı axışıdır.
2. Qarşılıqlı əlaqə formasında təzahür edən dialoji ünsiyyətin yaranması üçün lazım olan nitq hazırlığı qarşı tərəfin nitqinin qavranılması ilə eyni vaxtda

baş verir və buradan belə bir nəticəyə gəlinir ki, söhbət iştirakçılarının fəaliyyətləri eyni iki xətt üzrə yönəlir və inkişaf edir [32, s.470].

Dialogi nitqinin xarakterik dil xüsusiyyətləri elliptikliyi (müxtəlif natamam cümlələr), dialoq ifadələrinin növləri, nitqin şifahi versiyasına xas olan nitqin sərbəst sintaktik dizaynı (sadələşdirilmiş sintaksis), sadə cümlələrin üstünlük təşkil etməsi, intonasiyanın dəyişməsi, şifahi olmayan ünsiyyət vasitələri (jestlər, mimikalar, bədən hərəkətləri, duruş), xüsusi nitq düsturları və nitq klişələrinin olması – “hazır” dil vahidləridir [38, s.75].

Elliptiklik bir üslub cihazıdır. Ellipsis və ya elliptik quruluşlar sintaktik fiqurlara aiddirlər. Bunlar sözlərin buraxılmaması, bütöv ifadələr və natamam cümlələrdirlər. Söhbət zamanı buraxılmış boşluqlar monoloqdakı kontekstdən, dialoji ünsiyyətdə əvvəlcədən bəhs edilmiş fikirlərdən və ya insanların əvvəlki biliklərindən asanlıqla bərpa oluna biləcəyi gözlənilir. Elliptik nitq axıcı və yüksək daxili enerjiyə sahib olur.

Situasiya ellipslərinə gəldikdə, burada saf formada olmurlar, çünki itkin ifadə əvvəl istifadə edilməmişdir, lakin vəziyyətdən və ya şifahi olmayan ünsiyyət vasitələri ilə kompensasiya olunur. Ellipsis güclü emosional potensiala malik olur və qısa nida ilə dəstəklənir.

Məsələn:

Arthur: Hey Jack , how was your exam?

Jack: Oh, don't ask , man.

Yuxarıda verilmiş misaldan aydın şəkildə görünür ki, söhbət edən iki şəxsdən biri imtahan vermişdir, lakin imtahanda uğurlu nəticə göstərəcəyinə inanmır. Və o, bunu açıq şəkildə ifadə etməsə belə situasiyadan bunu asanlıqla tutmaq olur.

Dialogi ünsiyyət formasında əsasən dildə olan “hazır” nitq vahidlərindən geniş formada istifadə edilir. Bunlara “düsturlar”, “şablonlar”, “klişələr”, “stereotiplər” deyilir. Gündəlik ünsiyyətdə insanlar düşünərək, əvvəlcədən hazırlaşmadan danışır. Bunlardan dialoji ünsiyyətdə müxtəlif məqsədlər üçün: minnətdarlıq ifadə etmək;

qarşı tərəfi diqqətini cəlb etmək; təbriklər; salamlamalar; eşidilənləri təsdiqləmək, inkar etmək və ya şərh bildirmək və s. üçün istifadə edilir. Bunlar bir dialoqu emosianallıqla təmin edir və dialoqun davam etməsi və inkişafı üçün istifadə edilir. Dilçi L.P. Yakubinsky, həyatın müəyyən bir sahəsində danışmanın nəticələrinin bir sıra stereotip-cümlələrin formalaşmasına töhfə verdiyinə diqqət çəkdi. Yaşam mühiti ilə dialoqun sıx bir əlaqəyə sahib olduğuna inanır. Bu ifadələr hər bir dildə hazır şəkildə olduqları və dialoji ünsiyyətin yaradılması və inkişaf etdirilməsi üçün olduqca vacib olduqları üçün müəllimlər bu ifadələri şagirdlərin düzgün şəkildə mənimsəmələrinə və bu ifadələri hansı situasiyalarda, işlənmə məqamlarında işlədildiyini onlara izah etməlidir. Bəzi sinonim ifadələr bir-biri ilə oxşar olsa da, bəzi mənə fərqləri mövcud olduğuna görə biri işlənməməli olduğu yerdə işləndikdə qrammatik bir səhv olmasa belə semantik cəhətdən düzgün hesab edilmir. Buna misal olaraq “excuse me” və “I am sorry” ifadələrinə baxaq. Hər ikisinin də mənası “bağışlayın” olsa da işlənmə yerləri fərqlidi. “Excuse me” adətən birinin sözün kəsəndə, birindən kiçik kömək istədikdə və ya kimsə birinin yolunu kəsəndə çəkilməsi üçün deyilə bilər. Digər tərəfdən “I am sorry” ifadəsi isə edilən bir səhv üçün üzr istəniləndə və yaxud birinə olmuş bir bədbəxt hadisə üçün baş sağlığı verildikdə işlədilir.

Nitq etiketinin əsas funksiyaları təmas qurma və nəzakət (idrak) funksiyasıdır. Bu funksiyaların hər ikisi dostluq əlaqələri qurmaq və davam etdirmək, danışanlara səmimi, rəsmi, nəzakətli və ya hörmətli münasibət göstərmək üçün önəmlidir [37, s.115].

Nitq etiketləri şifahi ünsiyyətin standartlaşdırılmış (oxşar) vəziyyətlərin ritual halın almış dialoji ünsiyyət formaları ilə təmin edir. Dildə ünsiyyət qurmağın bir neçə qəlibləşmiş yolları vardır. Bunlara misal olaraq diqqəti yönəltmək və ya cəlb etmək, salamlamaq, tanışlıq, vida, üzr, minnətdarlıq, təbrik, arzu, başsağlığı, simpatiya, dəvət, istək, məsləhət, bəyənmə, iltifat və s. demək mümkündür.

Məsələn :

A: Hi, excuse me, may I ask question?

B: Hi, yes, sure .

A: Do you know where x market is?

B: Yes, I know. Go straight and turn right after 10 meter.

A: Okay. Thank you very much.

B: You are welcome , sir.

Dildə hər bir tipik vəziyyətə uyğun sinonim bir qrup düstur və ifadələr mövcuddur. Hər bir sinonim qrupunun daxilindəki düsturlar bir-birindən fərqlənir: ümumi olanlar, stilistik cəhətdən neytral olanlar (əlvida, təşəkkür, salam); mənə çalarları olan düsturlar (sababadək, axşama qədər, əlvida, sabahınız xeyir); müxtəlif stilistik çalarları olan düsturlar (icazə verin, vidalaşım, əlvida; təşəkkür edirəm).

Hər hansı bir nitq etiketi ifadəsi müəyyən bir şəxsə və ya bir qrup şəxsə ünvanlanır, buna görə də müraciət nitq etiketi düsturuna təbii və arzu olunan bir “artım” olacaqdır. O, nitqin “apelyativ” və “konativ” funksiyalarını gücləndirir. Nitq etiketi düsturlarının “konativ” funksiyasının aktuallaşması da onlara motivasiyaların “artırılması” hesabına baş verir. Yerləşdirmə, müraciət və motivasiya ilə nitq etiketi ifadələrinin əlavə edilməsi replikalari daha isti və inandırıcı edir. Bundan əlavə, ifadələrin yerləşdirilməsi insanın nitqini fərdiləşdirir, müəyyən emosional fon yaradır, danışılan ifadənin mənasını vurğulayır. Qeyri-verbal ünsiyyət vasitələri nitq etiketi ilə sıx bağlıdır, şifahi ifadəni tamamlayır və aydınlaşdırır, onun nəzakətli məzmununu vurğulayır və ya tekzib edir. Ən nəzakətli ünvanlar diqqətsiz, soyuq, təkəbbürlə deyilsə, düzgün təəssürat yaratmaz [37, s.75].

Nitq etiketləri dialoji ünsiyyətin qurulması və inkişaf etdirilməsi üçün önəmli olduğu üçün müəllim adətən onların öyrədilməsini ən başda edir. Dili öyrənən hər bir şagirdə ilk olaraq hədəf dildə necə salam verəcəyini və sağollaşacağı daha sonra isə etiraz və təsdiq bildirən sözlər (hə, yox, bəli, xeyr) öyrədilir. Bu ifadələr vasitəsilə sadə tərkibli dialoji ünsiyyət forması qurulması öyrədilir.

Dialoji ünsiyyətin ən kiçik struktur elementi dilçilik sahəsində müxtəlif yollarla təyin olunur. Bəzi mənbələrdə, bir replika belə bir element olaraq dialoji ünsiyyət

formasını üçün bir tikinti materialı kimi seçilir. Təsədüfə deyil ki, dialoqun ilk tədqiqatçılarından olan L.V.Şcherba dialoji ünsiyyəti “replikalar zənciri” adlandırmışdır [40, s.113]. Bunun əsas səbəbi dialoji ünsiyyət formasının mətni bir-birini daim əvəzləyən replikalardan ibarət olmasıdır.

D.I. İzarenkovun öz araşdırmalarında, nitq hərəkətini dialoji ünsiyyətin quruluşunda əsas vahid kimi qəbul etmişdir və onu “bir məqsəd və ya məntiqə əlaqəli cümlələrin birləşməsi şəklində tərtib edilmiş (forma və məzmun baxımından çıxarışın ölçüsünü aşmayan), həmsöhbətinə ünvanlanan və cavab verməsinə səbəb olan bir ifadə” adlandırmışdır [21, s.68].

D.I. İzarenkov minimum dialoloji ünsiyyət formasının iki replikadan (stimul - reaksiya) ibarət ola biləcəyini və həcmnin maksimum sərhədinin praktiki olaraq açıq qala biləcəyini qeyd edir. Dialoq yaratmaq və yerləşdirmək (bir problemi həll etmək) motivlərini nəzərə alaraq D.I. İzarenkov mikrodialoqları (sadə və mürəkkəb) və makrodialoqları ayırır [21, s. 69-70].

Qeyd etmək lazımdır ki, metodik məqsədlər üçün minimum həcmli dialoqların seçilməsi son dərəcə məhsuldardır, onlar ilkin mərhələdə öyrədilməli olan nitq materialıdır. Makrodialoqlar yalnız şagirdlər artıq mikrodialoqlarla ("stimul-cavab") tanış olduqda assimilyasiya obyektinə çevrilir.

Natiqin mövqeyinin ifadəsi olan, tamlığı olan ayrı bir ifadəni (replikanı) dialoji vahid olaraq qəbul edən M.M. Baxtin, replikalar və müəyyən əlaqəli replikalar arasında mövcud olan müxtəlif əlaqələri xarakterizə etdi [9, s. 252].

Daha sonra "sintaktik asılılığın müəyyən qaydalarına görə bir -birinə bağlı olan replikaların birləşməsi" N.Y. Şvedova "dialoji vəhdət" adlandırdı [39, s. 80]. Digər sinonim terminlər də "replikaların birləşməsi" ifadə etmək üçün istifadə olunur. Beləliklə, məsələn, T.G. Vinokur "semantik bütöv", "dialoji minimum" ifadələrini işlədir [15, s.120].

“Dialoji vəhdət tərkibini” xarakterizə edərkən tədqiqatçılar müxtəlif nominasiyalara (adlara) da müraciət edirlər. “Dialoji vəhdəttə” başlangıç replikaya, məsələn: T.G. Vinokur - “təşəbbüs”, G.M. Kuchinsky - "müraciət", D.K. Barannik -

"hərəkət" replika deyir. V.G Gak, D.K. Barannik - "təşəbbüslə şərtləndirilən cavab" cavabı "replika – reaksiya" adlandırır.

"Dialoji vəhdət" müəyyən əlaqələrlə bir-birinə bağlı olan stimül-replika və cavab-replikadan ibarətdir. Beləliklə, dialoji ünsiyyət bir təşəbbüs cavabı (stimül) və bir reaktiv cavabdan (reaksiya) ibarət olan dialoji vəhdət hesab edilə bilər. Əgər stimül replikasının funksiyası məlumat tələbidirsə, onunla əlaqəli reaktiv replikası cavab funksiyasını yerinə yetirir. Bu əlaqələr "sual - cavab" dialoji vəhdətdə ifadə olunur.

Məsələn:

Jane: What do you think about university?

Katherine: I think, you don't need a college degree to make money in the present.

Dialoji vəhdətdə istifadə olan replikadan biri stimül-mesaj replikasıdır. Stimül-mesaj başqasının (həmsöhbətinə) düşüncələri, qərarları, fikirləri, görüşləri, hissləri və s. haqqında məlumat vermək xarakteri daşıyır:

Məsələn:

Jacob: Jack, I lost my telephone! Can I use yours?

Joseph: Yes, sure. But I have no credit.

Dialoji vəhdət "motivasiya - yerinə yetirmək" replikası ilə ifadə oluna bilər. M.M. Baxtının qeyd etdiyi təşəbbüs replikaları mahiyyətə motivasiya funksiyalarını və onlarla əlaqəli replikalar - motivasiyaya reaksiya funksiyalarını yerinə yetirir [9, s. 260]. Bu cür replikaları "motivasiya - motivasiyaya reaksiya" dialoji vəhdətdə də aid etmək olar.

Məsələn:

Anne: Let's eat breakfast in the restaurant.

Brendon: Can we go anywhere by sea?

Beləliklə, təsvir olunan yanaşmalardakı dialoji vəhdlər haqqında fərqli anlayışlara baxmayaraq, funksional əlaqələr ilə bir-biri ilə sıx bağlı olan təşəbbüs və

cavab replikalarının mövcudluğunun ümumi göstəricisinə malikdirlər. Təhlil edilən məlumatları ümumiləşdirərək, aşağıdakı funksional cüt dialoq replikalarını ayırd edə bilərik:

- “Sual-cavab”;
- “Motivasiya” (təklif, sifariş, istək, istək, üzr istəmək və s.) - motivasiyaya reaksiya (ifa və ya yerinə yetirməkdən imtina);
- “Mesaj” (məlumat, təsdiq) - mesaj reaksiya (aydınlaşdırma, əlavə, etiraz, razılıq, qiymətləndirmə və s.).

Dialoji vəhdətin ən sadə təsnifatı onun tərkibinə daxil olan replikaların sayına görə kəmiyyət təsnifatı, sadə və mürəkkəb, qapalı və açıq bölünməsidir. Dialoji vəhdətin ən ümumi təsnifatı funksional xarakter daşıyır və nitq ünsiyyətinin ümumi funksiyaları - xəbər, sual, çağırış ilə müəyyən edilir. Buna uyğun olaraq, M.V. Badelina üç növ ayırır:

- “həvəsləndirici”;
- “sorgulayıcı”;
- “neytral” [8, s.49].

İştirak edən tərəflərin təşəbbüsü baxımından dialoq ikitərəfli təşəbbüs (dialoq) və yaxud çoxtərəfli təşəbbüs (söhbət) ola bilər və bu zaman bütün iştirakçılar eyni səviyyədə aktiv iştirak edirlər. Dialoq-sorgu-sual, dialoq-müsahibədə iştirakçıların təşəbbüsü həmçinin bir tərəfli də ola bilər ki, bu zaman iştirakçılardan sadəcə biri aktiv(suallar verir, gedişata yön verir), digəri isə reaktiv (suala cavab verir, qarşı tərəfin fikrinə münasibət bildirir).

Dialoji vəhdətin yalnız sual-cavab müxtəlifliyi ilə əlaqədar təsnifatının maraqlı təcrübəsi X.G.Kosogorovanın işində təqdim olunur. Təsnifat sualın növündən asılı olaraq kommunikativ-sintaktik əsaslara əsaslanır. Vəhdətlər bir növ xüsusi sual konstruksiyaları kimi əvəzlik sualları ilə (sorgu əvəzlilikləri ilə), ümumi sual konstruksiyalarının müxtəlifliyi kimi qeyri-əvəzlik suallarla fərqlənir. Müxtəlif tipli suallar müxtəlif dialoji vəhdətin yaranmasına səbəb olur [24, s.112].

Dialogi nitq prosesini həyata keçirmək üçün dinləmə və nitq bacarıqlarının mənimsənilməsi olduqca vacibdir. Qəbuledici xarakteristikası olan dinləmə bacarığı vasitəsilə dinləyici qarşı tərəfdən gələn informasiyanı qəbul edir, təfəkkür süzgəcindən keçirərək təhlil edir və öz cavabını beynində emal edərək qarşı tərəfə ötürür. Dialogi nitqin yerinə yetirilməsi üçün nitq, koqnitiv, təşkilati və kompensasiya bacarıqlara ehtiyac vardır.

Nitq bacarıqlarına bunlar daxildir:

- Bir dialoq başlada bilmək və onu bitirə bilmək;
- Müxtəlif funksiyaları yerinə yetirən müxtəlif tipli dialoqlarda istifadə edilən klişelərdən, nitq etiketlərindən yerli yerində istifadə edərək ünsiyyəti davam etdirmək;
- Danışılan mövzunu genişləndirmək və başqa bir mövzuya keçmək mövzuya keçmək;
- Lazımlı informasiyanı istəmək;
- Mövzu ilə əlaqəli fon biliyə sahib olmaq;
- Həmsöhbətin dediklərinə adekvat cavab verə bilmək;
- Dialoqun emosianallıq dərəcəsinə uyğun olaraq düzgün jest , mimika, intonasiya, bədən dili və nidalardan istifadə edə bilmək;
- Söhbət prosesini idarə edərək vəziyyətə uyğun bir şəkildə bir və ya bir neçə şəxslə söhbət etmək.

Dialogi ünsiyyət bacarıqlarının inkişafının effektivliyi dil biliyinin olması və bu bilikdən istifadə etmə bacarıqlarının formalaşma səviyyəsi ilə əvvəlcədən müəyyən edilir. Və belə bir nəticəyə gəlirik ki, dialoq davam etdirmək qabiliyyətinin formalaşması və inkişafı dil bacarıqlarının formalaşma səviyyəsindən təsirlənir: nitq axınında ayrı-ayrı səslərin və onların birləşmələrinin, eləcə də müxtəlif intonasiyaların qavranılmasını və tanınmasını təmin edən və hədəf dilin fonetik normalarına uyğun olaraq tələffüzün dizaynını təmin edən fonetik bacarıqlar; leksik bacarıqlar - leksik vahidlərin səs görüntülərinin tanınmasını və onları birbaşa başa düşməni təmin edir, ifadənin niyyətlərinə uyğun olaraq leksik vahidlər seçmək və

birləşdirmək imkanı verir; qrammatik bacarıqlar - qrammatik formaların tanınmasını və sintaktik quruluşların proqnozlaşdırılmasını təmin edir, öyrənilən xarici dilin qrammatik normasına uyğun olaraq tələffüzün düzgün tərtib edilməsini təmin edir.

Şagirdlərin dialoji ünsiyyət formasını mənimsətmək üçün bu bacarıqların onlarda formalaşdırılmasını təmin etmək olduqca önəmlidir. Şagirdlərin dil biliyinin olması kifayət deyildir. Onlar həmçinin bu bilikləri praktiki şəkildə istifadə etməyi öyrənməlidir. Buna görə tədrisdə dialoji ünsiyyəti qurmaq üçün lazımlı bacarıqları şagirdlərdə formalaşdıracaq və onlarda kommunikativ kompetensiyanı formalaşdıracaq müxtəlif tapşırıqlar və fəaliyyətlər istifadə edilməlidir. Bu tapşırıqlar müəllimlər tərəfindən xüsusi şəkildə seçilməli və şagirddə bu bacarıqlar tam formalaşanaqədək təlim prosesində tətbiq edilməlidir. Bu bacarıqların formalaşması üçün lazım olan materialların da seçilməsi olduqca önəmlidir. Xarici dil müəllimləri hansı materialdan necə, hansı məqsədlə istifadə etdiyini də anlamalıdır və onları seçdikdə təsadüfi deyil müəyyən meyarlar əsasında seçməlidir. Yalnız bu halda şagirdlərdə dialoji ünsiyyət formasından istifadə etmək üçün lazımlı bacarıqlar formalaşdırılması mümkün olacaqdır.

1.2. İngilis dilində dialoji ünsiyyətin tədrisinin psixoloji əsasları

Dialoji ünsiyyətin tədrisi zamanı nəzərə alınmalı önəmli faktorlardan birisidi də şagirdlərin maraqları, meyilləri, yəni qısaca onların motivasiyalarıdır. Xarici dilin tədrisində motivasiya məsələsi müxtəlif zamanlara müxtəlif alimlərin tədqiqatlarında yer almış və geniş formada araşdırılmışdır. Alimlər məsələyə müxtəlif aspektlərdən baxmış, buna görə də bu mövzuda bir çox nəzəriyyələr və yanaşmalar formalaşmışdır.

Motivasiyaya müxtəlif təriflər verilmişdir. Keller motivasiya haqqında belə demişdir ki, “Motivasiya insanların hansı təcrübələrə və məqsədlərə yaxınlaşmaq və ya qaçınmaq üçün etdikləri seçimlərə və bu istiqamətdə göstərdikləri söylərin dərəcəsini ifadə edir” [66, s. 389].

Motivasiya Z. Dörnyeyə görə təhrikedici bir qüvvəni fəaliyyətə başlanan bir prosesdir. O, şagirdlərin ikinci dili öyrənməsinə güclü stimül verir. Motivasiyaya

insanı öz məqsədinə çatması üçün hərəkətə gətirən və bu məqsədə çatana qədər fəaliyyətini davam etdirməyə sövq edən bir qüvvə demək mümkündür. Motivasiya olmadan ən yaxşı şagirdlərin belə uzunmüddətli öyrənmə prosesində aşağı nəticə göstərdiyi müşahidə olunur [55, s.62].

