



Journal of Baku Engineering University

Philology and Pedagogy

Journal of Baku Engineering University

Philology and Pedagogy

2019. Volume 3, Number 2

CONTENTS

OVERVIEW TO MODERN TERMINOLOGY OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE <i>Vaqa Abdiullayeva, Nəbiyeva Ariz</i> _____	71
“KOROĞLU” DASTANINDA MİLLİ-MƏNƏVİ TƏRBİYƏ VƏ ONUN SİSTEMİ <i>Kəmalə Yusifova</i> _____	79
MƏDƏNİYYƏTLƏRARASI SƏRİŞTƏ: İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİ ZAMANI İSTİFADƏ OLUNAN QIYMƏTLƏNDİRMƏ METODLARI <i>Sevda İmanova</i> _____	85
AZƏRBAYCAN VƏ ANADOLU FOLKLORUNDA DÜZGÜLƏR <i>Mələykə Məmmədova</i> _____	99
MÜASİR AZƏRBAYCAN DİLİNDƏ BEYNƏLMİLƏL İNGİLİS-AMERİKANİZMLƏR <i>Aytən Hüseynova-Qəhrəmanlı</i> _____	115
MÜXTƏLİF TEMPERAMENTLİ TƏLƏBƏLƏRİN BAŞ BEYNİN TƏPƏ VƏ ƏNSƏ PAYINDA EEQ-NİN TEZLİYİNƏ EMOSİONAL GƏRGİNLİYİN TƏSİRİ <i>T.V. Rüstəmov, Ə.H. Kazımov</i> _____	121
TOMAS ELIOT POEZİYASINDA EPIQRAFLARIN ROLU <i>Nurlana Axıyadova</i> _____	129
TƏLİM PROSESİNDƏ TƏLƏBƏLƏRDƏ İDARƏETMƏ MƏDƏNİYYƏTİNİN FORMALAŞDIRILMASININ İMKANLARI <i>Muskan Məmmədova</i> _____	137

UOT:SI**MƏDƏNİYYƏTLƏRARASI SƏRİŞTƏ: İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİ ZAMANI İSTİFADƏ OLUNAN QIYMƏTLƏNDİRMƏ METODLARI****Sevda İMANOVA**

Azərbaycan Dillər Universiteti

sevda.imanova1@gmail.com

XÜLASƏ

Məqələdə xarici dillərin tədrisi zamanı ən çox istifadə olunan mədəniyyətlərarası səriştin qiymətləndirilmə metodlarından bəhs olunur. Çağdaş bazar iqtisadiyyatı dövründə Avropa Şurası mədəniyyətlərarası səriştin gələcək ixtisasçılar – müasir tələbələrini yiyələnmələri oladığı ən mühüm səriştelər siyahısına daxil etmişdir. Bu səriştin formalaşdırılması və qiymətləndirilməsi Azərbaycan auditoriyası üçün də mühümdür. Hal-hazırda bizim ali məktəblərdə sözügedən səriştin formalaşdırılması səviyyəsinin qiymətləndirilməsi həyata keçirilmir. Mədəniyyətlərarası səriştin birbaşa qiymətləndirmə metodları bunlardır: portfolio, intervyyu, müşahidə, tələbə gündəliyinin analizi metodu və müəllim tərəfindən subyektiv qiymətləndirmə metodu. Məqələdə həmçinin xarakterik metodoloji çətinliklər, problemlər, üstün və müsbət cəhətlər nəzərdən keçirilir. Məqələ və təqdim olunan tövsiyələr Azərbaycan tədqiqatçıları, metodist və müəllimləri üçün gələcəkdə mədəniyyətlərarası səriştin qiymətləndirilməsi sahəsində faydalı olmalıdır.

Açar sözlər: mədəniyyətlərarası sərişte, ingilis dilinin tədrisi, qiymətləndirmə, bilavasitə metodlar, portfolio.