Tədqiqatçılar və alimlər tərəfindən araşdırılmış motivasiyanın müxtəlif aspektlərə görə təsnifatları yaranmışdır. Motivasiyanın müxtəlif aspektlərinə motivasiya oriyentasiyaları və ya yönümləri deyilir. Steward, Bachman, və Johnsona görə, bu oriyentasiyalar yerinə yetirilməli olan tapşırıqla insanı məşğul edərək insanın əsas təhrikedicisinə, hərəkətverici gücünə çevrilmə potensialına sahib olurlar. Bu oriyentasiyalar müxtəlif konstruksiyalara sahib ola bilirlər. Bunlara misal olaraq, daxili motivasiya, xarici motivasiya, şəxsi yetərlik, öz müqəddəratını təyin etmə, qiymətləndirmə narahatlığını deyə bilərik [92, s.371].

Daxili və xarici motivasiya oriyentasiyaları xarici dilin tədrisində xüsusilə müəllimlərin nəzərə almalı olduğu ünsürlərdəndir. Daxili motivasiyaya şəxsin daxildən gələn gücünə istinad edərək görülməli olan işin yerinə yetirilməsi ilə məmnunluq, tətmin olma hissinin yarandığı motivasiya növü demək mümkündür. Kənar faktorlar bu motivasiyada önəmli olmur. Edward L.Deci belə bir fikir irəli sürmüşdür: “Daxili motivasiya ətraf mühitimizlə əlaqəli, yetərli və öz taleyini idarə edə bilən hissetmə ehtiyacımızı təmsil edən motivasiyadır” [56, s.15].

Daxili motivasiyası olan şagirdlər akademik dərslərə, fəaliyyətlərlə məşğul olmağa daha çox can atırlar və onlar öyrənmə prosesindən həzz alaraq yeni şeyləri öyrənirlər[89, s.302]. Belə şagirdlərin xarici faktorlardan gözləntiləri olmadıqları üçün qazanılacaq hər hansı bir mükafatdan və ya veriləcək cəzadan asılı olmayaraq öyrənmələrinə davam edirlər. Onlar mükafatla tətmin olmur və ya aldıqları cəzadan ruhdan düşürlər.

Daxili motivasiyanın tam olaraq tərsi olan xarici motivasiya daxildən gəlməyən, birbaşa xarici faktorlardan asılı olan motivasiyadır. Ona əsas məqsədi əldə etmək üçün istifadə edilən bir vasitə kimi baxıldığı üçün keçici xarakter daşıyır [92, s.370].

Xarici motivasiyaları güclü olan şagirdlər kənar faktorların təsirilə formalaşmış müsbət və ya mənfi motivlərlə dərslərini oxumağa çalışırlar. Bu müsbət motivlərə misal olaraq, yüksək qiymətləri, danlanmamağı, digər həmyaşıdları arasında yüksək qiymətləndirilməyi, təriflənməyi və.s demək mümkündür. Mənfi motivlərə isə valideyn və müəllim tərəfindən danlanmaq, aşağı qiymət almaq, sinifdə qalmaq, həmyaşıdları tərəfindən qəbullanmamaq və.s aiddir [2, s.27] .

Xarici motivasiya arzulanan, tez və asan nəticəni versə də, bəzi çatışmazlıqları mövcuddur. Uzun müddətli hədəflər zamanı çox təsirli olmur. Və tez bir zamanda şagird hədəflədiyi məqsədi əldə etmədikdə ruh yüksəkliyi yerini tez bir zamanda həvəsdən düşməyə buraxır. Mükafat qazanılmadıqda şagird də öz motivasiyasını tədricən itirir [54, s.161].

Ünsiyyət qurmaq, öz fikirlərini çatdırmaq və yeni informasiya almaq ehtiyacı həmişə ən qədim zamanlardan insanın ən mühüm tələbatına çevrilmişdir. Buna görə də, ünsiyyət qurmaq şifahi formada yaranmışdır. Dialoji ünsiyyət formasını isə bu ehtiyacları ödəyən ünsiyyət forması hesab etmək olar. S.G.Seyidov, T.Ə.Mustafayev və S.F.Əmiraslanovaya görə dialoji ünsiyyət forması həmişə reaksiya tələb edir. Bu reaksiya həmsöhbətin fikrinə etiraz , təsdiq və yaxud sual kimi təzahür edə bilməkdədir[5, s.117].

Bu ünsiyyət tipi qarşılıqlı formada, birgə fəaliyyət nəticəsində ərsəyə gəldiyi üçün əsasən anlaşmazlıq ya olmur, ya da çox az olur. Bu anlaşılmaqlar əsasən ya əks əlaqə ilə, ya da mövcud olan kontekstdən anlaşılaraq həll edilir. Bu xüsusiyyətin monoloqda olmadığını izah edən Martin J. Pickering belə demişdir: “Bir monoloqun dinləyicisi anlamadığı halda tamamilə təkbaşınadır, bunun əksinə dialoqda dialoqun ünvanlandığı şəxsin danışanı necə sorğu-sual edəcəyini bilməsi kifayət edir” [70, s. 735]. Bu da əks-əlaqənin önəmin vurğuluyur.

Dialoji ünsiyyətdə söhbətin bir mövzuda qalma və yaxud digər mövzulara keçmə tempi stabil formada həmişə qalmır. Dialoji ünsiyyətdə mövzu ardıcılığı, mövzular arasında keçidin səbəbi əsasən onun iştirakçılarının maraq dairələrindən asılı olaraq dəyişir. Dialoqda mövzular arasında keçidin xüsusiyyətlərinə görə T.N.Kolokoltseva [23, s.28] və E.A. Zenskaya [19, s.238] bir xətt üzərində inkişaf

edən dialoqları “monotematik”, tematik inkişaf xəttinə görə dəyişkənlik göstərərək eyni anda bir neçə tema xəttləri olan tip dialoqlara isə “politematik” dialoqlar adlandırmışlar.

Politematiklik dialoji ünsiyyət formasının çox önəmli psixoloji xüsusiyyətlərindən birinə aiddir. Politematik dialoqlarda tərəfdaşlardan biri digərinə yeni bir mövzu açır və digər tərəfdaş bu mövzunu inkişaf etdirərək genişləndirməyə başlayır, lakin bir ehtimal ola bilər ki, bu zaman əvvəlki danışılan mövzu yekunlaşmamış qalsın.

Təbii ki, bu cür paralel xətt üzrə inkişaf edən politematik dialoqlar həddindən artıq kortəbii və qarışıqlıq kimi çətinliklərə səbəb olsa da, mövzunun zənginləşməsi kimi xüsusiyyətləri də özündə birləşdirir.

Dialoji ünsiyyət həmişə dinləyiciyə ünvanlandığına görə ya qarşı tərəfə fikrimizi inandırmağa, sübut etməyə çalışır, ya ondan suallar soruşur, anlamadığımız yerləri anlamağa çalışır, ya da sadəcə olaraq onun fikrini, reaksiyasını görmək istəyirik. Təbii ki, Hasegawa, Yukiko I. Nakano, Tsuneaki Kato belə bir fikir irəli sürmüşlər ki: “İnsan dialoqunu müşahidə etdikdə görürük ki, ekspert təkə öz məqsədinə çatmağa çalışmır, həm də partnyordan gələn suallar və təsdiqlər kimi fasilələrə reaksiya verir”[93, s.76].

Burda dialoji ünsiyyətinin digər xüsusiyyəti olan reaktivliyi görürük. E.N. Solovova dialoji ünsiyyətinin “reaktivlik” və “situativlik” kimi iki önəmli xüsusiyyətini də xüsusilə qeyd etmişdir [35, s.177].

Xarici dili mənimsəyərkən dialoji ünsiyyətin “reaktivlik” xüsusiyyəti öyrənənlərin probleminə çevrilə bilər. Çünki qarşı tərəfin reaksiyasından asılı olaraq dialoji ünsiyyət mətninin kortəbii olaraq anidən dəyişməsi dialoji ünsiyyətdə işlənən lazımi hazır ifadələrin və yaxud söz ehtiyatının həmsöhbətdə olmaması ilə nəticələrsə, dialoq ünsiyyətinin qurulması qeyri-mümkün bir hal alacaqdır [10].

İnsanlar gündəlik həyatlarında müxtəlif zamanlarda, fərqli məqsədlər üçün, sayısız vəziyyətlərdə dildən istifadə etməli olurlar. İnsanlarla arasında müxtəlif qarşılıqlı əlaqələr olduğu üçün dil də ona uyğun formalaşmış və inkişaf etmişdir. Xarici dili öyrədərkən də müəllimlər dilin bu xüsusiyyətini mütləq nəzərə

almalıdırlar, çünki xarici dildən şagirdlər sadəcə sinifdə deyil, həmçinin gündəlik həyatlarında da müxtəlif situasiyalarda istifadə etməli olacaqlar. Təbii ki, bu situasiyalarda onlar insanlarla qarşılıqlı ünsiyyət ,digər bir sözlə, dialoji ünsiyyət qurmalı olacaqlar. Burda artıq dialoji ünsiyyətin digər önəmli bir xüsusiyyəti yəni, situativlik xüsusiyyəti ön plana çəkilir.

V.A.Buxbinder öz araşdırmasında dialoji ünsiyyətin öyrədilmə məqsədlərinə uyğun təsnifatını vermişdir. Ona görə dialoji ünsiyyət əsasən 2 yerə bölünür [29, s. 248-249] :

1. “Təbii” ;
2. “Tədrisi”.

“Təbii” dialoji ünsiyyət formasında dil əsasən müxtəlif situasiyalarda lingua-franka rolunda çıxış edərək ya hər ikisinin, ya da birinin ana dili fərqli olan həmsöhbətlər arasında işlədilir. Məsələn, bir italyan bir ingilis arasında, və yaxud bir rus və bir alman arasında işlədilə bilər.

Öz növbəsində “təbii” dialoji ünsiyyət forması da 3 böyük qrupa bölünür:

1. “Əlaqə qurma”;
2. “İnformasiya və arayış”;
3. “Sosial və məişət”.

“Əlaqə qurmaq” üçün istifadə olunanlar əsasən tanış olmaq, kimisə başqalarına təqdim etmək və s. kimi tanışlıqla əlaqəli situasiyalarda istifadə edilir. Bu dialoqlarda tez-tez dildə olan hazır ifadələrdən istifadə edilir.

“İnformasiya və arayış” tipli dialoji ünsiyyət forması vasitəsilə məlumat almaq, məlumatı dəqiqləşdirmək, müxtəlif növ köməklərdən istifadə edə bilmək mümkün olur.

“Sosial və məişət” dialoji ünsiyyət formasından isə adından da göründüyü kimi günlük həyatda rastlaşması mümkün olan situasiyalarda istifadə edilir.

“Tədrisi” dialoji ünsiyyət forması xarici dilin tədris edilməsi və dialoji ünsiyyət formasının şagirdlərə mənimsətmək üçün əvəzsiz vasitələrdən biridir, çünki onlar təbii dialoji ünsiyyət formalarını imitasiya və simulyasiya edərək şagirdləri real

dünyada düşə biləcəkləri situasiyalarda istifadə etməli olduqları dialoji ünsiyyət formaları ilə qabaqcadan tanış olmağa şərait yaradırlar. Onların müxtəlif növləri olsa da bu növləri bir birindən fərqləndirmək üçün seçilən əsas meyar onların ayrılan hazırlıq səviyyəsidir. Bu səbəblə aşağıdakı “tədrisi” dialoji ünsiyyət formaları mövcuddur:

- “Tam əzbərlənilmiş”;
- “Qismən dəyişdirilmiş”;
- “Dəyişdirilmiş”;
- “Müəllimim nəzarəti ilə hazırlanmış”;
- “Müstəqil şəkildə hazırlanmış”;
- “Kortəbii”.

Cəmiyyətdə yaşayan insan digər insanlarla hər zaman müəyyən bir münasibətlər qurur. Bu münasibətlər bir-birindən fərqləndiyi üçün insanın bunlara yanaşması da birmənalı olmur. Bəzən insan digərlərinə əsəbləşir, bəzən sevir, bəzən digərləri onu xəyal qırıqlığına uğradır. Burdan belə bir nəticə çıxır ki, insan hissləri subyektiv olmaqla yanaşı, ictimai həyatın onda yaratdığı əks təsirdir [3, s.320].

İnsanlar gündəlik həyatında bir-birləri ilə əlaqə qurduqda onlar təkcə məlumat mübadiləsi etmir, eyni zamanda öz hisslərini də qarşı tərəfə çatdırırlar. Danışan müxtəlif situasiyalarda öz fikirlərini, müxtəlif məsələlərə öz münasibətini də göstərir. Dialoji ünsiyyət formasını insanın öz subyektiv fikirlərini ifadə etməsi üçün bir vasitə olmaqla yanaşı, həm də qarşı tərəfin hissləri, düşüncələri, məsələyə yanaşmasını da anlamaq üçün güclü bir vasitə hesab etmək lazımdır.

Emosiaları mənfi və müsbətə ayrılmış insan bu emosialarını dialoji ünsiyyət vasitəsilə təzahür etdirir. A. Akbaqişeva, A.M. Murzabaevaya görə gündəlik həyatda baş verən situasiyalar, onların qiymətləndirmə yolları, dialoji ünsiyyətə təsir edə bilən müxtəlif amillər, şəxsiyyətlər arasındakı müxtəlif münasibətlər onun emosional funksiyasından birbaşa asılıdır [7].

Burdan belə bir nəticəyə gəlmək mümkündür ki, emosional məlumatları ifadə edən dil vahidləri xarici dili öyrətmək üçün xüsusi önəmə sahibdirlər. Çünki dinləyici

öz münasibətini ifadə edən həmsöhbəti qiymətləndirə bilmək bacarığını da formalaşdırır. “Emosionallıq” və “qiymətləndiricilik” fenomenləri bir-birilə qarışdırıla bilər, amma bu edilməməlidir baxmayaraq ki, sıx əlaqədə olmaq məcburiyyətdəndirlər. Bütün emosional sözlərin çoxunda qiymətləndiricilik özəlliyi olsa da, bu, o demək deyil ki, onların hamısı bu özəlliyi özündə daşıyır [22].

Akbaqişeva, A.M. Murzabaeva dildəki qiymətləndirici və emosional olan nitq ifadələrini bir neçə qrupa ayırmışdır [7] :

1. “Dəyər ölçən ifadələr”;
2. “Nitqi qiymətləndirən ifadələr”;
3. “Emosional-qiymətləndirici” .

1-ci qrupa aid olan ifadələr canlı və cansız obyektin və ya hadisənin dəyərini ölçür.

Məsələn:

“You are pretty.”

“It is a wonderful story!”

“There is awful weather.”

2-ci qrupa aid olanlar adından da görüldüyü kimi nətiq tərəfindən nitq prosesinə verilən dəyərləndirici sözlərdir.

Məsələn:

“What a disgusting nonsense!”

3-cü qrupa daxil olan ifadələr əsasən müəyyən bir model əsasında, emosional vasitələr ilə yaradılır.

Məsələn:

“And am I afraid?”

“Is that a surprise stroke!”

Şifahi nitqdə xüsusilə dialoji ünsiyyət zamanı şagirdlər qabaqcadan müəyyən bir hazırlıq görməz və ya onu planlaşdırmazlar. Çünki şagirdlər öz düşüncələrini irəli sürmək və məqsədlərinə çatmaq istədikləri üçün sürətli replika mübadiləsi edirlər.

“Kortəbiilik” dialoji ünsiyyətin ən xarakteristik xüsusiyyətlərindən biridir. Şagirdlər kortəbii, plansız və sürətli replika mübadiləsi etdikləri üçün o an ağıllarından keçirdikləri düşüncələrin dildə təzahürü axıcı olmaya bilir. Bu mövzu ilə əlaqəli N.Ekaningsih tərəfindən aparılmış araşdırmaya görə spontan formada aparılmış söhbət zamanı natiqin nitqi “pauza, təkrarlar, yarımçıq cümlələr və qəliblənmiş söz qruplarından” ibarət olmuşdur [76, s. 132].

Kortəbii formada yaranan dialoji ünsiyyət iştirakçılarının nitqində pauzaların olması təbii haldır. Çünki bu zaman şagirdlər öz fikrini ifadə etdikdən sonra dinləyici onun fikrinə uyğun verəcəyi replikanı düşünməyə ehtiyac duyur. Fikri düşündükdən sonra onu ifadə etmək üçün cümləni qurduqda bəzən fikrini çatdıracaq lazımlı sözü tapanmayanda da pazaya ehtiyac duyulur.

Məsələn:

Lisa: Hi, Anna , what did you do on summer vacation?

Anna:Hi, Lisa, I did many things Ummm.... I went to the sea, surfed and made a lot of friends.

Dialoqda təkrarlardan tez-tez istifadə olduğu da bir digər gerçəkdir. Şagirdlər dialoji ünsiyyət vasitəsilə nitq prosesin yaradarkən eyni təsvir vasitələrindən, təkrar sözlərdən, səslərdən, mənanın abstrakt olan eyni aspektlərindən istifadə etməyə meyil göstərilir. Və bu uyğunlaşma və imitasiya prosesi çox vaxt qeyri-ixtiyari formada, iştirakçılar bunun fərqləndirilməmişliyində yaranır [70, s.736].

Kortəbii yaranan dialoji ünsiyyətdə qəliblənmiş söz qruplarından istifadə etmək nitq prosesini axıcı edir. Xarici dildə danışarkən şagirdlər, xüsusilə bu qəliblənmiş söz qruplarından istifadə etməyə məcbur olur, çünki bəzi sözlər dildə təkbəşinə olduqda bir məna ifadə etməzlər, amma onlar bir söz qrupunun içində olarlarsa mənalı olurlar. Həm də bu söz qrupları söhbətdəki mövzuların inkişaf etməsinə və bir mövzudan digər bir mövzuya keçid etməyə də imkan yaradırlar.

Məsələn:

Alisa: Hello, Sir. Thank for books.

Mr.Brown: Uh..., hi, Alisa. You're welcome. How's your life?

Alisa: And I want to apologize for my dog eating your slippers.

*Mr. Brown: Uh? **Never mind**, sweetie.*

Dialoji ünsiyyət danışq prosesində əsasən tərəflər arasında müxtəlif məqsədləri həyata keçirmək üçün yaradılan bir nitq forması olduğundan burdakı “danışan” və “dinləyici” mövqeləri situasiyadan asılı olaraq tərəflər arasında tez-tez növbələşir.

Tərəfdaşlar dialoji ünsiyyət səriştəliliyinə sahib olaraq bu məqsədlərini və nitq tapşırıqlarını müxtəlif situasiyalarda həyata keçirirlər. Bu səriştəliliyi qazanmış iştirakçı bu situasiyalarda ünsiyyəti həyata keçirmək üçün öz davranışını planlaya, ona düzəliş verə, qarşı tərəfin reaksiyasını təxmin edə və bunu həyata keçirə bilər. Dialoji ünsiyyət səriştəliliyini həyata keçirmək üçün bir sıra bacarıqlara, vərdislərə və təbiiki dialoqu qurmaq üçün lazımlı fon biliyinə sahib olmaq məcburiyyətindədir. Bu bacarıqlar olduqca müxtəlifdir. Bunlara nitq, intellektual, kompensasiya, təşkilatçılıq, proqnozlaşdırma, planlaşdırma və s. kimi bir çox bacarıqları sadalamaq mümkündür. Bu bacarıqların siyahısını biraz da uzatmaq olar lakin bunlar içərisində proqnozlaşdırma qabiliyyətinə xüsusilə toxunmaq vacibdir.

Bildiyimiz kimi, dialoji ünsiyyət şifahi formada və spontan şəkildə həyata keçən bir ünsiyyət formasıdır. Dialoji ünsiyyətin spontanlığı onu monoloqdan fərqləndirən əsas xüsusiyyətlərindən birisidir. Elə buna görə də, həmsöhbətin mümkün olan reaksiyasını təxmin etmək dialoji ünsiyyət üçün olduqca əhəmiyyətli rol oynayır. Bu təxmin etmək bacarığına “Proqnozlaşdırma” deyilir. Proqnozlaşdırma tərəfdaşın mümkün reaksiyasını təxmin edir, bunu sistemləşdirərək alınan məlumatları tənqidi formada qiymətləndirməyə kömək edir. Daha sonra qiymətləndirilmiş bu məlumatlar əsasında danışan öz reaksiyasını hazırlayır, qarşı tərəfin fikrini şərh bildirir və yaxud müzakirə edilən mövzu çərçivəsində ehtiyac duyulan biliyi təyin edə bilər.

Martin J. Pickering və Simon Garrodun araşdırmalarında danışq prosesini proqnozlaşdırma zamanı dinləyici öz cavabını hazırlaması üçün müəyyən vaxta ehtiyac duyur buna görə də o, öz cavabı üzərində düşünmək üçün danışanın nitqini

bitirməsini gözləyə bilməz. Dinləyici danışanın nə deyəcəyini bundan da əlavə onun öz nitqini nə qədər müddətdə bitirəcəyini də proqnozlaşdırmalıdır [90].

Dialogi ünsiyyətin tədrisi zamanı müəllimlərin nəzərə almalı olduğu bir şey var ki, burda şagirdlər bir yox bir neçə nitq fəaliyyətindən istifadə eləmələridir. Çünki onlar ilk olaraq həmsöhbəti dinləməlidirlər. Bunun üçün onlar dinlədiklərini də anlamalıdırlar. Yəni onlarda “dinləmə” bacarıqları inkişaf etmiş olmalıdır. Artıq qarşı tərəfin nə dediyini anladıqdan sonra onlar özlərinin nə deyəcəklərini düşünüb onu xarici dildə ifadə etmə bacarıqları formalaşmalıdır. Yəni şagirdlər ən azından öz düşüncələrini ifadə edə biləcək qədər söz ehtiyatına, qrammatika biliyinə ehtiyac duyurlar. Sözü qısası, onlarda “kommunikativ” bacarıqların formalaşması vacibdir [10].

Təbii ki bu bacarıqların formalaşması üçün ən azından danışanlar xarici dildən istifadə etməkdən, səhv etməkdən çəkinməməlidirlər. Və kiçik cümlələrlə də olsa danışmağa cəhd etməlidirlər. Bu zaman müəllimin üzərinə böyük məsuliyyət düşür, çünki onlar şagirdləri buna ruhlandırmalı, onlara inkişafetdirici müsbət rəylər verməli, onları ruhdan salacaq, özgüveninə zərər yetirəcək sözlər deməməlidir. Şagirdlər kiçik cümlələr qurmaqdan başlayaraq nitqlərini getdikcə artırmağa bilərlər [61, s.120].

Təbii ki, bu bacarıqları inkişaf etdirmək də dialogi ünsiyyəti qurmaq üçün tam hazır olmaq demək deyildir. Xarici dildə dialogi ünsiyyətindən istifadə etmək üçün dialog üçün spesifik olan bacarıqlara da yiyələnməlidir. Bunlara misal olaraq replikaya aktiv və tez cavab vermək, kommunikativ niyyəti həyata keçirmək üçün mövcud strukturlardan istifadə etmək bacarığı, elliptik işarələrdən, klişelərdən düzgün və yerli yerində işlətmək bacarığı və .s demək olar [38, s.67].

Dialogi ünsiyyət formasını xarici dili tədris edərkən şagirdlərə mənimsətmək istəyiriksə mütləq şəkildə dialogi ünsiyyət formasının yuxarıda adı keçən psixoloji əsaslarını nəzərə alaraq tədris prosesini ona uyğun şəkildə qurmalıyıq. Tədris zamanı müəllim qarşıya qoyulmuş hədəfə uyğun xarici və daxili motivasiyadan necə istifadə etməli olduğunu və ya şagirdlərdə necə dərəcəyə qədər motivasiya yaradacağını

bilməlidir. Həmçinin tədris zamanı dialoji ünsiyyətin situativliyindən, reaktivliyindən, tematikliyindən də istifadə edərək şagirdlərin hər bir vəziyyətə necə adaptasiya olacaqlarını öyrətmək lazımdır. Şagirdlər dialoji ünsiyyətin kortəbii və qarşı tərəfdən də asılı olduğunu bilərsə ona uyğun şəkildə söhbəti necə apara biləcəklərini proqnozlaşdırırlar və çətin vəziyyətdə qalmazlar. Bu da şagirdlərin həm motivasiyasını öldürməz, həm də onları düşə biləcəkləri müxtəlif situasiyalara qarşı hazırlıqlı olmağa təşviq edir. Nəticə etibarilə, müəllim “tədrisi” dialoji ünsiyyət formasından istifadə etdikdə bunları nəzərə alsa, şagirdlər dialoji ünsiyyət zamanı nə zaman təkrarlardan istifadə edəcəklərindən, nə zaman pauza verəcəklərindən, necə emosiyalarını ifadə edəcək cümlələri qura biləcəklərindən xəbərdar olacaqlırlar.

1.3. İngilis dilində dialoji ünsiyyət və onun situativ əsasları

Xarici dilin tədrisində tarix boyunca yaranmış bir çox metodda situasiyanın önəmi vurğulanmışdır. Bunlara ilk olaraq “Situational language teaching” ondan daha sonra yaranmış “Communicative language teaching” kimi metodları misal gətirmək olar. Adı çəkilən hər iki metod da situasiyanın dil öyrənmədəki əhəmiyyəti qabağa çəkilmişdir. Birinci metodda şagirdlərə öyrədilməsi istənilən yeni qrammatik və yaxud leksik elementlər situasiya çərçivəsində şagirdlərə təqdim edilir və bu situasiya çərçivəsində praktika etdirilərək öyrədilir [75, s.7].

M. Canale və M. Swainin “Communicative language teaching” haqqında araşdırmalarında dili kommunikativ cəhətdən öyrənmə bilmək məniməsənilməsi üçün lazım olan dörd səriştədən biri “sosialinqvistik səriştə” idi. “Sosialinqvistik səriştə” isə nitq prosesində həmsöhbətlərin iştirak etdiyi sosial konteksti, bir-biriləri arasında olan rol münasibətlərini, mübadilə olunan informasiyanın məğzini və o cümlədən, bir-biriləri ilə olan qarşılıqlı əlaqələrinin kommunikativ məqsədi və məqsədlərinin dərk edilməsini ifadə edən termindir [48, s.46].

Təsadüfi deyildir ki, “Communicative language teaching” metodunda istifadəsi populyar olan sinif fəaliyyətlərindən biri “rollu oyunlar”dır [86, s.97].

Şagirdlərin müəyyən situasiya çərçivəsində canlı ünsiyyətdən istifadə etməklə xarici dili mənimsəməsi, sözlərin və qrammatikanın quru əzbərləməsindən daha yaxşı

nəticə verməsi təsadüfi deyildir. İnsan beyni məkan, duyğular, real hekayələri yadda saxlamağa meyillidir və bunlar arasında müəyyən əlaqələr quraraq hər şeyi yaddaşda saxlayır. V.Şekspirin “Hamlet” əsərini teatrda çıxış etmək üçün əzbərləmək, π -nin ilk 20 rəqəmini əzbərləməkdən daha asandır, çünki əsərin tərkibindəki bütün sözlərin, hətta hərflərin bir-biri ilə əlaqəsi var. İnsan beyni bu əlaqələrdən istifadə edib onları yadda saxlayır. Lakin təsadüfi gələn rəqəm silsilələrini yadda saxlaması çox çətinidir. Bu səbəblə şagirdlər sözləri, qrammatika qaydalarını bir-birilə əlaqələndirmədən izolyasiya formasında öyrənərsə və onlar arasında əlaqə qurmazsa, onları tez bir zamanda unutmağa meyil edəcəkdir. Amma onları müəyyən bir situasiyada bir-biri ilə əlaqələndirərək öyrənərsə, öyrəndikləri uzun-müddətli yaddaşda qalacaqdır.

“Epizodik” yaddaş uzunmüddətli açıq yaddaşın bir hissəsi olub, hər bir insanın xüsusi təcrübələri, hadisələri və situasiyaları xatırlamasını ehtiva edən yaddaş formasıdır [51, s.4]. Bu yaddaş forması vasitəsilə insan yaşadığı xatirələrini, bu xatirələrin zamanını və yerini, hansı insanların bu xatirələrdə olduğunu və bu xatirələrdəki qavrayış-hissi detalları xatırlamasına imkan verir. Bu yaddaşımız vasitəsilə yaşanılmış hadisələr arasında zaman və məkan anlayışlarının bir-birilə əlaqə qurması mümkün olur. Debra M. Bath və Jennifer S. Burt demişdir ki, “erkən öyrənmə zamanı biliklər daha çox epizodik formada saxlanılır, hansı ki, şagirdlər xüsusi olaraq yadda saxlaya bilirlər. Öyrənmə irəlilədikcə, bu yaddaş təsvirləri ilk növbədə epizodik olmaqdan daha çox konseptual, yəni ümumiləşdirilmiş biliyə çevrilir” [53, s.78].

Yəni müəyyən bir situasiya çərçivəsində öyrənilmiş bilik insanın ümumi biliyinə çevrilərək onun həmçinin uzun-müddətli yaddaşında qalır və asanlıqla yaddan çıxmır. Lakin ünsiyyət prosesi baş vermiş hər bir situasiyada deyil müəyyən situasiyalarda baş verir.

Şifahi ünsiyyət prosesi cəmiyyət daxilində, müəyyən bir situasiyada, müəyyən bir məqsədi həyata keçirmək üçün meydana gəlir. Buna görə də nitq situasiyasını şifahi ünsiyyətin önəmli xüsusiyyətlərindən biri hesab etmək mümkündür. Çünki insan fəaliyyəti gündəlik həyatın müxtəlif vəziyyətlərini əhatə edir. Buna görə də xarici dilin tədrisində bu nüans üstündən ötəri keçilməyəcək qədər önəmli bir

məsələdir. Çünki şagirdlərin xarici dildən cəmiyyətdə müxtəlif situasiyalarda istifadə etmələrini öyrətmək üçün onları bu vəziyyətlərdə nə danışacaqları haqqında qabaqcadan düşünməyə də təşviq etmək lazımdır. Buna görə ən azından sinif daxilində şagirdlər üçün müəyyən bir nitq situasiyası yaradaraq onları xarici dildən danışmağa təşviq etmək çox önəmlidir. E.İ.Passov deyir ki, “Situasiya altında ekstralinqvistik halların hamısı deyil, həmsöhbətlərin şüurlarında əks olunan qarşılıqlı əlaqələr sistemini başa düşmək önəmlidir... Situasiya şagird münasibətlərinin elə bir sistemidir ki, onun şüurda əks olunması sayəsində məqsədyönlü fəaliyyət üçün şəxsi ehtiyac yaradır və bu ehtiyacı qidalandırır” [30, s. 95].

Ünsiyyətin mənasını dərk etmək istəyirsə, onun nitq situasiyasını anlamaq gərəklidir. Nitq situasiyası bizə bir sıra məsələlərdə kömək edir. Buna misal olaraq o, ünsiyyət prosesinin hansı zaman və məkanda, kimlər arasında, hansı məqsədlə həyata keçdiyinin anlaşılması üçün informasiya çatışmazlığını aradan qaldırır.

Situasiyaları F.O.Petrovna deyilmə və qavrama arasındakı zamana görə nitq situasiyalarını iki yerə bölmüşdü:

1. “Kanonik”;
2. “Qeyri-kanonik”.

“Kanonik” nitq situasiyalarında informasiyanın danışanla dinləyici arasındakı mübadiləsi eyni vaxt aralığına düşür. Buna misal olaraq adi dialoji ünsiyyət prosesini deyə bilərik. Bu situasiyalarda informasiyanın ünvanlandığı konkret bir şəxs olur. “Qeyri-kanonik” nitq situasiyalarına bu xüsusiyyətlər olmadığı üçün deyiliş və qavrayış zamanları üst-üstə düşür. Buna misal olaraq məktub yazılmasının demək mümkündür [36, s.80].

“Kanonik” nitq situasiyaları “qeyri-kanonik” situasiyalara nisbətən tədris sahəsində daha geniş formada istifadə olunur. Çünki xarici dilin tədrisində ən önəmli məqamlardan biri də dili şifahi ünsiyyətdən istifadə edərək öyrənməkdir. Şagirdlər “kanonik” nitq situasiyalarına təkcə məktəbdə deyil realda da rastlaşırlar. Real həyatda düşülən bu cür nitq situasiyaları təbii, spontan və hazırlıqsız olur. Amma “qeyri-kanonik” situasiyaların da önəmini danmaq olmaz. Günümüzdə yeni texnologiyalar inkişaf etdikcə “qeyri-kanonik” nitq situasiyalarından istifadə

genişlənir. Məsələn: səsli və ya elektron mesajlaşma, e-mail, video və səs yazılardan istifadə və s.

E.N. Solovova “tədrisi” dialoji ünsiyyətin sinifdə qurulmasına aid 2 əsas yanaşmanı nəzərdən keçirir: “Yuxarıdan aşağıya yol” yəni “deduktiv”; “Aşağıdan yuxarıya yol” yəni “induktiv”. “Yuxarıdan aşağıya” olan yanaşmada dialoji ünsiyyəti hazır dialoji ünsiyyət nümunəsindən istifadə etməklə şagirdlərə tədris edilir. Burada şagird müəyyən bir nümunə əsasında onu dinləyib əzbərləyərək və daha sonra elementlərini işləyərək öyrənir və eyni zamanda o, dil sistemini böyük intonasiya-bloklarından onların kiçik elementlərinə kimi tədqiq edir [35, s.172]. Bu yanaşmanın özünəməxsus çatışmazlığı var idi. Çünki bu yanaşma şagirdin diqqətini ünsiyyətin formal yönünə daha çox yönəldirdi. Elə buna görə də, şagird materialdan sərbəst istifadə etmə bacarığının inkişafından məhrum qalırdı [14, s.128].

Digər yanaşma olan “aşağıdan yuxarı olan yol” yəni “induktiv” yanaşmadır. Çünki bu yanaşma nümunə əsasında tədrisdən istifadə edilmir. Bu yanaşma üçün nitq situasiyası qurularaq şagirdlərin müstəqil şəkildə iştirakını təsdiqləyir. Bu yanaşmanın əsas məqsədi kommunikativ situasiyadan istifadə etməklə şagirdlərdə dialoji ünsiyyət formasının istifadəsini şagirdlərə mənimsətməkdir. Bu zaman şagirdlər dialoji ünsiyyətin elementlərindən sərbəst şəkildə istifadə edərək dialoq birliklərin müstəqil şəkildə quracaqlar [12, s.45].

Bu yanaşmada tərəfdaşlar nitq situasiyanı spontan şəkildə quracaqları üçün müəyyən nitq bacarıqlarını və dialoji ünsiyyət prosesində istifadə edilən dialoji ünsiyyət bacarıqlarını da təkmilləşdirməsi önəmlidi. Və eyni zamanda bu yanaşma yeni nitq bacarıqlarını da inkişaf etdirir [33, s.5].

Şagird müxtəlif növ sual cümlələri həm qura bilir və bunları ünvanlayır, həmçinin ona ünvanlanmış suallara uyğun fərqli və düzgün reaksiyalar verə bilir. Düzgün reaksiya verə bilməyin önəmini M.L. Vaysbrud belə izah etmişdir ki, “xarici dildə dialoqların mühüm xüsusiyyəti - onlar bizim həyatımızı təşkil edən və başa düşə bilməli olduğumuz hər cür gündəlik vəziyyətləri təsvir edir. Bu fakt avtomatik olaraq dialoqları xarici dili öyrənmək üçün ən qiymətli materiala çevirir, çünki

verilən situasiyada düzgün reaksiya verə bilmək üçün onların ehtiva etdiyi lüğətə çox ehtiyacımız var” [13, s. 64].

Şagird öz emosionalarını ifadə edə bilər və eyni zamanda öz fikirlərini əsaslandırır, nitq funksiyalarını yerinə yetirmək üçün müxtəlif üsullardan, məsələn, razılıq və ya fikir ayrılığını ifadə etmək, şübhə, məmnunluq və s. istifadə edir. Dialoji ünsiyyət formasında istifadə olunan nitq klişələrinə yiyələnir daha sonra isə artıq mikrodialoji ünsiyyət formasını qura bilər [12, s.48].

Dialoji ünsiyyət formasında bu lazımlı bacarıqların inkişaf etməsi həm də müxtəlif nitq situasiyalarında dialoji ünsiyyət formasının sərbəst qurulması üçün şagirdlər müxtəlif tipli məşqlər, fəaliyyətlər və tapşırıqlar istifadə edə bilər.

İlk olaraq dialoji ünsiyyət formasını qurmağı bacarmaq üçün 3 pilləli mexanizm vardır:

- “dialoji birliyin əzbərlənərək xatırlanması”
- “replikaların qrammatik və leksik çevrilmələri”
- “funksional bağlantılar əsasında replikaların birləşdirilməsi”

Dialoji ünsiyyət formasının tədris edilməsi ilk olaraq kiçik dialoji birlikləri əzbərləyib məşq etməklə başlamaq hər zaman daha yaxşıdır. Beləliklə “standart” dialoqlarda istifadə edilən nitq etiketlərini, salamlamaları, klişələrin ünsiyyətdəki yerlərini görmək üçün şagirdlərə şərait yaratmaq olar.

Məsələn:

-*Hello, George, what's going on?*

-*Nothing much, how are you?*

- *Nice, thanks. See you later.*

- *See you soon .*

Əzbərlənmiş kiçik dialoq birliklərin formasının şagirdlərə izah edilməsi onun şüurlu surətdə öyrənilməsinə və daha sonra şagirdlərin müstəqil şəkildə dialoji ünsiyyət formasının qurulmasına şərait yaradacaqdır. Dialoqlarda istifadə edilən bəzi

ifadələrin hansı ki, bu ifadələr bir çox dialoqda istifadə olunan birləşmələrdir, əzbərlənməsi dialoq yaradılması prosesini tezləşdirəcək və asanlaşdıracaqdır.

Asanlıqla qrammatik və leksik baxımdan dəyişdirilə bilən replikaların istifadə edildiyi tapşırıqlar şagirdlər üçün daha da önəmlidir, çünki bu zaman dəyişdirilmiş replikalar situasiyada digər replikalarla birləşib müstəqil birliklərin yaranmasına imkan yaradacaqdır. Çevrilmələr üçün məşqləri 3 yerə ayırmaq olar:

- “Paylayıcı (sintaktik əlaqələrin dəyişdirilməsi)”;
- “Əvəzedici (assosiativ əlaqələrin genişləndirilməsi)”;
- “Transformasiya (həmin və digər əlaqələrin genişləndirilməsi)” [26, s .80].

Dərs zamanı istifadə edilən kommunikativ situasiya məşqləri şagirdlər üçün çox önəmlidir. E.I. Passov da bu düşüncəyə qatılırdı və hətta ona görə kommunikativ məşqlər motivasiya və situasiya şərtlənməsinin tələblərinə cavab verən real nitq ünsiyyətinin şərtlərini təkrarlayan və ya təqlid edən məşqlər kimi başa düşülür [31, s.128].

V.L. Skalkin dialoq ünsiyyətinin qurulması üçün lazım olan bacarıqları şagirdlərdə formalaşdırmaq üçün lazım olan məşqlərin təsnifatını vermişdir. O, bu məşqləri 2 əsas qrupa ayırır . Bunlardan birinci “hazırlıq” digəri isə “kommunikativ” məşqlərdir. “Hazırlıq” məşqləri şagirdlərin həm replikasiya bacarıqlarının, həm də linqvistik yetərliliyinin inkişafını təmin edir. Bir növ şagirdi “kommunikativ” məşqlər üçün “hazırlayır”. Bu baxımdan 3 yerə ayrılır: “təqlidi”; “əvəzedici”; “transformasiya”[28, s.37].

V.L. Skalkin kommunikativ məşqlərə aid olan nitq situasiya məşqlərini “tamamlayıcı”, “problemlı”, “rol oynama” və “xəyali tədrisi” nitq situasiyalarına böldü.

1. Əlavə olunmuş digər adı ilə “tamamlayıcı” situasiyaların əsas məqsədi situasiyanın tənzimlənərək və proqnozlaşdırılaraq yeni informasiyanın təmin edilməsinə, təsvirin tamamlanmasına xidmət edir və yeni nəticənin çıxarılması üçün şagirdlərə imkan yaradır.

2. “Problemli” situasiyalarda şagird əvvəlcədən düşünülmüş mövcud bir problemlə üzləşdirilir və şagirddən problemi təhlil edir, yoldaşları ilə müzakirələr aparır və fikir mübadiləsi edir, daha sonra mövcud biliklərindən istifadə edərək problemin mövcud olan həll yollarını tapır. Bu zaman müəllim müxtəlif suallardan və tapşırıqlardan istifadə edərək şagirdlərin diqqətlərini problemin həllini yönləndirə bilər. Müzakirə və debatlardan istifadə etmək mümkündür. Bu situasiyalarda həm “standart”, həm də “təbii” dialoji ünsiyyət formasından istifadə etmək olar.
3. “Rol” situasiyasında şagirdlər onlara verilmiş müəyyən bir sosial rol müəyyən bir situasiyada yerinə yetirərək öyrənmə prosesini həyata keçirirlər. Bu zaman şagirdlər rolunu mənimsəyir və həmin rolun düşdüyü situasiya haqqında refleksiya apara bilirlər.
4. “Xəyali” situasiyalar digər adı ilə simulyasiyalar zahirən “rol” oyunlarına bənzərsə də burada şagird düşdüyü situasiyadakı problemin həllində öz təxəyyülünə arxalanmalıdır. Buna görə də şagirddən yaradıcılıq tələb edir [34, s.114].

Cəmiyyətdə olan hər bir insan müxtəlif situasiyalara düşür və bu situasiyalarda müxtəlif rollarda iştirak edir. On bir yaşındakı bir şagird evdə “övlad”, yolda “piyada”, sınıfdə “şagird”, mağazada “alıcı”, xəstəxanada “xəstə” kimi müxtəlif sosial rollara sahib ola bilər. Təbii ki, bu siyahını uzatmaq da mümkündür. Buna görə də sinif daxilində müxtəlif situasiyaları qura bilmək və bu situasiyalarda necə dialoji ünsiyyət formasını qurmağı mənimsətmək üçün istifadə edilən ən yaxşı kommunikativ nitq məşqlərindən birisi “rollu oyunlardır”. “Rol oyun real həyat situasiyalarını sinifə gətirməyin yoludur” demişdir Adrian Doff [42, s.232].

Rol oyunlarında “dramatizasiya” edə bilmək çox önəmlidir. Real ünsiyyət problemlərinin həlli məsələsində olduqca faydalıdır çünki, rollu oyunlarda şagird rol girməli rolunu başa düşməli və ona uyğun hərəkət etməlidir, buna görə də şagirdlər müxtəlif perspektivlərdən situasiyaya baxa bilməyi öyrənirlər. Məsələn, rol oyununda “narahat xəstəni” və ya “qəzəbli müştərini” canlandıran şagird bu zaman roluna daxil olmaq üçün öz təxəyyülünü işə salmalı olacaq və o rolun sahibi kimi düşünməyə

davranmağa çalışacaq. Bu məşqin ən yaxşı xüsusiyyətlərindən biri bəzən utancaq olan şagirdlər belə oyunlarda olduqca aktiv iştirak edə bilirlər. Şagirdlərin özünə inamını artırır və əməkdaşlıq bacarıqlarını artırır [84, s.80].