INTERCULTURAL COMPETENCE: ASSESSMENT METHODS IN TEACHING ENGLISH**ABSTRACT**

The paper deals with the problems of intercultural competence assessment by means of direct methods that are most frequently used in foreign language teaching. In modern world, in market terms the Council of Europe includes intercultural competence to the list of key competences for the modern students and future specialists. The formation and assessment of this competence has become very relevant for the Azerbaijani audience. The assessment of the intercultural competence forming level is not practiced at our high school system currently. Direct methods for assessing intercultural competence include portfolio, interviews, observation, a student diary analysis method, and a subjective assessment method by a teacher. It also reviews the positive aspects, advantages and disadvantages, difficulties, characteristic methodological problems and discloses solutions.

The article and recommendations should be useful for researchers, methodologists and teachers of Azerbaijan for further works on assessing intercultural competence.

Key words: intercultural competence, teaching English, assessment, direct methods, portfolio.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ КОМПЕТЕНЦИЯ: МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**РЕЗЮМЕ**

Статья посвящена наиболее часто используемым методам оценивания межкультурной компетенции в обучении иностранных языков. В современном мире, в условиях рынка Совет Европы включает межкультурную компетенцию в список ключевых компетенций для современных студентов, будущих специалистов. Формирование и оценивание этой компетенции стало очень актуальным и для Азербайджанской аудитории. Оценка уровня формирования межкультурной компетенции на данный момент в наших высших учебных заведениях не практикуется. Прямые методы оценивания межкультурной компетенции это – портфолио, интервью, наблюдение, метод анализа студенческого дневника и метод субъективного оценивания преподавателем. А также рассматриваются положительные стороны, преимущества, трудности, недостатки, характерные методические проблемы и раскрываются способы решения.

Статья и рекомендации должны быть полезными для исследователей, методистов и преподавателей Азербайджана для дальнейшей работы по оцениванию межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурное компетенция, обучение английского языка, оценивание, прямые методы, портфолио.

Azərbaycanda son onilliklərdə xarici dillərin tədrisində, bu sahədə aparılan tədqiqat işlərində, dərslük və sillabusların tərtibində kommunikativ yanaşma əsas götürülmüş və bu öz nəticəsini göstərməkdədir. Azərbaycan tələbələri və məzurları xarici dillərdə qrammatik və fonetik aspektdən düzgün və səlis danışmaq qabiliyyətlərinə görə qiymətləndirilir. Lakin, müasir dövrdə dildən istifadə edərkən təkə dil qaydalarına riayət etmək, qarşılıqlı anlaşma, uğurlu ünsiyyət qurmaq üçün kifayət deyil. Tələbələrin gələcəkdə beynəlxalq səviyyədə əməkdaşlıq etməsi, Azərbaycanı, onun mədəniyyətini, mənəvi dəyərlərini layiqincə tanıması digər mədəniyyətlərlə real həyatda ünsiyyət qurması üçün təhsil sistemimizdə problemlər mövcuddur.

Azərbaycan tələbələrinin tədris prosesində əldə etdiyi nailiyyətlərin qiymətləndirilməsi ənənəvi olaraq bilik, qabiliyyət və bacarıqların kəmiyyətə ölçülməsi kimi həyata keçirilir. Lakin tələbələrin təhsil aldıkları dövrdə əldə etdikləri elmi biliklərin, yiyələndikləri xarici dil və mədəniyyətlərin onların ümumi dünyagörüşünə, mənəvi tərbiyəsinə, şəxsi keyfiyyətlərinə təsiri nəticəsində formalaşan səviyyənin qiymətləndirilməsi sistemi mövcud deyil. Baxmayaraq ki, tədris və təlimin məqsədlərini təqdim edən fərn proqramları və digər sənədlərdə tədris zamanı formalaşdırılması mühüm olan sadaladığımız şəxsi keyfiyyətlərdən bəhs olunur.

Hal-hazırda Avropa Şurasının əmək bazarı şəraitində uğurlu fəaliyyət göstərmək üçün vacib olan səriştələr arasında mühüm yer tutan mədəniyyətlərarası səriştənin formalaşdırılmasına təcrübənin göstərdiyi kimi xarici dillərin tədrisində arzuolunan dərəcədə diqqət yetirilmir. Artıq dünyanın 64 ölkəsində Ümumi Avropa Xarici Dil Səviyyəsinin Müəyyənləşdirilməsi Sisteminin (CEFR-The Common European Framework of Reference for Languages) təklif etdiyi mədəniyyətlərarası səriştənin formalaşdırılması səviyyəsini müəyyən etmək üçün istifadə olunan qiymətləndirmə alətləri kimi Azərbaycan mədəniyyəti və milli dəyərlərini əks etdirən milli modelin yaradılması zəruridir.