Rollu oyunlar zamanı üç tərəfli öyrənmə həyata keçir:

- “Vizual”;
- “Audio”;
- “Kinestetik”.

Dil və mədəniyyət bir-birinə olduqca sıx bağlı olduğu üçün rollu oyunlar öyrənilən dilin mədəniyyətini də öyrənmək üçün gözəl fürsət yaradır. Hər şeydən qabaq isə olduqca əyləncəli olduğu üçün şagirdlər əylənərək öyrənməyi mənimsəyirlər və öyrənmə prosesində güclü daxili və xarici motivasiya yaranır. Rolların paylaşdırılması şagirdlərin öhdəsinə buraxılanda onlar işə xüsusi həvəslə yanaşacaqlar.

Rollu oyunlarda əsasən “standart” dialoji ünsiyyət formalarından istifadə edilsə də şagirdlərin improvizasiya etməsi mümkündür. İmprovizasiyaya icazə vermək şagirdlərə dildən müstəqil istifadəsinə kömək edəcək və öz dialoqlarını sərbəst şəkildə qura biləcəklər. Rollu oyunların hazırlanmasında “mövzu”, “söhbətin predmenti olan obyekt”, “subyektin predmentə münasibəti”, “nitq aktının şərtləri” kimi nüanslar nəzərə alınmalıdır [25].

Həmçinin rollu oyunların sinif daxilində qurulması zamanı situasiyanı daha da canlandırmaq və daha real etmək üçün müxtəlif vasitələr istifadə etmək mümkündür. Misal olaraq şifahi təsvir vasitələrini, müxtəlif qrafiklərdən, rəsmlərdən, illüstrasiyalardan, visual vasitələrdən, video materiallardan istifadə etməyi demək mümkündür [13, s.59].

Rollu oyunlar zamanı mənbə olaraq müxtəlif vasitələrdən istifadə etmək olar. Buna misal olaraq, tanınmış və ya tarixi şəxsiyyətlər arasında olan, filmdən və ya dizidən personajlar arasında olan , və yaxud kitablarda qəhrəmanlar arasında keçən söhbətləri demək mümkündür.

Kommunikativ məşqlərdən digəri olan simulasiya rollu oyunlardan bir qədər fərqli olub real situasiyaların və hadisələrin imitasiyasıdır. K. Jonasa demişdir ki, “Simulyasiya – simulyasiya edilmiş və strukturlaşdırılmış mühitdə funksiyanın reallığıdır”[65, s.113] .

İlk olaraq demək mümkündür ki, rollu oyunlardan fərqli olaraq simulasiyalarda vahid bir senario olmur və hadisələr silsiləsi olduqca spontan cərəyan edir. Simulyasiyanın baş verməsi üçün iştirakçılar öz rol və funksiyalarının vəzifə və məsuliyyətlərini qəbul etmək məcburiyyətindədirlər. Buna görə də şagirdlər öz şəxsiyyətlərinə uyğun olaraq tapşırıqları yerinə yetirirlər. Özlərini bir növ həmin situasiyaya “qoyurlar” və necə davranacaqlarına özləri qərar verirlər. Rollu oyunlarda bu belə deyil. Rollu oyunlarda şagirdlərin necə davranacağı qabaqcadan məlum olur. Simulyasiyalar zəngin kommunikativ mühitin yaradılması əlverişli vasitələrdən biridir, çünki burda şagirdlər düşdükləri situasiyada öz həyat biliklərinə əsaslanaraq dialoji ünsiyyət formasını qururlar. Bu olduqca spontan baş verdiyi üçün şagirdlərdən qabaqca bir hazırlıq tələb etməsə şagirdlər refleksiya edə bilər məlum situasiya ilə əlaqədar. Çünki hər zaman şagirdlər simulasiyada onlara verilən tapşırığı sahib olduğu biliklərə arxalanıb həll etməyə bilirlər. D. Coleman və K.Yamazakiyə görə “Simuliasiya iştirakçıları bəzən real həyatda sahib olmadığı məsuliyyətləri simulasiyada öz üzərlərinə götürməli ola bilirlər” [49, s.1].

Buna misal olaraq Helena Curtain və Carol Ann Dahlberg təsvir etdikləri təyyarə ilə səyahət simulasiyanı deyə bilərik. Burda şagirdlərə “pasportlar” və “biletlər” verilir və onlar müxtəlif ölkələrə getmək üçün hazırlaşırlar. Sınıfdə “təyyarə” hazırlanır. Stollar yanbayan təyyarədəki kimi düzülür. Uşaqların bilətlərini və pasportlarını stüardessa yoxlayır. “Kəmərlərin” taxılması yoxlanılır. Və sonda uşaqlar təyinat nöqtələrinə çatırlar. Eniş etdikləri şəhərin böyük şəkilləri üzərində qışqırırlar. [50, s.237]

Gəlinən nəticə budur ki, dialoji ünsiyyətin tədrisində situasiyalardan istifadə edilməsi şagirdlərə bir çox yöndən faydalıdır. Bu səbəblə onların dialoji ünsiyyətin tədrisi zamanı müxtəlif fəaliyyətlərin tərkibində istifadə edilməsi lazımdır. Bu

fəaliyyətlər şagirdlərin dialoji ünsiyyət bacarıqlarını formalaşdırmaqla yanaşı onların təxəyüllərini də inkişaf etdirəcəkdir, çünki bu zaman onlar dialoji ünsiyyəti qurmaq üçün özlərini fərqli situasiyalarda təsəvvür edəcəklər. Beləliklə, şagirdlər müxtəlif situasiyları sinif daxilində təcrübədən keçirmə fürsəti əldə edəcəklər və şagirdlərdə təkcə bu situasiyalarla bağlı söz ehtiyatı yox, həmçinin kommunikativ kompetensiya formalaşacaqdır.

FƏSİL II

ORTA MƏKTƏB ŞAĞİRDlərİNİN İNGİLİS DİLİNDƏ DİALOJİ ÜNSİYYƏTİNİN TƏDRİSİ PROSESİNDƏ AUTENTİK MATERIALLARDAN İSTİFADƏ METODİKASI

2.1 Autentik materiallar ingilis dilinin öyrənilməsində vasitə kimi

Xarici dilin tədrisində digər önəmli nüans istifadə olunan materiallardır. Xarici dil müəllimlərini narahat edən düşüncələrdən biri istifadə olunan ingilis dili materiallarının ingilis dilini şagirdlərə real həyatda istifadə etmək üçün lazımlı dil biliyini verə bilib bilməməsidir. Xarici dilin tədris edildiyi siniflərdə hansı materiallardan istifadə edilməsi olduqca mübahisəli məsələdir. Sinifdə dilin tədrisi üçün müxtəlif materiallardan istifadə etmək mümkündür. Məsələn, kitablar, dərsliklər, iş dəftərləri, video materiallar və s. Bu istifadə olunan materialları istifadəsi nəzərdə tutulmuş auditoriyasına, mənşəyinə, istifadə edilmə məqsədinə görə “qeyri-autentik” və “autentik” materiallara ayırmaq mümkündür [98].

“Qeyri-autentik” materiallar dil daşıyıcısı olmayan insanların xarici dili mənimsəməsi məqsədilə yaradılmış mənbələrdir. Bu materiallar xarici dilin tədrisi üçün müəyyən bir proqram əsasında şagirdlərin və müəllimin ehtiyaclarını qarşılamaq üçün yaradılır. Bu tip materiallarda əsas diqqət öyrədiləcək məlumatlara yönəldilir. Buna görə də çox vaxt struktur cəhətdən mükəmməl şəkildə qurulmuş cümlələrdən istifadə edilir. Leksik və qrammatik cəhətdən mükəmməl tərtib edilmiş cümlələr gündəlik həyatda istifadə edilən cümlələrdən olduqca uzaq olurlar. Bu cür materiallarda əsasən dilin formasına və strukturuna diqqət yönəldilərək reallıqdan uzaqlaşılır. Bu cür materiallar şagirdlərə xarici dili struktur perspektivindən

mənimsətmək, lazımlı qrammatik və leksik bacarıqları məşq etdirmək cəhətdən olduqca lazımlı olurlar [44, s.28] .

“Qeyri-autentik” materiallara misal olaraq dərslikləri, lüğətləri, oxucunun dil səviyyəsinə uyğun yenidən redaktə edilmiş bədii kitabları, dil səviyyəsinə uyğun dinləmə bacarıqlarının məşqi üçün nəzərdə tutulmuş səs yazıların və ya səsli kitabları, öyrənənlərin dil səviyyələrinə uyğun hazırlanmış kurs kitabların və iş dəftərlərin, video dərsləri, öyrədici proqramları və s. gətirmək mümkündür.

Xarici dilin bütün qrammatik qaydalarını və lüğət ehtiyatını bilmək onu gündəlik səlist şəkildə istifadə etmək üçün kifayət deyil, çünki hər şeydən öncə canlı ünsiyyət və sosial mühitdəki situasiyalar kurs kitablarında və dərsliklərdə tam şəkildə ifadə edilə bilməz. Real həyatda dil daşıyıcıları tərəfindən müxtəlif situasiyalarda istifadə olunan ünsiyyət formasının xüsusiyyətlərini cümlələri mükəmməl şəkildə tərtib edilmiş kurs kitablarında görmək çox çətindir. Hər şeydən qabaq real kommunikasiyada dil formasının düzgünlüyündən daha çox ifadə edəcəyi məqsədi daha ön planda olur. Dil daşıyıcısını maraqlandıran əsas fakt qarşı tərəfə öz fikrini çatdırıb çatdırmamasıdır. Buna görə də “communicative approach” da dilə ünsiyyət vasitəsi kimi baxıldığı üçün “kommunikativ səriştəliliyin” şagirdlərə qazandırılması vurğulanır [86, s.87] .

Bu “kommunikativ səriştəliliyin” qazandırılması müəllimlərin yalnız dərsliklərdən və kurs kitablarından istifadəsiylə mümkünsüzdür. Bu da “autentik” materialların istifadəsini qaçınılmaz edir. “Autentik” materiallar əsasən müxtəlif sosial situasiyalarda dil daşıyıcıları tərəfindən müxtəlif məqsədlərin həyata keçirilməsi üçün istifadə edilən vasitələrdir. “Autenik” materiallar haqqında bir çox metodistlər - D. Nunan, K. S. Kriçevskaya, J. G. Gebhard, J.Harmer, G.I.Voronina və s. öz fikirlərini bildirmişlər. R. Carter və D. Nunana görə “autentik materiallar dil öyrənmə məqsədləri üçün xüsusi olaraq yaradılmamış adi mətnlərdir ” [88, s.68] .

“Autentik” materiallar dil tədrisinin həyata keçirilməsi məqsədilə tərtib olunmasa da dilin tədrisində istifadə edilə biləcək və “kommunikativ səriştəliyi” yaradacaq əvəzsiz materiallardır. J. G. Gebhard “autentik” materialların təsnifatını vermişdir [63, s.100-101]:

- “*İzlənilən və eşidilən autentik materiallar*”. Bu kateqoriyaya aid olan materiallara misal olaraq filmlər, cizgi filmlər, musiqilər, peşəkar şəkildə yazılmış səsli hekayələr və romanlar, reklamlar, bəlgəsəllər, sənədli filmlər, kliplər, bilik yarışmaları, dizilər, radio proqramları, xəbərlər, komediyalar, dramalar, müxtəlif proqramlar və.s demək mümkündür.
- “*Vizual autentik materiallar*”. Bu kateqoriyaya müxtəlif şəkilləri, incəsənət rəsmləri, ştampları, jurnallardakı şəkilləri, fiqurları, qrafiqləri, rəsmli kitabları, yol nişanələrini, slaydları, eskizləri, və .s aid etmək olar.
- “*Çap edilmiş autentik materiallar*”. “Çap edilmiş” materiallar qrupuna aid olan misallar olduqca genişdir. Məsələn, qəzetlər, məqalələr, elanlar, səyahət jurnalları, biletlər, broşuralar, kalendarlar, kataloqlar, menyular, hekayələr, romanlar, biznes kartları, çeklər, xəritələr, elmi kitablar, komikslər, kuponlar, vaxt cədvəlləri, telefon nömrələri kitabçası, təlimat kitabçaları, cvlər, sorğu anketləri və .s .

Xarici dil müəllimi tədris zamanı dilin mənimsənilməsini və asan praktikada tətbiqi üçün yadda saxlanılması üçün real dünyaya aid olan müxtəlif obyektləri və vasitələri, digər adı ilə “realia” istifadə edə bilər. Xüsusilə öyrənilməsi nəzərdə tutulmuş dilin mədəniyyətinə aid olan əşyalarla tanışlıq dili öyrənməyə çalışan şagirdlərdə xüsusi motivasiya yaradacaqdır. Bu əşyalar həm də həmin dilin mədəniyyətini, o mədəniyyətdəki insanların psixologiyalarını, sosial davranış formalarını anlamaq üçün vasitə olacaqdır. Bu vasitələr həmçinin əylənərək öyrənmə üçün şərait yaradacaqdır. Bu vasitələr xüsusilə rollu oyunlarda və simulyasiyalarda istifadə edilə bilər [62, s.194] . “Realialara” misal olaraq oyuncaqlar, qayçı, vərəqlər, maskalar, paltar, topar, maşınlar, pul nümunələri, oyuncaq heyvanlar, və.s demək mümkündür. Realialardan yaşı az olan və dil səviyyəsi aşağı olan şagirdlərə xarici dili öyrədikən konkret olan sözləri izah etmədə autentik material kimi istifadə etmək mümkündür. Çünki onlar üçün autentik mətnlərə işləmək bir qədər çətin olacaqdır.

Q.İ. Voronina autentik mətnləri iki növə bölür:

- “Funksional” mətnlər gündəlik həyatda məlumatlandırıcı, izahedici, xəbərdarlıq və yaxud reklam kimi müxtəlif funksiyaları yerinə yetirir.
- “İnformativ” mətnlər hansı ki, gündəlik həyatda yenilənmə xüsusiyyətinə sahib olan məlumat verici mətn formasıdır. Buna misal olaraq afişaları, rəy sorğularını, göstəriciləri, şərhləri və s. demək olar [16, s.27].

“Autentiklik” xarici dilin tədris edildiyi siniflərdə olmasının nəzərə alınması mühüm hesab edilən mühüm faktorlardandır. Sadəcə müəllimlərin deyil eyni zamanda xarici dilin tədrisi üçün material tərtib insanların da diqqətindən qaçmamalı olan elementlərdən biridir. J.McDonough, C.Shaw, and H.Masuhara bu “autentiklik” haqqında belə fikir irəli sürmüşlər ki, “bu həm dil materialının, həm də sinifdə təcrübə üçün istifadə olunan fəaliyyət və metodların seçimində, sinifdən kənar dünyaya mümkün qədər yaxın yanaşmanı nəzərdə tutan bir termindir” [64, s.27].

Bir çox tədqiqatçılar - H. Widdowson, J. Otte, M. Peacock, M. MacDonald, T.Hedge, və b. üçün bu element dili öyrənənləri real dünyaya hazırlamaq üçün xüsusi rola sahibdir. Bir çox metodda da öz yerin tapmışdır. Buna misal olaraq “Content and language integrated learning” deyə bilərik, çünki bu metodda “autentiklik” metodun arxalandığı fikirlərdən biridir [82, s.220-221].

M. Breen dörd tipdə “autentiklik” olduğunu qeyd etmişdir:

1. “*Mətnin autentikliyi*”. Dil öyrənmə prosesində istifadə edilən mətnlərin “autentiklik” səviyyəsini ifadə edən anlayışdır. “Autentik mətnlərə” şagirdlərin öyrənimində faydalı olacaq istənilən real dünyadan olan mətni misal göstərmək olar. Məsələn, məlumat lövhələrindəki yazılar, qəzet və jurnallardakı mətnlər, orjinal kitablardakı mətnlər və s.
2. “*Öyrənənlərin autentikliyi*”. Dili öyrənmə prosesində istifadə olunan autentik materialların şagirdlər tərəfindən dil daşıyıcıları kimi şərh etmə bacarığını inkişaf etdirmək üçün onlara mütəmadi olaraq “autentik” materiallardan istifadə edərək dərs keçmək olduqca vacibdir. Şagirdlər bu materiallardan istifadə etdikcə real dünyada bunlarla rastlaşdıqda onların mənasını asanlıqla tutacaq və özünü ifadə edə biləcək.

3. “*Tapşırıqların autentikliyi*”. Dərs prosesində hansı tapşırıqlardan istifadə edilib- edilməməsi olduqca önəmlidir. Müəllim elə tapşırıqlardan istifadə etməlidir ki, şagirdlər bu vasitələrdən istifadə edərkən, onların kommunikativ səriştəliliyini inkişaf etsin.
4. “*Sinifin autentikliyi*”. Şagirdlərin dil öyrənmə prosesində önəmli rol oynayan digər element öyrənmə mühitidir. Buna görə də, şagirdlər sinif daxilində əməkdaşlıq edərək, dil öyrənmə prosesində müxtəlif problemləri ortaya çıxarır, paylaşır, müzakirə edir və bu problemlərin mövcud həll yollarını düşünüb ortaya çıxarırlar [45, s.67].

“Autentik” materialları araşdıran bir digər alimlər E.V. Nosonovich və R.P.Milrud idi. Onlar “autentikliyin” bir sıra aspektlərini öz araşdırmalarında üzə çıxarmışlar.

- “*Reaktiv autentiklik*”. Xarici dilin tədrisi zamanı istifadə edilən mətnin inkişafı prosesində bu inkişaf şagirddə autentik nitq, zehni və emosional reaksiya yaratma bacarığı formalaşdırır. Bu “reaktiv autentiklikdir”.
- “*İnformativ autentiklik*”. “Autentik” materiallar və mətnlərdən istifadə edilən zaman nəzərə alınmalı olan digər önəmli bir məsələ də materialların şagirdlərin yaş səviyyələrinə, maraq və meyllərinə uyğunluğudur. Bu uyğunluk “informativ autentiklik” adlanır.
- “*Milli mentalitetin autentikliyi*”. Dildə işlədilən fraza, sözlər, söz birləşmələri, hətta sinonim sözlər belə müəyyən situasiyaya uyğun olarkən digərinə uyğun olmur. “Milli mentalitetin autentikliyi” bu ifadələrin hansı situasiyalarda istifadəsinin uyğun olduğu və ya olmadığını şagirdlər tərəfindən anlaşılmasıdır.
- “*Situativ autentiklik*”. Dilin tədrisində şagirdlər arasında kommunikasiya yaratmaq üçün situasiya vəziyyəti müxtəlif şəkillərdə həyata keçirilə bilər. Məsələn, tədris illüstrasiya formasında, ya da bu situasiyada dil daşıyıcılarının istifadə etdikləri maraqlı mövzulardan istifadə etməklə və yaxud götürülmüş xüsusi bir mövzunun təbii şəkildə müzakirəsi vasitəsilə.

- “*Mətnlərdə istifadə olunan tədrisi tapşırıqların autentikliyi*”. Tədris zamanı istifadə edilən tapşırıqlar şagirdlərin işlədikləri mətnlərlə qarşılıqlı əlaqə yaranmasına zəmin yaratmalıdır. Şagirdlər müxtəlif məlumat mənbələri ilə işləyərkən tapşırıqlar dərscənkənar zamanda yerinə yetirilən müxtəlif əməliyyatlara əsaslanması daha uyğundur.
- “*Kulturoloji autentiklik*”. Dil və onun mədəniyyəti bir-birilə olduqca bağlı olmasının səbəbindən dili öyrədkən dil daşıyıcılarının həyatlarının əsas xüsusiyyətləri haqqında şagirdlərdə fikir formalaşdırmaq olduca vacibdir. Buna görə də ən azından mətnləri şagirdlər üçün seçərkən bu nüansı nəzərə almaq olduqca vacibdir.
- “*Dizaynın autentikliyi*”. Dil tədrisi üçün yaradılmış dərsləklərin və ya kurs kitablarının tərtibatı zamanı nəzərə alınmalı digər bir məsələ orda yerləşdirilmiş mətnlərin orjinal mətnlərdəkinə nə qədər uyğun olub olmamasıdır. Bu uyğunluq şagirdlərə onlar üçün daha maraqlı və real mətnlərlə işləməyə maraqla oyadacaq və bu da mətn üçün istifadə edilən tapşırıqların kommunikativ vəzifəsi daha anlaşıqlı edəcəkdir [27, s.12].

“Autentik materiallar” sinifdə işlədilməsi zamanı şagirdlərə və müəllimlərə bir sıra üstünlüklər yaratmaqla bərabər onlarla işləməyin bəzi çatışmazlıqları da mövcuddur. Bir çox alim bu məsələyə xüsusi olaraq öz perspektivlərindən toxunaraq müxtəlif fikirlər irəli sürmüşlər.

“Autentik” materialların M.Peacock bir sıra önəmli üstünlüklərini belə sadalayır ki, bu materiallar şagirdlərin maraqlarına cavab verə bilər, onları dilin mədəniyyətini ilə tanış olmağa vasitə olur, və şagirdlər bu materiallar sayəsində real ünsiyyətdən istifadə edə bilmək üçün dili öyrənirlər. Həmçinin bu materiallardan istifadə dərscin daha səmərəli keçməsi üçün şərait yaradır və beləliklə şagirdlər asanlıqla dili mənimsəyə bilirlər [81, s.144].

J.C. Richards da “autentik” materialların bir sıra üstünlüklərini araşdırmasında qeyd etmişdir:

- Bu materiallar şagirdlərin motivasiyalarına ciddi mənada pozitiv təsir göstərir və onları dərslə həvəsləndirir.
- Şagirdlər üçün daha kreativ bir dərslə metodu kimi onları real dillə daha çox təmasda olmalarına şərait yaradır.
- Öyrənənlərin ehtiyaclarını daha yaxşı qarşılaya bilirlər və onları dilin mədəniyyəti haqqında autentik biliklə təmin edirlər [85, s.252].

D. Brenson, K. Brown, S. Hoodun [47, s.24] fikirlərinə istinad edən G. K. Ouranın araşdırmasında “autentik” materialların bir sıra önəmli xüsusiyyətləri qeyd edilib. İlk fikrə görə “dil təbii” olduğuna görə, tədris məqsədi ilə dilin süni olaraq asanlaşdırılması - lüğətlərdə asan sözlərdən istifadə edilməsi, struktur ilə oynanması və s. dilin mənimsənilməsi mənə təhriflərinə və tapşırıqların şagirdlər üçün mürəkkəbləşməsinə səbəb yarada bilər. Autentik materiallarla işləyərkən şagirdlər daha az sayıda “mənalı və tam mesajlar” ötürən, onlar üçün daha faydalı olan materialla tanış olacaqlar. “Autentik” materiallar şagirdlərə izah edilmək istəyən mənanı asanlıqla tutmaq şərait yaradır. Məsələn olaraq müxtəlif vasitələr, rənglər, oyuncaqlar, simvollar, işarələr və.s ilə şagirdlər izah edilmək istəyən asanlıqla anlayacaqlar. Və son olaraq yaşca böyüklər sinif daxilində öyrəndiklərinin real dünyada onlara necə fayda verə biləcəyi, bundan necə istifadə edəcəkləri ilə olduqca maraqlandıqlarına görə autentik materiallar öyrəndiklərindən harda istifadə edəcəklərini açıq şəkildə göstərəcəkdir. Bu da onların öyrənmə motivasiyasını daha da artıracaqdır [80, s.69-70].

Autentik materialların sinifdə istifadəsinin tərəfini tutanlardan biri olan Nunana görə şagirdlərin sinif xaricində olan yazılı və şifahi dili anlamaları üçün müəllim şagirdlərin sinif daxilində autentik materiallarla işləməsi üçün imkanlar yaratmalıdır [77, s.50].

Autentik materialların tədris zamanı işlənməsinin üstünlükləri ilə yanaşı bəzi çatışmazlıqları da özü ilə birlikdə gətirməsi mümkündür. D.Tamo autentik materiallarla işləyərkən yarana biləcək potensial problemləri qeyd eləmişdir:

- Bəzi reklamlar, işarələr, şəkillər və s. kimi autentik materiallar vardır ki, bunlar dilin istifadə olunduğu mədəniyyətə aid daha çox bilik tələb edə bilər və asanlıqla anlaşılmaz.
- Material köhnə və ya vaxtı keçmiş ola bilər.
- Eyni dilin müxtəlif ləhcələri, aksentləri ola bilər və bu da qarışıqlığa səbəb ola bilər.
- Bu materiallarla işləmək üçün vaxt və ciddi hazırlıq tələb olunur.
- Materialda istifadə olunan söz ehtiyatı öyrənənlərin ehtiyaclarını qarşılamay bilər
- Çoxlu strukturlar qarışdırıla bilər bu da aşağı səviyyələr üçün mətnin mənasını anlamaq çətinləşər [94, s.76].

Autentik materialların çatışmazlıqlarını J.C.Richardsın [85, s.281] fikirləriylə razı olan və ona istinad edən Kilickaya öz araşdırmasında ifadə etmişdir. O ifadə etmişdir ki, autentik materiallardan istifadə zamanı yaranan ən böyük problemlərdən biri söz ehtiyatının səviyyəsi ilə şagirdlərin səviyyəsi arasında uyumsuzluqdur. Aşağı dil səviyyəsində olan şagirdlərin yüksək dil bilik tələb edən autentik materiallarla işləməsi onlarda həvəssizlik, ruhdan düşmə, özgüvənsizlik, demotivasiya olmaq kimi hallar yarada. Bu materiallarda çoxlu idiomlar, frazeoloji birləşmələrin çoxluğu mətni ağırlaşdırır [67, s.2].

Bir çox tədqiqatçılar və alimlər öz araşdırmalarında hansı növ materialdan istifadənin şagirdlər üçün daha uyğun olacağı haqqında öz fikirlərini irəli sürmüşlər və bu fikirlərin hamısı birmənalı olmamış bu da müxtəlif müzakirələrə səbəb olmuşdur. Bəzi araşdırmalarda autentik və autentik olmayan dərslikləri, kurs kitabları arasında olan müxtəlif fərqliliklər ifadə olunmuşdur. Belə araşdırmalardan birini də A.Gilmore aparmışdır və bu iki material arasındakı fərqlilikləri “diskurs və ya danışmaq təhlili”, “pragmatika” və “sosiolinqvistik” perspektivlərindən baxaraq izah etmişdir. Və belə bir nəticəyə gəlmişdir ki, dərslik materialları çox vaxt öyrənənlərin kommunikativ səriştəsini inkişaf etdirə bilmir, çünki onlar əsas leksik-qrammatik xüsusiyyətləri çətinlik səviyyəsinin tədricən artdığı pilləli struktura sahibdirlər [57, s.107].

Gilmore A. ilə razılaşan L.Murray belə əlavə etmişdir ki, autentik materiallarda natamam “cümlələr”, “pauzalar” və “yanlış başlanğıclar” var, amma autentik olmayan materiallardakı cümlələr olduqca səhsiz və mükəmməl şəkildə hazırlanmışdır. Buna görə də autentik materiallar dil öyrənənləri real ünsiyyət üçün hazırlayırlar, qeyri-autentik materiallarsa qrammatikanı, orfoqrafiyanı öyrətmək üçün, yəni pedaqoji məqsədlər üçün hazırlanır. Bu da dilin “təbiiliyinə” zərər verir [44, s.28].

S.Guo da kurs kitabları və dərsliklərin dilinin süni olduğunu, buna görə də şagirdlərin real həyatda istifadə olunan dil ilə tanış ola bilmədiyini bildirmiş [59, s.198].

Məsələyə eyni istiqamətdən baxan B. Tomplinson və H. Masuhara, demişdir ki, “Bir çox ingilis dili tədrisi üçün yaradılmış materiallar İngilis dilini xarici dil və ikinci dil kimi öyrənən bir çox öyrənənin hətta fundamental səriştə qazanmasında uğursuzluğa düçar olmuşlar... Onlar sadəcə linqvistik elementlərin öyrədilməsinə diqqəti yönəltmişlər”[46, s.172].

Belə bir nəticəyə gəlinir ki, autentik materiallar xarici dilin tədrisində önəmli bir mövqeyə malikdir. Onunla işləməyin çətin tərəfəri olsa da, gətirdiyi faydaları nəzərə almamaq yanlış olardı. Şagirdlər bu cür materiallarla işlədikcə onlar real dünyadakı ünsiyyət prosesinə qoşulduqda asanlıqla adaptasiya ola və öz fikirlərini xarici dildən istifadə edərək ifadə edə bilirlər.

2.2 Orta məktəbin şagirdlərinə ingilis dilində dialoji ünsiyyətin öyrədilməsi sistemində autentik materialların seçilməsi kriteriyaları və yeri.

Xarici dilin tədrisinin təşkil olunmasında ən önəmli faktorlardan biri də öyrənmə prosesində istifadə ediləcək materiallardır. Materiallar öyrənənlərin dili mənimsəmə prosesinə güclü təsir edərək onu yavaşladır və gücləndirdiyi, kimi müəllimin dərsi idarə etməsinə də təsir edir və müəllimin işinin böyük bir qismini təşkil edirlər. İstifadə edilən materiallar müəllimin seçdiyi metodikadan, öyrənənlərin ehtiyac, yaş və dili öyrənmə məqsədlərindən asılı olaraq dəyişkənlik göstərə bilirlər.

Düzgün seçilmiş materiallar öyrənənlərin dilin istifadə edilməsinə aid anlayışlarını gücləndirdiyi üçün öyrənənlər ənənəvi formatı izləmədən dili analiz etmək, müzakirələr aparmaq, müxtəlif dil strukturlarından və geniş söz bazasından istifadə etməklə dildən fərqli məqsədlər üçün müxtəlif situasiyalarda istifadə etmək şansı əldə edirlər [69, s.5].

Dil öyrəniyi üçün vahid bir materialın olduğunu demək, və yaxud dili tədris edərkən əlavə materiallardan istifadə etməyin lazım olmadığını demək olduqca yanlış düşüncələrdir. Bir materialın lazım olan bütün yönərdən mükəmməl bir vəsait olması mümkün deyildir, çünki hər bir şagirdin və ya xarici dil öyrənənin dil öyrənmə məqsədi və dil səviyyəsi fərqlidir. Nəzərə almaq lazımdır ki, hər müəllimin metodikası da fərqlidir. J. McDonough, C. Shaw və H. Masuhara belə bir fikir irəli sürmüşlər ki; “Çox sayda tədris kontekstləri üçün ümumi olan bəzi tendensiyaaların olması şübhəsiz mümkündür: ən açıq şəkildə materialların müəyyən mənada “kommunikativ” və “autentik” olması ilə bağlı geniş fikir formalaşmışdır. Bununla belə nəzərə almağa dəyər ki, prioritetlər nisbidir və mütləq doğru və ya yanlış anlayışı yoxdur ” [64, s.67] .

Kurs kitabları və dərsliklər pedaqoji məqsədlər üçün xarici dilin tədrisində diqqətlə hazırlanmış materiallar olsalar da, onlar müəllim və şagird yaradıcılığını öldürürdüyünü deyən Harmerə görə sərt formatı və bir birinin ardınca eyni formada uzanan unitlər şagirdlər üçün sıxıcı və demotivasiya edici ola bilər. Bu materiallar dili linqvistik cəhətdən şagirdə öyrətsə də, real situasiyaları əks etdirmə cəhətdən yetərsiz qalırlar [62, s.72].

Bu səbəblə dil tədrisində əlavə olaraq autentik materiallardan istifadə edilməməsi şagirdin real ünsiyyət forması ilə tanış ola bilməməsi ilə nəticələnə bilər. M. Arianie öz araşdırmasında rollu oyunlar, debatlar, qrup və cütlərlər iş kimi bir çox interaktiv fəaliyyətlərin autentik materiallarla əlaqəsini araşdırmış və belə nəticəyə gəlmişdir ki, interaktiv fəaliyyətlərin autentik materiallarla dəstəklənməsi şagirdlərin motivasiyası üçün olduqca önəmli rol oynayır və şagirdlər dil tədrisi ilə bağlı məzmun bilikləri əldə edir, həmçinin öz siniflərində bacarıq və strategiyaları necə tətbiq edəcəklərini öyrənə bilirlər [43, s.131].

Şagirdlərin sinif xaricində öyrəndiyi xarici dili istifadə edə bilməsi üçün ən yaxşı yol sinif daxilində sosial həyatda şagirdin düşmə ehtimalı olan müxtəlif situasiyaları canlandıraraq şagirdi ünsiyyət qurmağa təşviq etməkdir. Şagirdi ünsiyyət qurmağa stimul verərək təşviq etmək üçün müəllim dialoqlardan istifadə edə bilər. Dialoq vasitəsilə və ya içində dialoqun olduğu tapşırıqlar, rollu oyunlar, simulasiyalar ilə şagirdlər həm yoldaşları ilə əməkdaşlıq qura biləcəklər, həm də dildən aktiv şəkildə istifadə etməyə təşviq olunacaqlar. Dialoji ünsiyyətin tədrisi zamanı material olaraq autentik materiallardan istifadə şagirdlərə dili real dünyadan gətirilmiş əşya və vasitələrlə müşahidə etməyə və “real” dillə aktiv şəkildə təmasda olmaq üçün şərait yaradır. İstər dialoji ünsiyyət formasının özünü qurarkən, istərsə də dialoji ünsiyyət forması üçün lazımi bacarıqları şagirdlərdə formalaşdırmaq üçün praktik tapşırıqları sinifdə edərkən aktiv şəkildə autentik materiallardan istifadə etmək şagirdlərin cəmiyyət daxilində potensial olaraq düşə biləcəyi və yaxud düşə bilməsə belə xəyal edilə bilən situasiyaları sinifə gətirib bu situasiyalarda istifadə olunmalı dil forması ilə onları məşq elətdirə bilmək deməkdir.

Bu zaman yalnız kurs kitablarından istifadə etmək şagirdlər üçün yetərsiz qalacaqdır. J. McDonough, C. Shaw və H. Masuharaya görə materialda olan “dialoqlar çox formal ola bilər və gündəlik danışmaq nitqi üçün xarakteristik olmaya bilər” [64, s.68]. Bu fikri daha yaxşı anlamaq üçün VI sinif ingilis dili fənni üzrə dərslikdəki verilmiş hekayədəki iki personaj arasındakı dialoqun bir hissəsinə nümunə kimi baxaq[4, s.18]:

“J: ‘Hello, Chubby.’ ‘What are you doing?’”

“C: ‘I am trying to do my Math homework, but I cannot do it, Jerry.’ ‘It is very difficult for me.’ ‘I don’t know how many times seven goes into sixty three.’”

“J: ‘Oh, Chubby!’ ‘Don’t be sad. Try again!’”

“C: ‘What’s wrong with you, Jerry?’ ‘You look very sad.’”

“J: ‘I can’t fly my kite.’ ‘The children laughed at me.’”

“C: ‘Oh, dear!’ ‘Why didn’t it fly?’ ‘Help me find the answer for this problem, and then we can try to fly your kite together....’”

Orta məktəb dərslərində verilmiş bu nümunəyə baxdıqda dialoqun gündəlik danışığa uyğun olmadığını aydın şəkildə görmək mümkündür. Cümlələrin düzgün quruluşu linqvistik cəhətdən mükəmməlləşdikcə real həyatdakı ünsiyyətdən bir o qədər uzaqlaşır.

Autentik materiallar xarici dilin öyrədilməsində əvəzsiz materiallar olsa da müəllim bu materiallardan necə istifadə etməli olduğunu, bu materiallardan nə zaman istifadə etməli olduğunu və hansı autentik materialları seçməli olduğunu bilməsi çox böyük önəm daşıyır. Autentik materialların çoxluğunu və hər yerdə mövcud olduğunu düşünən A. Oguz və H. Bahara görə bu materiallar effektiv olsa da təsadüfi şəkildə seçmək olmaz və bu materiallar dərslərin məqsədlərinə uyğun olmalı və seçilərkən “yaş”, “dil səviyyəsi”, “öyrənənlərin maraqları, gözləntiləri, hədəfləri” kimi faktorlar nəzərə alınmalıdır. Çünki bu materiallar düzgün şəkildə istifadə olunmadıqda şagirdlər üçün nəyinki faydalı, hətta zərərverici və ruhdan salıcı materiallara çevrilə bilər [79, s.331].

C. Nuttall tədris üçün autentik materialları seçməkdə üç kriterianı qeyd edir [78, s.170-176]:

1. “*Məzmunun uyğunluğu*”. Məzmun şagirdlər üçün maraqlı olmalı onların diqqətini cəlb edə bilməlidir. Və bu məzmun onların səviyyəsinə uyğun olduqda onların motivasiyaların aşağı salmayacaqdır.
2. “*Faydalılıq*”. Şagird tədris olunan materialın və yaxud autentik mətndən hansı məqsədlə istifadə etdiyini və ondan hansı faydanı alacağını bilməlidir. “Real həyatı simulasıya edən” məqsədlər şagirdlər üçün daha da böyük maraq artıracaqdır, çünki autentik mətnlər dilin real məqsədlər üçün istifadə edildiyinin sübutudur.
3. “*Oxunabilirlik*”. Bu kriteriyaya görə şagirdlərin dil səviyyələri nəzərə alınmalıdır. Mətn strukturu cəhətdən çox çətin olmamalıdır. Müəllim uşaqların dil səviyyəsini bildikdən sonra mətni seçərkən uşaqların nə qədər potensialda yeni söz və idiom öyrənəcəklərini nəzərə almalıdır. Öyrənmə məqsədinə görə və qazanılmalı olan bacarığa görə bu dəyişə bilər.

Autentik materialların seçilməsi haqqında C.Nuttalldan fərqli olaraq S.Darian demişdir ki, “Materialın mənbəyindən və ya onun sinifdəki məqsədindən asılı olmayaraq, uğurlu uyğunlaşma autentik mətnin semantik, leksik, sintaktik və diskurs elementlərinə diqqət yetirməyi tələb edir” [52, s.7].

Autentik materialların şagirdlərin hansı dil səviyyəsində olduqda daxil olmalı olduğu ilə əlaqədar fikir ayrılığı yaşanmışdır. D. Kim üçün autentik materiallardan şagirdlərin istifadəsi üçün minimum şagirdlər “intermediate” səviyyəsində olmalıdırlar [68, s.201]. Digər tərəfdən A. Mcneill apardığı tədqiqatda gəldiyi nəticəyə görə şagirdlər səhsiz danışmasalar belə ən azından sərbəst şəkildə danışmağı bacarmalıdır [73, s.322]. Məsələyə bir qədər fərqli mövqedən yanaşan W.Guariento və J. Morley autentik materialların çətinlik dərəcəsini nəzərə alıb onlardan sərbəst şəkildə istifadə üçün şagirdlərin dil səviyyəsinin “post-intermediate” olmalı olduğunu düşünmüşlər. Lakin onlara görə aşağı səviyyəli öyrənənlər də autentik materiallardan istifadə edə bilər, lakin bu zaman materialın uyğun şəkildə seçilməsi əsas şərtidir. Çünki uyğun şəkildə seçilməmiş materiallar şagirdlərin motivasiyalarını aşağı salması yüksək ehtimaldır. Buna görə aşağı səviyyəli olan öyrənənlərin autentik materiallarının leksik və qrammatik cəhətdən sadəliyi və məzmunla tanışlıq ön planda olmalıdır [58, s.348].

Autentik materialların yüksək səviyyəli şagirdlər üçün olduğu düşünən D.Kim və Kılıçkayanın fikirlərinə qatılmayan M.M. Unver aşağı səviyyəli dil daşıyıcılarının da autentik materiallardan istifadə edə biləcəyini, lakin bu materialların diqqətli seçilməsini və vahid məqsəd qoyularaq seçilməsini vurğulayaraq demişdir [96, s.81].

Autentik materialların çətinlik dərəcəsi nəzərə alındıqda onların aşağı səviyyəli şagirdlər üçün sadələşdirilməsi mümkündür. H.G. Widdowson sadələşdirilməyin mümkün olduğunu, lakin bu zaman məhdud sadələşdirmə dairəsi daxilində mənalı aydınlaşdırmağa çalışaraq, orjinal müddədəki elementlərin nisbi önəminin dəyişdirildiyini beləliklə, onların funksiyasının da dəyişdirildiyini, bunun nəticəsində təhrifdən qaçmağın qeyri-mümkünlüyünü əlavə eləmişdir. Beləliklə sadələşdirmə zamanı diqqətin diskursdan daha çox leksik və sintaksisə yönəlməsi səbəbindən sadələşmiş versiyanın “nümunələşdirməyə” meyilli olmasını xüsusilə

qeyd etmişdir [97, s.89]. S.Martinho həddindən artıq sadələşdirmənin şagirdlərin marağını öldürdüyünü qəbullansa da, nümunələşdirməkdən həmişə qaçmağın yanlış olduğu fikri irəli sürmüşdür [71, s.144].

Autentik materialların sinifdə işlədilməsini yüksək dəyərləndirən M.Spelleri onların öyrənmənin üç qatını -“dil öyrənməsi”, “kultural dünyagörüş”, “praktiki tətbiqetməni” özündə birləşdirdiyini və autentik materialların tədris üçün seçiləndə “uyğunluq” və “yüksək maraq” kriteriyalarının nəzərə alınması zamanı şagirdlərin yüksək dərəcə maraq göstərməsinin təsadüfi olmadığını ifadə etmişdir [91, s.16].

Autentik materialların öyrənmə prosesi üçün seçilməsi haqqında geniş araşdırma aparmış C.Ziyadullayev öz araşdırmasının nəticəsi olaraq xarici dilin tədris olunduğu siniflər üçün beş kriteriya müəyyənləşdirmişdir [20, s.499]:

1. “Autentik materiallar öyrənənlərin səviyyəsi və ehtiyaclarına uyğun olmalıdır”.
2. “Onlar kursun məqsədlərinə və hədəflərinə uyğun olmalıdırlar”
3. “Bacarıq-orientasiyalı olmalıdırlar”. Hədəflənmiş bacarıqları inkişaf etdirməlidirlər.
4. “Öyrənənlərin diqqətini cəlb edə bilmələri üçün kifayət qədər maraqlı olmalıdırlar ”
5. “Məlumat-verici olmaqla şagirdlərə yeni məlumat ötürə bilməlidir”.

Kurs dizaynının ehtiyacların təhlili mərhələsinin bir hissəsi kimi müəyyən miqdarda autentik materialın toplana biləcəyini düşünən, lakin bu seçilmiş materialların düzgün metodologiya seçilmədikdə heç bir işə yaramayacağını deyən P.Robinson maraqlı materiallardan maraqsız şəkildə istifadə olunmasının səbəbinin materialların axtarılmasına çoxlu hazırlıq vaxtının sərf edilib, amma onlardan necə faydalanmaq haqqında düşünülməməsiylə izah etmişdir [87, s.54-56].