Mədəniyyətlərarası səriştəni qiymətləndirmək üçün qərb tədqiqatçıları əsasən yuxarıda adını çəkdiyimiz qurumun deskriptorlarına istinad edirlər. CEFR, effektiv ünsiyyət qurmaq üçün zəruri olan bilik və bacarıqların sadalandığı, dərslük və imtahanların, dil proqramlarının işlənilib hazırlandığı ümumi bazadır. İstənilən yaş dövründə, təhsilin hər bir mərhələsində əldə olunan irəliləyişin, formalaşan səriştənin səviyyəsini müəyyən etməkdə yardım edən bu qurumun təklif etdiyi qiymətləndirmə alətləri hər bir xalq, mədəniyyət, ixtisas, auditoriya, kontekst üçün olduğu kimi tətbiq oluna bilməz. Qərb alimləri digər ölkələrə öz mədəniyyətlərinə uyğun milli qiymətləndirmə modellərini adaptə edib hazırlamağı təklif edirlər [1].

Mədəniyyətlərarası səriştə, onun ayrı-ayrı komponentləri hələ dəqiq tədqiq olunmasa da tədris nəticəsində bu səriştənin formalaşdırılması, səviyyəsinin təyin edilməsi, qiymətləndirilməsi məsələsi son zamanlar tədqiqatçılar üçün ən aktual mövzulardandır. Bununla bərabər bu məsələnin öyrənilməsi və tətbiq edilməsi ciddi çətinliklərlə müşayiət olunur. Hətta, bəzi tədqiqatçılar mədəniyyətlərarası səriştənin səviyyəsinin qiymətləndirilməsinin aşağıdakı səbəblərə görə mümkün olmamasını göstərirlər:

A.E.Fantiniyə görə mədəniyyətlərarası səriştənin qiymətləndirilməsi ilə əlaqədar yaranan əsas çətinlik bu səriştənin tərkibinə daxil olan, uğurlu ünsiyyət qurmaq üçün xarici dilə yiyələnəməkdən başqa tələb olunan digər qabiliyyətlərin müəyyənəlməsi məsələsidir. Onun fikrincə, müəllimlərin çoxu üçün dil bilikləri və bacarıqlarının qiymətləndirilməsinin ənənəvi qiymətləndirilmənin nadir hallarda obyektivi olan mədəniyyətlərarası səriştənin digər affektiv komponentlərindən daha asan olmasının səbəbi bunlardır:

1) Mədəniyyətlərərası səriştənin digər komponentlərini qiymətləndirmək üçün hansının daha mühüm olması kontekstdən asılı olduğuna görə yaranan qeyri-dəqiqlik;

2) Bu komponentlərin ölçülməsi və hesablanması çətinidir.

A.Fantini mədəniyyətlərərası səriştənin qiymətləndirilməsində müəllimlərə kreativ, qeyri-standart olmağı məsləhət görür. Onun özünün yaratdığı və təklif etdiyi, geniş yayılmış və çox istinad olunan mədəniyyətlərərası səriştənin qiymətləndirmə alətlərindən biri "YOGA" ("Your Objectives Guidelines and Assessment" – "Sizin məqsəd, prinsip və qiymətləndirmə-niz")-dir. Bu qiymətləndirmə alətində hər bir kriteriya üçün müəyyən sayda bal nəzərdə tutulmuşdur. Bir neçə kriteriya üzrə verilən cavabların analizi mədəniyyətlərərası səriştənin formasının səviyyəsini kifayət qədər keyfiyyətli qiymətləndirməyə imkan verir [2, s.465-474].

Bu sahənin ilk tədqiqatçılarından olan M.Bayramun fikrincə müəllim istiqamət, səviyyə, kontekst və tədrisin məqsədindən asılı olaraq mədəniyyətlərərası səriştənin bəzi komponentlərindən imtina edərək, daha mühümlərini qəbul edə bilər. Məsələn, əgər tədrisin nəticəsi kimi tələbələrin mədəniyyətlərərası səriştənin "partnyorun nöqteyi-nəzərini anlamaq" aspektinə yiyələnmələri və qiymətləndirilmələri gözlənilsə, onda bu aspekt əsas məqsəd kimi götürülməlidir. M.Bayram mədəniyyətlərərası səriştənin formalaşdırılmasının qiymətləndirilmə prosesində əsas məsələ kimi hər hansı bir fərdin mədəniyyətlərərası ünsiyyətə səriştətəli olması üçün malik olmalı olduğu ən vacib komponent, səviyyə, istiqamətin əvvəlcədən seçilməsi və tədris proqramının da bu istiqamətdə hazırlanmasını tövsiyyə edir. Məqsədlər realistik, tədrisin proqramına, kursuna uyğun olmalıdır. Proqramın nəzərdə tutulduğu müddət, intensivliyini nəzərə alaraq qiymətləndirilmənin aparılması üçün real məqsəd və zaman müəyyənələməlidir. Qiymətləndirmənin metodları da tədris metodlarına uyğun olmalı və tədris prosesinin arzu olunan nəticəsini əks etdirməlidir. Tədrisin məqsədindən, kontekstindən asılı olaraq yalnız seçilmiş istiqamət üzrə bilik və qabiliyyətlərin açılması, kəmiyyət deyil, keyfiyyət dəyişikliklərinə, inkişafa nail olmaq əsas götürülür [3].

Bir çox tədqiqatçılar qiymətləndirmə metodlarının sayının çoxluğuna baxmayaraq heç bir metodun mədəniyyətlərərası səriştəni əhatəli şəkildə qiymətləndirməyə qadir olmadığını, yalnız qiymətləndirmə kontekstindən asılı olaraq az və ya çox dərəcədə yararlı olan yanaşmaların mövcud olduğunu qeyd edirlər. Qiymətləndirmənin əhatəli, məqsədyönlü olması üçün bir neçə müxtəlif metodlardan istifadə etmək əhəmiyyətlidir.

D.K.Deardorffun mədəniyyətlərərası səriştə üzrə aparıcı ekspertlərin iştirakı ilə apardığı tədqiqatda ən effektiv: intervü, keys metodlar, konkret hadisələrin tədqiqi, özünüqiymətləndirmə, bilavasitə müşahidə kimi metodlar qəbul edilmişdi [4, s.46].

M.V.Lustiq və B.H.Spitzberq üçün mədəniyyətlərərası səriştənin qiymətləndirilməsi sahəsində ən çətin məqam – kimi müşahidə etməyin müəyyən edilməsidir. Bəzi kateqoriyalı insanlar malik olduqları mədəniyyətlərərası səriştənin ən əlverişli şəkildə özləri qiymətləndirə bilər. Əgər səriştə məqsədlərə nail olmaq, özünürealizə etmək kimi qəbul edilirsə, onda fərd özü-özünü qiymətləndirməyə qabil olan yeganə ekspert ola bilər. Əksinə, davranışın düzgünlüyü, normalara uyğun, qəbul olunması vacib olan zaman, bu xüsusiyyətlərin tərəfdaş və ya, müşahidəçi tərəfindən qiymətləndirilməsi daha məqsəduyğundur [5].

Lakin özünüqiymətləndirmənin də effektivliyi şübhə altındadır. Tədris olunanların nəyə yiyələnmə bildiklərini dəqiq, konkret müəyyənələşdirməyə hər zaman qabil olmadıqlarına və bundan başqa öz göstəricilərini, nailiyyətlərini yüksəltməyə, şişirtməyə meyilli olmaqlarına

görə mədəniyyətlərarası səriştənin ölçülməsi üçün özünüqiymətləndirmə kifayət qədər də etibarlı hesab edilə bilməz.