I.McGrath autentik materialların seçilməsi məsələsinə daha geniş nöqtəyi nəzərəndən yanaşmış və bəzi önəmli kriteriyaları qeyd etmişdir:

- “Uyğunluq (sillabusa, öyrənənlərin ehtiyaclarına). Maraqlı olsa belə keçirilməli olan mövzuya, janr və ya linqvistik xüsusiyyətlərə uyğun

olmayan materialdan fayda götürmək çox çətindir buna görə də material daha uyğun olanla dəyişdirilməlidir.

- “Mövzuya və ya temaya daxili maraq”. Öyrənənlərin maraq dairəsində olması da motivasiyaya təsir etdiyinə görə materialların seçilməsində olduqca əhəmiyyətlidir.
- “Kulturoloji uyğunluq”. Hər bir mədəniyyət fərqlidir və bir mədəniyyətə uyğun olan digər mədəniyyətlə uyuşmaya bilər və bir materialda olan təsvir və ya yazı siyasi, dini cəhətdən öyrənənlər üçün uyğun olmaya bilər bu halda material dəyişilməlidir.
- “Linqvistik tələblər” və “Koqnitiv tələblər”. Bu tələblərlə öyrənənlərin dil biliyi, koqnitiv yetərliliyi bilik kimi imkanları arasında uyğunluq vardır. Koqnitiv məsələlərə mövzunun və əsas anlayışların tanışlığı, abstraktlıq dərəcəsi və mətnin təşkili daxildir və linqvistik elementlərin şərh edilməsi və çətinliklər yenidən düzəldilməsi ilə material asanlaşdırıla bilər.
- “Logistik mülahizələr: uzunluq, oxunaqlılıq, əşidəbilərlilik”. Yenidən düzəldilmə vasitəsilə uzun paragraflar yenidən tərtib edilərək zaman limiti aradan qaldırıla bilər.
- “Keyfiyyət (işlətmə növü kimi)”. Tekst dilin işlədilməsi üçün nümunə kimi uyğun olmalıdır ki, şagird özü onu praktika edərək mənimsəyə bilsin.
- “Faydalanma”. Onlardan müxtəlif yollarla fayda götürmək mümkündür və buna görə də eyni materialdan müxtəlif tapşırıqlarda istifadə etmək mümkündür [72, s.106-107].

Leonor Pérez vəs Carmen Santamaría görə autentik materiallar öyrənənlərin maraqlarını uyğun olmalı və diqqətlərini cəlb etməli, həmçinin onlar şagirdləri yeni bir məlumatla da təmin edərək informativ olmalıdır. Onlar qeyd edir ki, dil səriştəliliyi yaratmaq üçün istifadə olunacaq məşqlərin məqsədi ondan ibarətdir ki, danışılacaq xarici dil şagirdlər üçün kommunikativ funksionu yerinə yetirən vasitə olsun və müəllim qısa izahat verməli eyni zamanda mətnin müxtəlif bölmələrinin vacibliyini qeyd etməli, həmçinin materialın kiçik çaplı və asanlıqla buraxılan digər

hissələrinə diqqəti cəlb etməlidir. Materiallardan istifadə zamanı tapşırıqların individual deyil kiçik qruplar şəklində təşkil olunması nisbətən çətin olan materialların şagirdlər üçün daha motivasiyaedici olması mümkündür [83, s.190].

Materialın seçilməsi qədər tapşırıqların da düzgün hazırlanması və seçilməsi olduqca vacibdir. Buna görə F.Mishan autentik tapşırıqların seçilməsi üçün bəzi kriterialar vermişdir:

1. “Tapşırıqlar əsaslandığı mətnin ilkin kommunikativ məqsədini özündə əks etdirməlidir”
2. “Tapşırıqlar əsaslandığı mətnə uyğun olmalıdır”.
3. “Tapşırığın əsaslandığı mətnə verilən cavabı yaxud mətnlə olan qarşılıqlı əlaqəni ortaya çıxarın”.
4. “Real həyat tapşırıqlarına yaxın olmalıdır”.
5. “Tapşırıq şagirdlərin hədəf dil və mədəniyyət haqqında mövcud biliklərini aktivləşdirməlidir”.
6. “Şagirdləri məqsədyönlü ünsiyyətə cəlb etməlidir” [74, s.75].

Autentik tapşırıqları hazırladıqda və ya seçdikdə bu xüsusiyyətləri nəzərə almaqla yanaşı onlardan istifadə məqsədi də önəmlidir. Bu zaman autentik material əsasında hazırlanmış tapşırıq autentik materialdakı geniş semantik mənə çalarlığına və zəngin söz ehtiyatına yönəlməli eyni zamanda da sözlərin situasiya daxilində hansı semantik mənələrdə istifadə edildiyini şagirdlərə göstərməlidir. Lakin, bu zaman şagirdin öyrənmə bilmə potensialı və sözlərin önəmlilik dərəcəsi nəzərə alınmalıdır. Burdakı əsas məqam sözlərin quru əzbərlənməsi deyil cümlə daxilində və situasiya çərçivəsində şagirdlərin bu sözləri mənimsəməsidir.

B. Tomlinson fikrinə görə autentik materiallar seçilərkən təsadüfi şəkildə deyil dil öyrənmə teoriyalarına və eyni zamanda universal kriteriyalara uyğun şəkildə seçilməsi ən uyğun şəkildə seçilməlidir [95, s.171]. Bu kriteriyalar öyrənmə teoriyasından asılı olmayaraq bütün material seçimlərində nəzərə alınmalıdır. B. Tomlinson universal kriteriyalarla yanaşı lokal kriteriyaların da paralel şəkildə nəzərə

alınmasının ehtiyac olduğunu əlavə eləmişdir. O bir neçə universal kriterialara da misal vermişdir:

1. “Şagirdlər zəngin, mənalı və başa düşülən dil ‘input’una¹ məruz qalmalıdırlar.”
2. “Şagirdlərin istifadə olunan dilə maksimum dərəcədə məruz qalmaları üçün onlar dil təcrübəsinə həm affektiv, həm də koqnitiv şəkildə cəlb edilməlidirlər.”
3. “Müsbət təsirə nail olan öyrənənlərin kommunikativ səriştəyə nail olmaq ehtimalı olmayanlara nisbətən daha yüksəkdir.”
4. “L2 dilini öyrənənlər adətən L1 dilini əldə edərkən və istifadə edərkən istifadə etdikləri zehni resurslardan istifadə edə bilirlər.”
5. “Dil öyrənənlər öz ‘input’unun gözə çarpan xüsusiyyətlərini dərk etməkdən faydalana bilirlər.”
6. “Şagirdlərə kommunikativ məqsədlərə nail olmaq üçün dildən istifadə imkanları lazımdır” [95, s.173].

Müəllimlər autentik material seçimində şagirdlərin dil öyrənmə məqsədlərini, maraqlarını səviyyələrini, çatışmazlıqlarını, ehtiyaclarını, yaşlarını, öyrənmə potensiallarını nəzərə alınması eyni zamanda materialın çətinlik səviyyəsi, mövzuya, şagirdlərin kulturoloji dəyərlərlərinə uyğunluğu çox önəmli nüanslardır. Müəllim autentik material seçimində aydın məqsədlərə sahib olmalıdır. Seçilmiş material vasitəsilə şagirddə hansı bacarıqların formalaşacağını əvvəlcədən düşünməlidir və qiymətləndirmə zamanı bunu nəzərə almalıdır. Şagird də materialdan istifadə zamanı hansı bacarıqları və bilikləri qazanmalı olduğunu bilməlidir.

2.3 Eksperimental iş və onun nəticələri.

Tədqiqat işinin son mərhələsində tədqiqat işinin fərziyəsində irəli sürülmüş fikrin doğrulunu yoxlamaq üçün eksperimental iş aparmaq olduqca vacib, lakin bir o

¹ “Input”- dinləmə və ya oxuma zamanı öyrənənlərin məruz qaldığı emal edilə bilən dilə aiddir (yəni qəbuledici bacarıqlar).

qədər uzun və məsuliyyətli işdir. Eksperimental iş qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq və ya çatmamaqla nəticələnir. Eksperimental işin aparılması zamanı qarşıya vəzifələr qoyulur və bu işin sonunda bu vəzifələr yerinə yetilməlidir. Bu iş proses olaraq 3 mərhələdən ibarət müxtəlif vaxt aralıqlarına düşən hissələr şəklində həyata keçirilir:

- “Müəyyənləşdirici mərhələ”;
- “Öyrədici mərhələ”;
- “Yoxlayıcı mərhələ”.

Orta məktəb şagirdlərində dialoji ünsiyyət formasının tədris edilməsi üçün müvafiq autentik materialların seçilməsinin və istifadəsinin səmərəliliyini yoxlamaq məqsədilə 299 sayılı məktəb liseyin VIa sinif şagirdlərinin və müəllimlərinin iştirak etdiyi eksperimental iş həyata keçirilmişdir. Eksperimental iş 2021-2022-ci tədris ilinin I və II yarımilliklərində həyata keçirilmişdir. Eksperimental işin mərhələləri aşağıdakı tarixlərə təsadüf edir:

1. I mərhələ 2021-2022-ci tədris ilinin yanvar ayı
2. II mərhələ 2021-2022-ci tədris ilinin fevral ayı
3. III mərhələ 2021-2022-ci tədris ilinin mart ayı

Eksperiment işinin aparılmasının ilk mərhələsi olan “müəyyənləşdirici mərhələ” zamanı eksperimentin aparıldığı sinifdəki dərs prosesi, iştirakçılar, dərs prosesini idarə edən müəllimin istifadə etdiyi metod və ya metodlar haqqında informasiyanın toplanması həyata keçirilir və toplanmış informasiyaların növbəti mərhələdə alınmış yeni informasiyalar ilə müqayisəsi aparılacaqdır. Bu mərhələnin həyata keçirilməsi üçün bir sıra vəzifələr mövcuddur ki, bu vəzifələr mərhələnin sonunda həyata keçirilmişsə mərhələ uğurla yerinə yetirilmiş hesab oluna bilər.

Eksperimental işin “müəyyənləşdirici” mərhələsinin həyata keçirilməsi üçün nəzərdə tutulmuş vəzifələr aşağıdadır:

1. Eksperimental işi keçirməzdən qabaq bu işdə iştirak etmək üçün seçilmiş siniflər 2 ayrı qrupa – “kontrol” və “eksperimental” qrupların ayrılması.

2. Şagirdlərin “kommunikativ kompetensiyaya” və dialoji ünsiyyət formasınının mənimsənmə səviyyəsini göstərən meyarların təyin edilməsi.
3. Dərs prosesində dialoji ünsiyyət formasının tədrisi zamanı hansı materiallardan istifadə edildiyini müəyyən etmək.
4. Kommunikativ kompetensiya üçün lazım olan bacarıqların yaradılması üçün hansı tapşırıqlardan dərs zamanı istifadə olduğunu müəyyənləşdirmək.
5. Şagirdlərin dərsdə daha aktiv olması üçün nə dərəcədə maraq və meyillərinin nəzərə alındığını müəyyənləşdirmək.
6. İngilis dili fənni dərslərində real dünyadan gətirilmiş autentik materiallardan istifadə edilib edilməməsini və istifadə edilibsə nə dərəcədə istifadə edildiyini müəyyənləşdirmək.
7. Şagirdlərdə “kommunikativ kompetensiyanın” və dialoji ünsiyyət formasında istifadə edilən lazımlı bacarıqların formalaşdırılması üçün lazım olan hansı fəaliyyətlərdən dərs prosesi zamanı istifadə edildiyini müəyyənləşdirmək.
8. Dərs prosesində müəllimin hansı metodlardan istifadə etdiyini və bu metodların nə dərəcədə effektiv olduğunu müəyyənləşdirmək.
9. Dərs prosesində şagirdlərin hansı səviyyədə (aktiv və ya passiv şəkildə) iştirak etdiyini müəyyənləşdirmək.
10. Şagirdlərin ünsiyyət qurma zamanı meydana gələn problemlərinin müəyyənləşməsi.
11. Şagirdlərin dərs prosesini dəyərləndirəcək anket sorğuların hazırlanması və bunlar vasitəsilə şagirdlərin dərs prosesinin dəyərləndirməsinin aparılması.
12. I mərhələdə aparılmış müşahidələr və sorğular əsasında alınmış informasiyaların təhlilinin aparılması.

299 sayılı məktəb-liseyin 6A sinfində eksperimental işin “müəyyənləşdirici” mərhələsi aparılmışdır. 6A sinifi 20 uşaqdan ibarətdir. I mərhələdə şagirdlərin dil səviyyəsi, dialoji ünsiyyət bacarıqları və kommunikativ səriştəyi mənimsəmə səviyyəsi

müəyyənləşdirilməsi ön planda idi. Dərs prosesi kurikulum tələbləri nəzərə alınaraq və qrup, individual və cüt şəklində həyata keçirilirdi. Dərs prosesində əsasən dərslikdən istifadə ön planda tutulurdu, lakin əlavə vaxt qalarsa müəllim şagirdlərin səviyyəsinə uyğun olaraq əlavə materiallardan istifadə edirdi. Müəllim dilin tədrisi zamanı müasir üsullardan istifadə edirdi. Şagirdlərin hamısı dərs prosesində aktiv iştirak etməsə də iştirak edənlərin sayı qənaətbəxş idi. Şagirdlərin bəziləri ünsiyyət qurmada çətinlik çəkdiyi müşahidə olundu. Şagirdlərin ünsiyyət qurmada çətinlik çəkməsinin səbəbləri müxtəlif idi. Bəziləri dərsi maraqsız hesab edir, bəziləri utancaqlıq göstərir, bəziləri isə kifayət qədər söz ehtiyatının olmaması və ya kommunikativ kompetensiyasının və dialoji ünsiyyət bacarıqlarının tam formalaşmadığına görə danışmaqdan imtina edir və ya çətinlik çəkirdilər.

VI sinif şagirdlərində dialoji ünsiyyət bacarıqlarının formalaşdırılması üçün ayrıca tapşırıqların verilməsinə az müşahidə olunmuşdur. Dərs prosesində qrammatikanın tədrisinə, dinləmə, yazı və oxu bacarıqlarının formalaşdırılmasına geniş yer verilsə də, danışq bacarıqlarının formalaşdırılması üçün lazımlı kommunikativ tapşırıqların verilməsinə yer verilməmişdir. Dərs prosesində öyrədilməsi nəzərdə tutulmuş söz ehtiyatının situasiya daxilində rollu oyunlar və simulyasiyalar şəklində həyata keçirilməsinə yer verilməmişdir.

Dərs materialı olaraq istifadə edilən 6-cı siniflər üçün nəzərdə tutulmuş dərsliyin təhlili aparılmışdır. Dərslik müasir şəkildə hazırlanmış və oxu, qrammatika, söz ehtiyatı, dinləmə və yazı bacarıqlarının yaradılmasını nəzərdə tutan bölmələrə ayrılsa da, danışq bacarıqlarının formalaşdırılmasını nəzərdə tutan ayrıca bir bölmə olmadığı müşahidə olundu. Danışq bacarıqlarının formalaşması üçün ayrıca bölmənin dərslikdə yer verilməməsindən belə bir qənaətə gəlmək olar ki, şagirdlərdə kommunikativ bacarıqlarının, eləcə də dialoji ünsiyyət bacarıqlarının formalaşmasına və inkişaf etdirilməsinə az əhəmiyyət verilmişdir. Şagirdlərin şifahi nitq bacarıqlarının inkişaf etməsi imkan digər bölmələrdə, digər bacarıqlarla integrativ şəkildə öyrədilməsiylə verilmişdir. Bu bacarıqların formalaşdırılması üçün dərs vəsaitində bölmə verilmədiyi üçün müəllim mütləq şəkildə əlavə materiallardan istifadə etməlidir.

Eksperimental işin ikinci mərhələsi olan “öyrədici mərhələnin” aparılması zamanı tədqiqat işində araşdırılmış dialoji ünsiyyətin tədrisi zamanı autentik materiallardan istifadə edilməsi lazım olan dərş forması eksperimental qrupda həyata keçirilmişdir. Eksperimental işin “öyrədici” mərhələsinin həyata keçirilməsi üçün nəzərdə tutulmuş vəzifələr aşağıdadır:

1. Dərş prosesində ünsiyyət qurma bacarıqlarının inkişafına yönəlmiş tapşırıqların şagirdlərə verilməsi.
2. Şagirdlərin dialoji ünsiyyətdən istifadə edə biləcəkləri daha çox şəraitin yaradılması və hər bir şagirdə bu prosesdə iştirak edə bilməsi üçün fürsət verilməsi.
3. Dialoji ünsiyyətin tədrisi zamanı meyarlar əsasında seçilmiş autentik materialların dərş prosesinə inteqrasiya edilməsi.
4. Şagirdlərə autentik materiallarla sərbəst şəkildə işləmə qaydalarının izah edilməsi.
5. Autentik materialların rollu oyunlar, simulyasiyalar, müsahibələr və digər situasiya tapşırıqlarından istifadə edilməsi.
6. Real dünyadakı situasiyaların imitasiya edilməsi.
7. Dərş prosesinin qurulması zamanı şagirdlərin maraq və meyllərinin nəzərə alınması.
8. Real dünyada müxtəlif situasiyalarda keçən dialoji ünsiyyət formasının şagirdlərə video format şəkildə göstərilməsi, həmçinin audio şəkildə dinlədilməsi və bu dialoqların eyni situasiyalarda yenidən şagirdlər tərəfində qurulması və situasiyaların yenidən canlandırılması.
9. Şagirdlərin öz fikirlərini ifadə edə biləcələri yaradıcı olan açıq suallardan istifadə etmək.

Tədris prosesinin bu şəkildə qurulmasının əsas məqsəd şagirdlərin real dünyada dil daşıyıcıları tərəfindən istifadə olunan autentik materiallar vasitəsilə real dünyada dil daşıyıcılarının istifadə etdiyi ünsiyyət formasını imitasiya edərək sərbəst şəkildə ünsiyyət qura bilmə bacarıqlarının mənimsədilməsidir. Eksperimental işin

“öyrədici” mərhələsi 299 sayılı məktəb-litseyin 6A sinfində keçirilmişdir. Eksperimental işin bu mərhələsində mövcud sinfin şagirdlər iki qrupa ayrılmışdır. Qruplardan biri “eksperimental” digəri isə “kontrol” qrup olmuşdur. Eksperimental qrupa 10 şagird daxil edilmişdir. Qalan 10 şagird isə “kontrol” qrupuna daxil edilmişdir. Dərs prosesi yeni üsulla eksperimental qrupun şagirdlərinə magistrant tərəfindən keçirilmişdir. Digər qrupun dərsləri isə onlara dərs deyən müəllim tərəfindən keçilməyə davam edilmişdir. Eksperimental qrupun dərs prosesində autentik materiallardan istifadə edilmişdir.

Dərs zamanı müəllim dialoji ünsiyyət formasına və kommunikativ tapşırıqlara üstünlük verilmişdir. Biz “öyrədici mərhələdə” fevral ayının 7-si keçirilmiş dərsə nümunə olaraq ümumi şəkildə nəzər salaq:

Dərsin məqsədləri:

- İzlədiyi autentik videodakı yeni informasiyanı müəyyən edir;
- Mövzu ilə bağlı fikirlərini sərbəst şəkildə ifadə edir;
- Sağlamlıq mövzulu dialoqlarda iştirak edir.

İstifadə edilmiş resurslar: video formatlı material, marker, qələm, şəkillər, həqiqi həkim reseptləri, ağ xələt, maska, elektron termometr, stetoskop, iş vərəqləri, vatman kağızı, tibbi braşürələr, boş dərman qutuları, dərslik.

İstifadə edilmiş iş formaları: cütlərlə iş , fərdi iş.

İstifadə edilmiş iş üsulları: rollu oyunlar , debat.

Keçirilmiş mövzu: Sağlamlıq (Health)

Dərsin motivasiya mərhələsində müəllim həkim paltarını geyinib stetoskopu və maskanı taxır. İki ayrı vatman kağızına yapışdırılmış üzərində insan anatomiyası, idman və tənbəllik edən insanların, eyni zamanda müxtəlif qidaların olduğu şəkillərini yazı lövhəsinin üzərinə asır. Daha sonra müəllim ingilis dilində uşaqlara suallar ünvanlıyır.

- 1. Why do you think I dressed like this?*
- 2. Does anyone know what the use of these items I brought?*
- 3. In which pictures do you think the people have a healthy life?*

Şagirdlər verilmiş suallara uyğun öz fikirlərini ifadə edirlər. Şagirdlərə ingilis dilində vatman kağızında asılmış insan şəkillərinin nə etdiyi soruşulur. Onların hansını xəstə, hansının sağlam olduğu soruşulur. Verdikləri cavabların səbəblərini şagirdlər izah edirlər. Müəllimə hazırladığı üzərində digər insan şəkillərinin nə etdiyini yazan ingilis dilindəki qısa kağız parçalarını insan şəkillərinin altına yapışdırır.

Şagirdlərə daha sonra qısa sağlam qidalarla bağlı olan *“Let Food Be Thy Medicine”* verilişindən qısa hissələr izlətdirilir. Videoda həkim müxtəlif qidalar haqqında məlumatlar verir, öz görüşlərini və məsləhətlərini aparıcıya deyir. Şagirdlər videoya baxır və aşağıdakı suallar onlara ünvanlanır. Beləliklə müzakirə başlayır:

1. *What is the video you watched about?*
2. *Which of the fruits shown in the picture do you know in English?*
3. *What types of foods do you think are important for human health?*
4. *What kind of food do you like to eat?*
5. *Do you know the benefits and harms of which foods?*

Daha sonra müəllim şagirdləri cütlərə ayırır. Sınıf 10 uşaq olduğu üçün 5 cüt yaranır. Daha sonra hər bir cütə iş vərəqləri və tibbi braşürələr paylayır. Bu braşürələr müxtəlif xəstəliklər haqqında məlumatlar və bu xəstəliklərdən necə qorunmağın lazım olduğu tədbirlər, eyni zamanda sağlam həyatla bağlı informasiyalar yazılmışdır. Şagirdlər bu braşürələrdən istifadə edərək iş vərəqində verilmiş tapşırıqları yerinə yetirməyə və suallara cavab tapmağa çalışır. Şagirdlər bu suallara cavablandırmaq üçün mövcud biliklərlə öyrəndikləri yeni biliklərə inteqrasiya edir və bir- biriləri ilə müzakirə aparırlar. İş vərəqinin son tapşırığı isə şagirdlərin tapdıqları məlumatlara uyğun kiçik bir rollu oyun hazırlaması tapşırılır. Rollu oyunda keçən dialoji ünsiyyətin situasiyası iş vərəqində uşaqlara təqdim edilir. Şagirdlər mövcud situasiya və rollara uyğun rollu oyun hazırlayırlar. Rollu oyunu hazırlayarkən şagirdlərə lövhədəki sözlərdən ən az birindən istifadə etmələri tapşırılır. Beləliklə şagirdlər sözləri situasiyanın tərkibində görə biləcəklər.

Daha sonra şagirdlər lövhəyə cütlər şəkilində gəlirlər. Rollu oyunlarını təqdim edirlər. Rollu oyunların situasiyaları müxtəlifdir: həkim ilə xəstə; idmançı ilə təlimçi; dietoloq ilə xəstə; tibb bacısı ilə şagird; təcili yardım operatoru və xəstə; eczacı ilə alıcı. Rollu oyunun tərkibində həkim və ya tibb işçisi rolu varsa müəllim həkim xalatından və digər ləvazimatlardan rol üçün istifadə etməyə icazə verir. (Bax – Əlavə 1)

Şagirdlər cüt şəklində lövhəyə dəvət edilir. Onlar ilk olaraq hazırladıqları rollu oyunları digər şagirdlərə nümayiş edirlər. Rollu oyun bitdikdən sonra iş vərəqlərini götürüb, tapdıqları məlumatları digər şagirdlərə təqdim edirlər. Təqdimatları bitdikdən sonra digər şagirdlər onlara müxtəlif mövzuya uyğun suallar ünvanlayır və müzakirələr aparılır.

Şagirdlərin fikirlərinin soruşulması, təlimin müxtəlif autentik materiallar əsasında dialoji ünsiyyət formasının yaradılması şagirdlər üçün maraqlı oldu. Dialoji ünsiyyətdən istifadə edilməsinə qismən nail olundu ki, bunu da qısa zaman çərçivəsində həyata keçirməyin təlim fəaliyyətinin fərqli şəkildə qurulmasından da asılı olduğunu göstərir. İş vərəqlərində hazırlanmış tapşırıqlar autentik materiallar əsasında hazırlanmışdır. Şagirdlərin cütlər şəklində işləyə bilməsi autentik materialların çətinliyini nəzərə alıqda olduqca faydalıdır, çünki cütlər şəklində işləndikdə qısa zamanda əməkdaşlıq edilərək lazımlı məlumatı autentik materialdan tapmaq mümkünləşir.

Autentik materiallardan istifadə edilməsi şagirdlərdə marağa səbəb olmuşdur. İstifadə edilən braşürələrin real heyatda da istifadə edilməsi şagirdlərin diqqətlərini çəkmişdir. Bu materiallardan alınan məlumatlar əsasında rollu oyunların qurulması sayəsində dərs prosesini daha canlı edir. Bu materiallar əsasında əvvəlki bilikləri ilə aldıkları informasiyaları inteqrasiya edərək yeni biliklər əldə etdilər.

Nəticə edibarilə dərslərin sonunda şagirdlər müxtəlif xəstəliklər haqqında məlumat sahibi oldu, eyni zamanda sağlam həyat sürmək üçün nələr eləməli olduqlarını öyrəndilər.

Qiymətləndirmə mərhələsində şagirdlər müəyyən meyarlar əsasında qiymətləndirilir. Müəllim mövcud cütlərə bir jurnalistin bir idmançıdan aldığı

müsaibənin rollu oyununu hazırlamağı ev tapşırığı olaraq verir. İdmançının hansı idman növü ilə məşğul olduğunu seçmək sərbəstdir.

Bundan əlavə müəllimə şagirdlərə kvadratlarla çərçivələrə ayrılmış kağızda iki insanın qarşılıqlı durub söhbət etdiyi, lakin hər kvadratda eyni insanların söhbətdən asılı olaraq fərqli üz mimikaları göstərdiyi kağız verir. Müəllimə şagirdlərə belə bir tapşırıq verir ki, onlar bu iki insanın üz mimikalarına uyğun dialoji ünsiyyət qursunlar. Və insanların niyə elə üz mimikaları etdiyini situasiya çərçivəsinə salsınlar. Yəni onların olduğu müəyyən bir situasiya seçsinlər. Bu iki insanın qurduğu söhbətdə yeni öyrəndikləri sözlərdən istifadə etsinlər.

Şagirdlərin cütlərə ayrılması nəticəsində şagirdlər müxtəlif autentik materiallarla işləyə bilmə şansı əldə etdi. Bu onların görməli olduqları işi tez bir zamanda bitirmələrinə səbəb olduğu üçün zamana qənaət etdirdi və eyni zamanda onlara əməkdaşlıq etmələri üçün fürsət verdi. Rollu oyunların hazırlanmalı olduğu situasiyalar müxtəlif olduğu üçün şagirdlər həm məsələyə müxtəlif perspektivdən baxma imkanları əldə etdilər, həm də yoldaşlarının hazırladığı rollu oyunları izləyərək fərqli situasiyalarda istifadə olunan dialoji ünsiyyət formasını müşahidə edə bilmə şansı əldə etdilər. Belə olduqda onlar daha çox fərqli dialoji ünsiyyət formaları ilə qarşılaşma fürsəti əldə edirlər. Dərs prosesi zamanı onların autentik video materialdan istifadə olunması şagirdlərin marağına səbəb olmuşdur. Onlar videoda nədən danışıldığını anlamağa çalışdılar. Şagirdlər həmçinin dil daşıyıcılarının tələffüz şəkli, aksentləri, real danışmaq formasının xüsusiyyətləri, intonasiyası ilə tanış oldular. Autentik video materialların tədrisi zamanı istifadə edilməsi şagirdlərin düzgün şəkildə real danışmaq forması ilə tanış olmasına və düzgün “input” əldə etmələri üçün mükəmməl vasitədirlər. Müəllimin gətirdiyi “realialar” və müxtəlif şəkillər şagirdlərin öyrəniləcək söz ehtiyatını daha yaxşı yadda saxlamalarına və uzun müddətli yaddaşa ötürülməsi üçün kömək oldu və şagirdlərin növbəti dəfə bu sözləri xatırlamaları üçün daha az səy göstərdikləri müşahidə olundu.

Eksperimental işin “yoxlayıcı” mərhələsində Rizvan Pirməzərov adına 299 sayılı məktəb-liseyin 6A sinif şagirdləri iştirak etmişlər. Bu mərhələdə II mərhələdə ayrıldığı kontrol və eksperimental qrupları saxlanılmış və tərkibində və sayında

dəyişiklik edilməmişdir. “Yoxlayıcı” mərhələdə yeni üsulla olan tədrisin nə dərəcə uğurlu olub olmadığını müəyyənləşdirilir. Bu mərhələdə şagirdlərin dialoji ünsiyyət qurma bacarıqları və kommunikativ kompetensiyalarının nə dərəcədə inkişaf etdiyi müəyyənləşəcəkdir. Hər bir mərhələnin özünün yerinə yetirilməli olan vəzifələri olduğu kimi “yoxlayıcı” mərhələnin də uğurlu bir şəkildə yerinə yetirilməsi üçün bəzi vəzifələrin yerinə yetirilməsi vacibdir:

1. Aparılan eksperimental işin I mərhələsindən əldə edilmiş məlumatların toplanması, qruplaşdırılması və təhlil edilməsi;
2. I mərhələdə şagirdlərin qarşılaşdığı problemlər və onların çatışmazlıqları analiz təhlil edilir;
3. Aparılan eksperimental işin II mərhələsindən əldə edilmiş məlumatların toplanması, qruplaşdırılması və təhlil edilməsi;
4. Analiz edilmiş məlumatlar əsasında II mərhələnin nə dərəcədə uğurlu olub olmadığını meyarlar əsasında yoxlanılması;
5. II mərhələdə eksperiment aparılarkən hansı çətinliklərin və çatışmazlıqların ortaya çıxdığını müəyyənləşdirmək;
6. I və II mərhələlərdən alınmış məlumatlar ümumilikdə sistemləşdirilir ki, III mərhələdə alınmış məlumatlar ilə müqayisə oluna bilsin.

Bu mərhələdə də əvvəlki mərhələdə olduğu kimi eksperimental qrupun dərslər magistrant tərəfindən, kontrol qrupda olan dərslər isə əvvəlki üsulla sinifə dərs deyən müəllim tərəfindən aparılır. Eksperimentin aparılması zamanı mərhələlər arasında dəyişilməyən nüans qruplara ayrılmış tələbələrin sayı və tərkibidir. Lakin materiallara dəyişiklik edilmişdir. Müəyyənləşdirici mərhələdə istifadə edilən materiallara əlavə olaraq autentik materiallardan istifadə edilmişdir. Hər iki qrupun nəticələrini müqayisə etmək üçün aşağıdakı cədvələ nəzər yetirək.

Cədvəl 2.1

Qrup adı	“Kontrol” qrupu	“Eksperimental” qrup
Əldə olunan bilik	75%	85%

səviyyəsi		
Kommunikasiya və dildən istifadə	70%	80-85%
Aktivlik	85%	90%
Motivasiya səviyyəsi	70%	85%
Əməkdaşlıq dərəcəsi	80%	85%

Yuxarıda verilmiş cədvəldə şagirdlərin dərs prosesində əldə etdikləri biliklərin səviyyəsi, kommunikasiya və dildən istifadə, aktivlik dərəcəsi, motivasiya səviyyəsi və əməkdaşlıq dərəcəsində “kontrol” və “eksperimental” qruplarının ayrı-ayrılıqdakı nəticələrinə nəzər yetir yetirdikdə şəkildə inkişaf görmək mümkündür. Autentik materiallardan II mərhələdə dərslərdə istifadə edilməsi şagirdlərin inkişafına müsbət təsir göstərmişdir. Bu materiallar şagirdlərin marağını artırmış və onları dərslərdə daha aktiv olmağa sövq etmişlər. Kommunikativ kompetensiyanın inkişaf etdirilməsi üçün rollu oyunlardan, debatlardan və simulasiya kimi dialoji ünsiyyət formasının inkişaf edə biləcəyi fəaliyyətlər və xüsusilə bu fəaliyyətlərin hazırlanması üçünə autentik materiallardan istifadə edilməsi önəmlidir.

“Yoxlayıcı” mərhələdə nəticələr qiymətləndirildi.

Rizvan Pirnəzərov adına 299 saylı məktəb-lisey (VIa sinif)

Cəvəl 2.2

Qrup	Keyfiyyət göstiriciləri			Müəllim
	Kafi	Yaxşı	Əla	Sadıqova X.
Eksperimental qrup 6 A				
İ. Tamella		+		
R. Aygün			+	

Q.Murad		+		
Q.Əhməd		+		
Q.Zəhra		+		
Q. Mələk			+	
Q. Tərən	+			
M. Nihad		+		
M. Nərmin		+		
M. Murad			+	

Cədvəl 2.3

Qrup	Keyfiyyət göstəricisi			Müəllim
	Kafi	Yaxşı	Əla	Əliyeva E.
Kontrol qrup 6 A				
M. Ayxan	+			
M. Sənan	+			
M. Tamilla	+			
M. Fuad		+		
M. Fazil		+		
M. Tamerlan	+			
N. Nəzin		+		
N. Saleh	+			
P. İsmayıl	+			

N. Nərgiz	+			
-----------	---	--	--	--

Yuxarıdakı cədvəllərdə hər iki qrupun nəticələri qeyd edilmişdir. İstifadə edilmiş fəaliyyətlərin sonunda nəticələr “+” işarəsi ilə göstərilmişdir.

Aparılan eksperimental işin bütün mərhələlərindən alınmış məlumatların təhlilindən gəlinən nəticəyə əsasən aşağıdakı fikirləri demək mümkündür:

1. Autentik materiallarda istifadə şagirdlərdə dialoji ünsiyyət formasının qurulmasında müsbət təsir etmişdir.
2. Autentik materialların dialoji ünsiyyət müxtəlif situasiyalarda işlədilən formaları üçün istifadə edilməsi şagirdlərə müxtəlif perspektivlərdən baxmağa imkan verir.

NƏTİCƏ

“İngilis dili dərslərində şagirdlərə dialoji ünsiyyətin tədrisində autentik materiallardan istifadə” adlı tədqiqat işində orta məktəbdə təhsil alan şagirdlərdə dialoji ünsiyyət qurmaq üçün lazımlı bacarıqların formalaşdırılmasında önəmli material olan autentik materialların istifadə olunması və bu materialların düzgün şəkildə seçilməsi barəsində geniş araşdırma aparılmışdır. Araşdırmanın mərhələlərindən əldə edilmiş müxtəlif məlumatlar əsasında müəyyən nəticəyə gəlinmişdir. Tədqiqat işinin birinci fəslində dialoji ünsiyyət forması müxtəlif perspektivlərdən araşdırılmışdır. Tədqiqat işinin ikinci fəslində isə tədris prosesi üçün önəmli olan autentik materialların əhəmiyyəti və onların tədris prosesinə uyğun bir şəkildə seçilməsi ilə bağlı təhlillər aparılmışdır.

Tədqiqat işinin ilkin fəslə üç yarımfəsilə bölünür. Birinci fəslin “İngilis dilində dialoji ünsiyyətin komponentlərinin linqvistik xüsusiyyətləri” adlı ilkin yarımfəslində dialoji ünsiyyətin müxtəlif linqvistik əsaslarından bəhs edilmişdir. Dialoji ünsiyyət formasının linqvistik əsaslarının araşdırılması şagirdlərin dialoji ünsiyyət formasını mənimsəmə prosesinin düzgün şəkildə aparılması üçün olduqca vacibdir. Məlum olmuşdur ki, dialoji ünsiyyət formasının mətni spontan şəkildə söhbət əsasında yaradıldığı üçün onun sintaksisi bir qədər sadə və təkrarlara meyillidir və eyni

zamanda pauzalardan qarşı tərəfə cavab vermek üçün olduqca sıx istifadə edilir. Dialoji ünsiyyət zamanı tərəfdaşlar bir-birinin sözlərini təkrarlamağa olduqca meyillidir və ellipslərdən istifadə dialoji ünsiyyət forması üçün olduqca xarakteristikdir. Belə bir fakt da özünü göstərmişdir ki, dialoji ünsiyyət formasının mətni iki tərəfdən asılı olaraq yarandığı üçün qabaqcadan bir hazırlıq görülmədən edilir və kortəbii şəkildə yaradılır. Həmçinin dialoji ünsiyyət formasının növündən asılı olan və olmayan bir sıra şablonlar, klişələr və nitq etiketləri dialoji ünsiyyət zamanı olduqca sıx istifadə olunur. Dialoji ünsiyyət üçün xarakteristik olan bu linqvistik xüsusiyyətlərin müəllim və şagird tərəfindən nəzərə alınması bir çox səbəbdən olduqca əhəmiyyətlidir. İlkin olaraq bu xüsusiyyətləri öyrəndikdə dialoji ünsiyyətin tədrisi zamanı nəzərə alınır və düzgün şəkildə dialoji ünsiyyət şagirdlər tərəfindən mənimsənilir. Eyni zamanda dialoji ünsiyyətdə istifadəsi zəruri olan şablon, klişe və nitq etiketləri şagirdlər tərəfindən əvvəlcədən öyrənildikdə şagirdlər dialoji ünsiyyəti sərbəst şəkildə qura bilmə, başlatma, bitirmə, istiqamət vermə və s. kimi bacarıqların formalaşmasında xüsusi rola sahib olur. Şagirdlər düzgün şəkildə pauzalardan, intonasiyadan, təkrarlardan yerli yerində istifadə etməyi öyrənər və dialoji ünsiyyət üçün lazımlı bacarıqları özlərində formalaşdırırlar.

“İngilis dilində dialoji ünsiyyətin tədrisinin psixoloji əsasları” adlı ikinci yarımfəsildə dialoji ünsiyyət üçün xarakteristik olan psixoloji əsaslar araşdırılmışdır. Araşdırma zamanı məlum olmuşdur ki, tədrisi zamanı müəllim dialoji ünsiyyətin psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq bu ünsiyyəti şagirdlərə mənimsətməsi olduqca əhəmiyyətlidir, çünki belə olduqda dialoji ünsiyyət təbii yox, olduqca süni bir şəkildə, adi mətn kimi şagirdlər tərəfindən mənimsənilir. Müəllim tədris zamanı şagirdlərin daxili və xarici motivasiyalarını müəyyənləşdirməlidir. Tədris prosesi şagirdin motivasiyanı yüksəldəcək şəkildə qurulmalıdır. Şagirdə dialoji ünsiyyətin psixoloji xüsusiyyətləri izah edilməlidir. Şagird dialoji ünsiyyət formasının reaktiv, situativ, emosional və kortəbii şəkildə olduğunu bilməlidir. Buna uyğun olaraq onda dialoji ünsiyyəti qurmaq üçün lazım olan bacarıqları formalaşdırılmağa çalışılmalıdır. Şagird qarşıdakı həmsöhbətin fikrini anlamalı, növbəti mümkün reaksiyasını proqnozlaşdırma bilməli və ona uyğun öz cavabını hazırlamalıdır. Bu proses olduqca

sürətli olduğunu və dialoji ünsiyyətdəki mövzuların dəyişkənlik göstərə biləcəyini də şagird qabaqcadan bilməlidir ki, dialoji ünsiyyəti inkişaf etdirməyi bacarsın və ünsiyyət zamanı ona ünvanlanmış replikaya uyğun cavab verə bilməyə hazırlıqlı ola bilsin.

“İngilis dilində dialoji ünsiyyət və onun situativ əsasları” adlı üçüncü yarımfəsildə dialoji ünsiyyətin situativlik xüsusiyyəti və onun tədrisi zamanı bu xüsusiyyətdən hansı fəaliyyətlərdən istifadə oluna biləcəyi geniş şəkildə araşdırılmışdır. Araşdırmada eyni zamanda dialoji ünsiyyətin istifadə oluna biləcəyi müxtəlif situasiyalar araşdırılmış və tədris prosesinə necə adaptasiya oluna biləcəyi göstərilmişdir. Eyni zamanda şagirdlərin dialoji ünsiyyət qurması üçün lazımlı bacarıqları formalaşdırma biləcək mümkün fəaliyyət növləri və yanaşmalar da araşdırılmışdır. Belə bir nəticəyə gəlinmişdir ki, müxtəlif situasiya çərçivələrində öyrənilmiş dialoji ünsiyyət şagirdlərin real həyatda olan müxtəlif situasiyalarla sinif daxilində tanış olmağa kömək edir. Beləliklə, şagirdlər dialoji ünsiyyəti müxtəlif situasiyalarda rollu oyunlar, simulasiyalar kimi fəaliyyətlərlə öyrənə bilirlər. Bu fəaliyyətlər şagirdlərdə kommunikativ kompetensiya formalaşdırmaqla yanaşı, həmçinin təxəyyüllərinin və koqnitiv bacarıqlarının da inkişafında önəmli rol oynayır.

İkinci fəsil autentik materiallara həsr edilmişdir. “Autentik materiallar ingilis dilinin öyrənməsində vasitə kimi” adlı ilkin yarımfəsildə autentik materialların ingilis dili tədrisi üçün nə qədər əhəmiyyətli materiallar olduqları qənaətinə müxtəlif alimlərin işləri araşdırılaraq gəlinmişdir. Bu yarımfəsildə müxtəlif növ autentik materiallar təhlil edilmiş. Onların növlərinə uyğun olaraq işlənmə yerləri və məqsədləri araşdırılmışdır. Həmçinin autentik materiallarla yanaşı autentik olmayan materiallar da araşdırılmışdır. Bir sıra alimlərin araşdırılmaları nəzərdən keçirilmiş, autentik materialların üstünlükləri və çatışmazlıqları təhlil edilmişdir. Daha sonra isə autentik materiallar və qeyri-autentik materiallar müqayisə edilmişdir. Belə bir nəticəyə gəlinmişdir ki, hər nə qədər autentik materialların bir sıra çatışmazlıqları olsa da, onlar ingilis dilinin tədrisində önəmli rola sahib olan materiallardır və müəllimlər bu materiallardan faydalanmalıdır.