Bununla belə bəzi tədqiqatçılar [6] yetkin insanın öz nəticələrini obyektiv qiymətləndirməyi bacarmalı olduğunu hesab edirlər. Respondent suala nəyə görə bu və ya digər şəkildə cavab verməsini anlamalıdır. Mədəniyyətlərarası səriştə tədris olunanın özünüdərk etməsini inkişaf etdirməyi də ehtiva edir və buna görə də qiymətləndirmədə tədris olunanın özünün iştirakı bu prosesin əsas elementi olmalıdır. Özünüqiymətləndirmə refleksiv tədrisin çox vacib komponentidir. Bundan başqa əgər nəzərə alsaq ki, mədəniyyətlərarası səriştənin formalaşdırılması akademik mühit şəraitində qısa müddətdə həyata keçirilir, onda bu kontekstdə, zaman məhdudiyətini nəzərə alaraq, özünüqiymətləndirmədən istifadə etmək məqsədəuyğun sayılır.

Hər hansı bir tədqiqatçının müəllif olaraq işləyib hazırladığı, uğurla təbiiq etdiyi qiymətləndirmə alətini kor-korana şəkildə götürüb tədris və ya tədqiqat çərçivəsində istifadə etməyin açıq-aydın böyük səhv olması hamu tərəfindən əminliklə qəbul edilmişdir [7, s.486].

Qiymətləndirmə materiallarının tədris və ya tədqiqatda istifadəyə uyğun olmasını müəyyən edək:

1. Qiymətləndirmə alətinin məzmununun tədrisin və tədqiqatın məqsədinə uyğunluğu;
2. Qiymətləndirmə alətində istifadə üçün vacib sertifikatı keçmək tələbi olmadan müəlliflər tərəfindən açıq istifadə üçün göstərişləri və şkalaların yerləşdirilməsi;
3. Uyğun tədqiqat sahəsində alətin aprobasiyadan keçməsi, istifadə olunması və etibarlılığı.

Bundan başqa mədəniyyətlərarası səriştənin qiymətləndirilməsində tələbələrə səviyyələrinə uyğun metodlardan istifadə etmək lazımdır. Metodların seçimində isə auditoriyanın mədəni xüsusiyyətləri əsas şərt kimi götürülməlidir.

Amerika təhsil müəssisələrində mədəniyyətlərarası səriştənin qiymətləndirməsi üçün istifadə olunan vasitələrin hansının daha geniş yayılması barədə araşdırmalar aparılmışdır. Müəyyən edilmiş nəticələri ən çox istifadə olunan azalana qədər sıralayaraq, müvafiq ardıcılıq əldə edilmişdir:

1. İntervü (89%)
2. Kurs işi və ya prezentasiya (79%)
3. Müşahidə (68%)
4. Portfolio (56%)
5. Müəllimin subyektiv qiymətləndirilməsi (56%)
6. Test üsulu (56%)
7. Təhsil müəssisəsinin müstəqil olaraq özünün hazırladığı və ya adaptə olunmuş özünüqiymətləndirmə üçün anket sorğuları (33%)
8. Özünüqiymətləndirmə üçün kommersiya tipli, ödənişli anket sorğuları (22%).

Tədqiqatın nəticəsi bilavasitə metodlardan daha çox istifadə olunduğunu sübut edir. Amma tədqiqatçılar tam, obyektiv və əhatəli, nəticə əldə etmək üçün metodları birləşdirməyi tövsiyə edirlər. Sorğuda iştirak etmiş xarici alimlərin 70 faizi bir neçə müxtəlif metodları birləşdirərək qiymətləndirmə işini həyata keçirməyin daha keyfiyyətli olmasını təsdiqləmişdir [8]. Belə kombinə edilmiş metodların tərkibində hər zaman test və anket sorğular daxil edilir.

Bilavasitə metodlara aiddir: Portfolio, intervü, müşahidə, tələbə gündəliyinin analizi metodu və müəllim tərəfindən subyektiv qiymətləndirmə metodu. Bu vasitələrlə aparılan qiymətləndirmə prosesində tələbə özü bilavasitə iştirak etmir. Bu zaman mədəniyyətlərərarası səriştənin səviyyəsi haqqında məlumat yalnız tələbənin davranışı əsasında əldə edilir. Məsələn, rollu oyunlar zamanı davranış, qrup şəklində aparılan diskussiyalar zamanı çıxışlar, intervü boyu suallara cavab reaksiyaları [9, s.28].