İkinci fəslin “Orta məktəbin şagirdlərinə ingilis dilində dialoji ünsiyyətin öyrədilməsi sistemində autentik materialların seçilməsi kriteriyaları və yeri” adlı ikinci yarım fəslində autentik materialların seçilmə kriteriyaları və onların dialoji ünsiyyətin tədris olunmasında necə istifadə oluna biləcəyi araşdırılmışdır. Kriteriyalara müxtəlif alimlər fərqli mövqelərdən yanaşdıqları üçün onlar öz müxtəlifliyi ilə seçilmişdir. Lakin belə bir qənaətə gəlinmişdir ki, autentik materialları seçərkən müəllim şagirdlərin dil öyrənmə məqsədlərini, maraqlarını səviyyələrini, çatışmazlıqlarını, ehtiyaclarını, yaşlarını, öyrənmə potensiallarını, eyni zamanda materialın çətinlik səviyyəsi, mövzuya, şagirdlərin kulturoloji dəyərlərlərinə uyğunluğu nəzərə alınmalıdır. Həmçinin materialdan istifadə məqsədləri də aydın olmalıdır. Materiallardan əlavə olaraq seçilən tapşırıqlarda da bu kriteriyalar nəzərə alınmalıdır. Və şagird materialdan istifadədən sonra onda hansı bacarıqların formalaşacağı barədə məlumatlandırılmalıdır.

Tədqiqat işinin ikinci fəslinin sonuncu yarım fəsli eksperimental işə həsr olunmuşdur. Tədqiqat işinin nəzəri hissəsində araşdırılmış müddəalar və gəlinmiş nəticələrin sübut edilməsi və sınaqdan keçirilməsi üçün eksperiment aparılmışdır. Eksperimentdə dialoji ünsiyyətin tədrisində autentik materiallardan istifadə olunmasının nə dərəcə effektiv olduğu sınaqdan keçirilmişdir. Eksperiment uğurla aparılmış və bir sıra nəticələr əldə edilmişdir. Autentik materiallardan istifadə edilərək aparılmış tədris prosesi şagirdlərin motivasiyasını, dil biliklərini, aktivlik dərəcəsini və əməkdaşlıq səviyyəsini artırmışdır. Eyni zamanda şagirdlərdə dialoji ünsiyyət üçün lazım olan bacarıqları inkişaf etdirdiyi müşahidə olunmuşdur.

Yekun nəticə olaraq belə demək mümkündür ki, autentik materiallar dialoji ünsiyyətin tədrisində əvəzsiz materiallardır. Hər nə qədər onlarla işləmək zaman və zəhmət tələb etsə də, şagirdlərə real dünyadakı ünsiyyət forması ilə tanış etmək və onların real dünyada düşə biləcəyi situasiyaları imitasiya etmək fərsəti verir. Onlarda kommunikativ kompetensiya və dialoji ünsiyyət bacarıqları formalaşdırma bilmə imkanları yaradır.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

Azərbaycan dilində olan mənbələr:

1. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün xarici dil fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) (I-XI siniflər). Bakı: Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu. Bakı -2013, 106 s.
2. Edison Q. Pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı:ADPU. 2014, 173 s.
3. Ə.S.Bayramov, Ə.Ə.Əlizadə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, "ÇİNAR-ÇAP" Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
4. Məmmədova S., Qurbanova G., Heydərova K. Ümumi təhsil müəssisələrinin 6-cı sinifləri üçün İngilis dili (əsas xarici dil) fənni üzrə dərslik.Bakı. “Şərq-Qərb” ASC. 2012, 160 səh.
5. S.Ğ.Seyidov, T.Ə.Mustafayev, S.F.Əmiraslanova. Ali pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi tələbələri üçün dərslik. B a k ı: 2007, ss.114-120
6. Yunusov D.N. Konstruktiv dialoq və ya düzgün ünsiyyət qurmaq qabiliyyəti / Mədəniyyətlərarası dialoq: Pedaqoji və ədəbi aspektlər. Beynəlxalq elmi konfransın materialları. Bakı: Mütərcim, 2010, s. 336-338.

Rus dilində olan mənbələr:

7. Акбагышева Ш.А., Мурзабаева А.М. Диалог и эмотивная функция языка Режим доступа: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/BGUAKBAGISHOVASH-2013-2.pdf>
8. Баделина, М.В. Отношения согласия между репликами диалогических единств: Дисс. ... канд. филол. наук: Ивановский гос.универ.: Иваново, 1997, 174 с.
9. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров [Текст] // Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986, с. 250-296.

10. Белицкая П.В. Диалог в системе обучения английскому языку // Открытый урок: обучение, воспитание, развитие, социализация. - 2015. -URL: <https://open-lesson.net/4095/>
11. Берков, В.Ф. Культура диалога: учебно-методическое пособие / В.Ф. Берков, Я.С. Ясенович. – Мн.: Новое знание, 2002, 152 с.
12. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков. Екатеринбург Издательство Уральского университета . 2018, 102 с.
13. Вайсбруд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – М.: Издательство-Обнинск: Титул, 2001, 128 с.
14. Верещагина Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизм) / Е.М. Верещагина. – М.Издательство: Директ-Медиа. 2014, 162 с.
15. Винокур, Т.Г. Диалог// Русский язык; Энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. – М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 1998, с. 119-125.
16. Воронина, Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Г.И. Воронина // Иностранные языки в школе. 1999, № 2, с. 26-29
17. Гусейнзаде Г.Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку: Мутарджим, 2001, 314 с.
18. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М.: Мысль, 1986, с.150-190.
19. Земская Е.А. Политематичность как характерное свойство непринужденного диалога / Е.А. Земская // Разновидности городской устной речи. – М.: Наука,1988. – с.234-240
20. Зиёдуллаев, Джамшид. Criteria for selecting authentic materials enhancing learning process / Джамшид Зиёдуллаев. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2017. № 12, сс. 498-499.

21. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи [Текст]: монография / Д.И. Изаренков. – М.: Русский язык, 1981. – 136 с.
22. Каримова З.Г. (2019). Использование эмоционально окрашенных предложений в диалогах. Ташкентский государственный аграрный университет. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-emotsionalno-okrashennyh-predlozheniy-v-dialogah>
23. Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Диссертация ... доктора филологических наук. Волгоград: Волгоградский государственный университет 2001, 359с.
24. Косогорова, Х.Г. Коммуникативно-синтаксическая организация вопросно-ответных диалогических единств (на материале русской волшебной сказки): Дисс. ... канд. филол. наук; ЯГПУ им. К.Д. Ушинско-го. — Ярославль, 2006, 178 с.
25. Межонова В.И. Методы и приемы обучения диалогической речи.(elektron resurs) url: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2011/09/10/metody-i-priemy-obucheniya>
26. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова.— Обнинск: Титул, 2010.— 464 с.
27. Носонович Е. В. Мильруд Г. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд// Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 10-14
28. Обучение диалогической речи : (На материале англ. яз.) : Пособие для учителей / В. Л. Скалкин. - Киев : Рад. шк., 1989. - 156 с
29. Основы методики преподавания иностранных языков. Под ред. В.А. Бухбиндера, В.Штраусса. Киев, издательство при Киевском государственном университете издательского объединения “Вища школа”, 1986, 335 с.
30. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989, 116 с.

31. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи – Воронеж, 1976. – 164 с.
32. Пригоровская Т.М. “Особенности диалогической речи в рамках теории диалогического”. Москва. Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet» №4/2020. с 469-473
33. Сахарова Т.Е. Ситуативные упражнения для обучения немецкой диалогической речи студентов первых курсов языкового вуза /на материале бытовой тематики/: Автореф. дис. .канд. пед. наук. М., 1968. - 28 с.
34. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. М.: Просвещение, 1983, 128 с.
35. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. — М. : Просвещение, 2002. — 239 с.
36. Фесенко Ольга Петровна. Академическая риторика: Учебное пособие.Омск. 2015, 327с.
37. Формановская Н.М. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст [Текст] / Н.М. Формановская. М.: Русская мысль, 2002. – 160 с.
- 38.Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред.. М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008, 253 с.
- 39.Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи/ Н.Ю. Шведова; Академия наук СССР. – М., 1960. – 170 с.
- 40.Щерба, Л.В. Современный русский литературный язык [Текст] // Избр. работы по русскому языку. – М.: Просвещение, 1957. – с. 113-129
- 41.Якубинский, Л.П. О диалогической речи // Избранные работы. Язык и его функционирование / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Наука, 1986, с. 96-194

İngilis dilində olan mənbələr:

42. Adrian Doff. Teach English: A Training Course for Teachers. Cambridge University Press, 1990, 286 p.
43. Arianie M. "Authentic Material and Interactive Activities in EFL Classroom". English Franca: Vol 1, № 02, Tahun , STAIN Curup. 2017, Pp 115-134
44. Belaid A.M. and L. Murray. Using Authentic Materials in the Foreign Language Classrooms: Teacher Attitudes and Perceptions in Libyan Universities. International Journal of Learning and Development, 5 (3), 2015, pp.25-37
45. Breen M.P. Authenticity in the language classroom. M. P. Breen//Applied Linguistics, № 6/1, 1985, pp. 60-70
46. Brian Tomlinson, Hitomi Masuhara. Materials Used in the UK. In Tomlinson, B. (ed.) English Language Learning Materials A Critical Review. London: Continuum, 2008, pp. 159-178.
47. Brosnan, D., Brown, K. and Hood, S. Reading in Context. Adelaide: National Curriculum Resource Center. 1984, pp.23-33
48. Canale, M., and M. Swain. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1(1): 1980, pp. 1-47
49. Coleman, D. W., & Yamazaki, K. Simulation. In J. I. Lontos, & M. DelliCarpini (Eds.), The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, 2018, pp.1-7
50. Curtain, Helena Anderson, and Carol Ann Dahlberg. Languages and children, making the match: new languages for young learners. Boston: Pearson/A and B. 3rd ed., 2004, 511 p.
51. Daniel L. Schacter, Daniel T. Gilbert, Daniel M. Wegner. "Psychology". Worth Publishers. 2009, 663p.

52. Darian S. "Adapting Autentic Materials for Language Teaching". English Teaching Forum, vol 39, №2. 2001, pp. 2-7.
53. Debra M. B., Jennifer S. B. What do students remember? Episodic memory and the development of schematization. Applied Cognitive Psychology. 2004, pp.77–88
54. DeLong, M., & Winter, D. Strategies for motivating students. Learning to teach and teaching to learn mathematics: Resources for professional development. Washington, D. C.: Mathematical Association of America, 2002, pp.159-168
55. Dörnyei, Z.: Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press, 2001, 155 p.
56. Edward L. Deci. Motivation - Intrinsic Motivation. New York: Plenum Press. 1975. 29 p.
57. Gilmore, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language Teaching, 40, 2007, pp. 97-118.
58. Guariento, W. and J. Morley. "Text and task authenticity in the EFL classroom". (UK) Oxford University Press, ELT journal, vol 55 /4. 2001, pp. 347-353.
59. Guo, S. Using Authentic Materials for Extensive Reading to Promote English Proficiency. English Language Teaching, 5(8), 2014, pp. 196-206
60. Ismailova D. The implication of authenticity in communicative English language teaching. "Xarici dillərin tədrisinin aktual problemləri" mövzusunda Respublika elmi konfransının materialları. Bakı: ADU, 2018, s. 41-42.
61. İsmayilova D. Teaching English as a foreign language. Baku-Mütərcim. 2011, 319 p.
62. Jeremy Harmer, The Practice of English Language Teaching, England: Pearson Education limited. Fifth edition. 2015, 446 p.

63. Jerry G. Gebhard, Teaching English as a Foreign or Second Language: A Self-Development and Methodology Guide. Michigan: University of Michigan Press ELT; 3rd edition, 2017, 296 p.
64. Jo McDonough, Christopher Shaw and Hitomi Masuhara. Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide. West Sussex: Wiley-Blackwell. 3rd edition, 2013, 352 p.
65. Jones K. Simulations in language learning. New York, NY: Cambridge University Press. Volume:14 issue:2, 1982, pp.113-117
66. Keller, J. Motivational design of instruction. In Reigeluth, M. (Ed.), Instructional design theories and models. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1983, pp. 386-433
67. Kilickaya F. Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. The Internet TESL Journal, 10(7). Middle East Technical University Ankara, Turkey. 2004, 5 p.
68. Kim, D. "A qualitative approach to the authenticity in the foreign language classroom: A study of university students learning English in Korea". Texas Papers in Foreign Language Education: vol 5 №3 .2000, pp 189-205
69. Lesiak-Bielawska D. E. "Key Aspects of ESP Materials Selection and Design". English for Specific Purposes World, 2015, pp. 1-26.
70. Martin J. Pickering. The dance of dialogue. The Psychologist. 2006, pp.734-737
71. Martinho S. "Evaluating authenticity in spoken discourse for the foreign language classroom: The case of portuguese XXI 1". In Maley, A., Tomlinson B., (Ed.), *Authenticity in Materials Development for Language Learning*. Cambridge Scholars Publishing. 2017, pp. 140-158.
72. McGrath, I. "Materials Evaluation and Design for Language Teaching". Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002, 310p.

73. McNeill, A. What Makes Authentic Materials Different? The Case of English Language Materials for Educational Television. Papers presented at the Annual International Language in Education Conference, Hong Kong. 1994, pp. 314-326
74. Mishan F. "Designing authenticity into language learning materials". Bristol, UK: Intellect Ltd., 2005, 330p.
75. Murcia M.C. "An overview of language teaching methods and approaches" .In M.C. Murcia, D.M.Brinton, M.A. Snow (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* Boston. National Geographic Learning: Heinle Cengage Learning. 2014, pp. 2-14.
76. N. Ekaningsih. Analysis of casual conversation in spontaneity, interactivity, interpersonally and coherence features. Indonesian EFL Journal. 2019, pp.131-140
77. Nunan D. Task-based language teaching: A comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 2004, 222 p.
78. Nuttall C. Teaching Reading Skills in a foreign language. Oxford: Macmillan Heinemann English language teaching. 1996, 282 p.
79. Oguz, A., Bahar, H. O. "The importance of using authentic materials in prospective foreign language teacher training". Medwell journals: Pakistan Journal of social sciences, 3(4). 2008, pp. 328-336.
80. Oura, G. K. "Authentic task based materials: bringing the real world into the classroom". Sophia Junior College Faculty Bulletin, 21, 2001, pp.65–84
81. Peacock M. The effects of Authentic materials on the motivation of EFL Learners // ELT Journal. 1997. No. 51 (2). P. 144-156
82. Penny Ur. A course in English language teaching (2nd edition) . England: Cambridge University press. 2012, 325 p.

83. Perez Ruiz, Leonor; Santamaria Garcia, Carmen. "Benefits of using authentic materials in an EST class" . ES: Revista de filología inglesa; № 25: 2013, pp.183-192.
84. Richard-Amato, P., A. 1996. Making it happen. New York: AddisonWesley Publishing Group, 426 p.
85. Richards J.C. Curriculum development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 2001, 336 p.
86. Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. Approaches and methods in language teaching. New York : Cambridge University Press; 3rd edition, 2014, 419 pages
87. Robinson, P.C. ESP Today: A Practitioner's Guide. Hemel Hempsted, Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd. 1991, 145 p.
88. Ronald Carter, David Nunan. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, 304 p.
89. Schiefele U. Interest, learning and motivation. Educational Psychologist, 26(3&4), 1991, pp.299-323.
90. Simon Garrod. Martin J. Pickering. The use of content and timing to predict turn transitions. (2015). URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00751>
91. Spelleri M. From Lesson to Life: Authentic Materials Bridge the Gap.// ESL Magazine. 2002, V. 5/4. pp. 16–18.
92. Stewart C., Bachman C., & Johnson R. Students' characteristics and motivation orientations for online and traditional degree programs. Journal of Online Learning and Teaching, 6 (2), 2010, pp.367-379.
93. Takaaki Hasegawa, Yukiko I. Nakano, Tsuneaki Kato. A collaborative dialogue model based on interaction between reactivity and deliberation .AGENTS '97: Proceedings of the first international conference on Autonomous agents. 1997, pp. 75–82

94. Tamo D. The Use of Authentic Materials in Classrooms. LCPJ, 2 (1), 2009, pp.74-78
95. Tomlinson B. "Materials development". In Burns A., Richards C. J., (Ed.) *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. (USA) Cambridge University Press. 2012, pp. 169-178.
96. Unver M.M. "The use of authentic materials with low-level learners of English". *European Journal of English Language Teaching*, vol 2/1. 2017, pp. 75-92.
97. Widdowson G. H. "Teaching language as communication". (UK). Oxford University press, 1978, 168p.

Linklər:

98. <https://www.tesolcourse.com/tesol-glossary/Authentic-and-Non-Authentic-Materials/>

6a sinifində keçirilmiş İngilis dili dərsi zamanı şagirdlərin braşüralardan istifadə edərək rollu oyun üçün qurduqları dialoq nümunələri

1. Həkim və xəstə arasında:

Mrs. Brown: Good morning, Dr.Black.(the patient knocks on the door of the doctor's room and enters)

Dr.Black: Good morning, Mrs.Brown. What happened? What's wronged with you?(The doctor invites the patient inside)

Mrs.Brown: Um..I don't feel okay. I'm running a temperature... Nothing helped and it laid me flat.

Dr.Black: Well...Lemmi see ... (The doctor stands up, takes the thermometer, approaches the patient,place the thermometer under the client's armpit)....How long have you been like this?Are there other symptoms?

Mrs.Brown: Um... I have been suffering since the day before yesterday and I have also a sore throat.

Dr.Black: What else?

Mrs.Brown: I can't eat anything... I don't feel the taste.

Dr.Black: Mrs. Brown, Have you had a corona shot?

Mrs.Brown: Um..No..Can I be infected,doctor?!

Dr.Black: Well.. I suspect this... Please, go to the lab immediately and get a corona test. Stay in the hospital until the report comes out. You can infect others.

2. İdmançı ilə məşqçi arasında:

Coach: Not bad.. Jimmy. It's not bad but we can't get enough of it.(coach stopped chronometer and showed him his score)

Runner: Damn it... My ankle still hasn't healed completely. (he said it out of breath)

Coach: Don't push yourself too hard, Jimmy. You just have to focus on the race. If you do the training without interrupting until the race, you have a chance to win.
(handed him the water bottle)

Runner: The doctor said that too. My joint ligaments could be damaged...(He drinks water and opens the bandages on his ankles)

Coach: Okay, rest now, we'll continue tomorrow. Meet me here at 7:00 a.m.(he looks at the clock)

Runner: Okay, coach. (He approves with his head)

3. Dietoloq ilə xəstə arasında:

Patient: May I come in? (he knocked on the door)

Dietitian: Sure, come in, Mr. Park. I was waiting for you too. Please sit down.

(The patient came in and sat down.).... How are you today?

Patient: Um.. Well, I'm starving, doctor. The diet you wrote doesn't fill me up. I want to eat pizza and hamburger and drink coke.(he took a deep sigh)

Dietitian: Mr. Park, I'm here to cure you, not to make you sicker. You had food poisoning 3 days ago, your stomach was washed. Um... If you eat these I'm afraid you won't even have a stomach to heal.

Patient: Ugh, but you just want to drink water and eat a lot of grass. These have odious flavors. Besides, you want me to eat half dew. I have never seen so much green together before.

Dietitian: Everything has a beginning. Please don't be so exaggerated. Vegetables and fruits are high nutritional sources. Dried fruits contain high fiber. It doesn't cause indigestion. Drinking plenty of water facilitates digestion and is more beneficial for your kidneys than coffee. Do you have a problem other than whining for food?

Patient: No, I don't. (he rolls his eyes)

Dietitian: Then I'll wait for you again next week, same day, same time. If it's ok for you too.(she smiled)

Patient: Um.. Yeah, it is okay.

Dietitian: Then good day, Mr. Park.

Patient: Good day, doctor.

4. Tibb bacısı ilə şagird arasında:

(Student knocked on the door)

Mrs.White: Come in. How can I help you, my dear?

Student: Um.. Mrs. Mrs.White, I don't feel okay. Can you help me?

Mrs.White: Oh, my Lord...(she brought her and help her lie down.) Oh, honey, what's wronged with you? Where does it hurt?

Student: I have a mild headache. I feel dizzy.

Mrs.White: Have you eaten? Maybe your blood sugar has dropped. Or did you sleep well at night?

Student: Yes, I ate. But I couldn't sleep at night. I have insomnia.

Mrs.White: Ok, take this pain reliever and try to get some sleep.

5. Operator və xəstə arasında:

Operator: 911 emergency.

Patient:We need an ambulance immediately!

Operator: What is your name, sir?

Patient: Uhh M-Martin..Martin Lopez. Help us ,please!

Operator: Ok. Calm down, please ,sir. And tell me what happened.

Patient: There was a car accident (coughs ve sounds).

Operator: Where are you right now?

Patient: I..I don't know.. I guess I am somewhere on Abbey road.Could you trace my location?

Operator: Sir, are there any other injuries? Do you see?

Patient: I don't know. I think I broke my leg.... Uhhh... I can't get up.

Operator: Sir, I need you to stay on the line. I'm sending an ambulance right now. Don't move. You may have internal bleeding. Okay?

Operator: Okay, hurry up!

6. Əczaçı və xəstə arasında:

Pharmacist: Hello, sir, how can i help you?

Client: Hi. I have a terrible headache. Could you help me?

Pharmacist: How long has it hurt?

Client: It hurts since this morning.

Pharmacist :Have you eaten, maybe your blood sugar has dropped? Or did you sleep well?

Client: No I did not eat. I just drank coffee. I can't say I slept well.

Pharmacist: Ok ,then eat and sleep well soon. I'm giving you a mild pain reliever.

Client: How much?

Pharmacist: 4 pound.

Client: here you go.

Pharmacist :Get well soon,sir.

Client:Thanks.