Sadaladığımız metodları analiz etməzdən əvvəl onların ümumi xüsusiyyətlərini müəyyən etməyə çalışaq: bilavasitə metodlardan fərqli olaraq bilavasitə metodlar tələbənin inkişafını, nailiyyətlərinin kəmiyyət deyil, keyfiyyət cəhətdən qiymətləndirir. Məhz buna görə formalaşdırılan səriştənin səviyyəsi haqqında bilavasitə metodla əldə olunan məlumat bir qayda olaraq, daha müfəssəldir və fərdi yanaşma nəticəsində həyata keçirilir. Bilavasitə metodların üstünlüyü də əsasən budur. Digər tərəfdən isə dolayı qiymətləndirmə metodları ilə müqayisədə bu vasitələr məlumatın əldə edilməsi, analiz olunub işlənməsi, hazırlanması üçün daha çox zaman tələb edir.

Portfolio italyan sözü olub sənədlər qovluğu deməkdir. Tədris prosesində tələbənin nail olduğu inkişaf səviyyəsini müşahidə etməyə imkan yaradır. Tədrisin məqsədindən asılı olaraq portfolionun bir neçə növü var:

1) Nailiyyətlər qovluğu: Burada tələbənin ümumi inkişafına stimulaşdırıcı nailiyyətlər, müxtəlif tədbirlər, idman yarışları, konkurslarda qazandığı sertifikat, tərifnamə, diplom, təşəkkürnamələr toplanır.

2) İnkişaf qovluğu: Bu qovluqda tələbənin qazandığı bilik, bacarıq və səriştələrinin səviyyəsini həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət göstəriciləri müşahidə olunur.

3) Tədqiqatçılıq qovluğuna tələbənin tədris proqramına daxil olan materiallar, tədqiqat mövzuları, elmi iş çərçivəsində hazırladığı sərbəst işlər, tədqiqat planları, tədqiqat işləri və nəticələri, statistik material, referat, çıxış, tezis və məqalələr sistem şəklində cəmlənir.

4) Tematik qovluqda tədris planında olan hər hansı bir mövzu götürülür və ona aid olan material, onun öyrənilməsi ilə bağlı məlumatlar, çətinliklər və problemlərlə əlaqəli həm tələbənin, həm müəllimin fikirləri, münasibəti və tövsiyələri toplanır, öyrənilir və gələcəkdə aradan götürülməsi üçün təkliflər müzakirə edilir və seçilir [10, s.132-133].

Portfolioda tələbənin mədəniyyətlərərarası səriştəsinin səviyyəsini müəyyən etmək üçün təkə son nailiyyəti deyil, həm də inkişaf dinamikasını izləmək imkanı böyükdür. Mədəniyyətlərərarası səriştənin mürtəkkəb tərkibə malik olmasını nəzərə alsaq, qiymətləndirmə üçün portfolio metodunun kifayət qədər əlverişli olduğunu görürük. Burada tədris prosesində müxtəlif taparlıqlar vasitəsilə mədəniyyətlərərarası səriştənin hər bir aspektinə (koqnitiv, affektiv və davranış) yiyələnmə dinamikası əks etdirilir. Həmçinin portfolio özündə tədris, təlim fəaliyyətinin müxtəlif nəticələrini analiz yolu ilə həyata keçirən həm keyfiyyət, həm də kəmiyyət qiymətləndirilməsini birləşdirir. Başqa bir üstünlük isə ondadır ki, portfolio-holistic, yəni səriştənin bütün elementlərinin kompleks qiymətləndirilməsindən başqa, həm də bu elementlərin ayrı-ayrılıqda analitik qiymətləndirilməsini həyata keçirməyə imkan verir [11, s.11].

Və sonda bu metodun köməyi ilə qiymətləndirilən obyekt passiv mövqedən prosesin fəal iştirakçısına çevrilir. Bu da özlüyündə əlbəttə ki, refleksiya prosesinin ümumən fəallaşmasına səbəb olur və motivasiya faktoruna müsbət təsir göstərir. Amma buna nail olana qədər tələbə ilk şəxsi portfoliosunu yaradarkən bir çox çətinliklərlə rastlaşır. Təcrübə göstərir ki,

əgər tədris olunan əvvəllər bu formatda işləməyibsə, portfolio hazırlamaq üçün tapşırıqları anlamaqda çətinlik çəkir. Portfolioya daxil olan məlumatlar üzrə seçim etmək tələbədən yüksək səviyyədə refleksiya qabiliyyətləri tələb edir [12, s.140]. Tələbələrin bəziləri özünü və nail olduğu nəticələri layiqincə təqdim etməyi bacarmaya bilərlər. Şəxsi portfolio yerinə yetirmək üçün onlar inkişaf etmiş analitik qabiliyyətlərə və müstəqilliyə malik olmalıdırlar. Bu bacarıq və qabiliyyətlərə isə əvvəlcədən yiyələnmişdirlər. Sözügedən metodun çatışmayan cəhəti portfolio üçün seçilib təqdim olunan materialın subyektiv olmasıdır [11, s.11; 9, s.30]. Portfolioya daxil edilən materialın tələbə tərəfindən müstəqil olaraq seçildiyini nəzərə alsaq, aydın olar ki, müəllim sənətinin formalaşması səviyyəsi haqqında tam, bütöv şəkildə məlumat almır və buna görə obyektiv qiymətləndirmək imkanına malik olmur. Portfolio metodunun digər mənfəi tərəfi nəticənin əldə edilməsi üçün, tələbə müəllim əks əlaqəsinin yaradılması, özünüqiymətləndirmə və refleksiya ilə əlaqədar olaraq istər evdə olsun, istərsə də auditoriyada uzun müddət tələb olmasıdır.

Portfolio subyektiv metod olduğuna görə müxtəlif tələbələrin portfoliosunu müqayisə etmək və ya müəyyən bir nümunəvi portfolio ilə müqayisə etmək düzgün deyil. Bu hal tələbədə motivasiyanı aşağı salaraq uğursuzluğa səbəb ola bilər.

“Tələbənin mədəniyyətlərəsərişmə portfolio” layihəsində müəlliflər qeyd edirlər ki, bu mülkiyyəti hazırlayan onu kiməsə göstərmək və ya təqdim etmək məcburiyyətində deyil. İstənilən halda formalaşmış mədəniyyətlərəsərişmənin səviyyəsi haqqında toplanmış məlumatla biganə yanaşmaq olmaz. Müəllimlərin bir çoxu təqdim olunan materialı diqqətlə analiz edir. Əldə edilmiş material bir sıra suallara cavab verir. Məsələn “Əvvəlki səviyyəsi ilə müqayisədə tələbə bu və ya digər bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnərkə nə qədər irəliləyib? Tələbə portfolioya hansı nümunələri daxil edib? Tədris olunanın gücü və zəif tərəfləri hansıdır? Hansı cəhətlər gələcəkdə inkişaf etdirilməlidir?” [13, s.12].

İntervü (ing. Interview) müəllim və tələbə arasında şəxsi söhbət formasında aparılır. İntervü zamanı kontrolun ən geniş yayılmış forması olan şifahi sorğudan fərqli olaraq müəllim təkcə keçirilən materialı əhatə edən suallarla kifayətlənir. Müəllimi bu tipli suallardan daha çox eksperiment şəklində təsəvvür edilən situasiyalarda mədəniyyətlərəsərişmə qarşılıqlı münasibət və davranışa dair tələbənin fikirləri maraqlandırır. Bununla da, tələbəni özünüqiymətləndirmə və analizə sövq etmiş olur. Tələbənin mədəniyyətlərəsərişməsinin formalaşdırılmasının səviyyəsini müəyyən etmək üçün istifadə olunan bu metod şifahi sorğudan daha dərin və fərdi şəkildə məlumat toplamaq imkanına malikdir. İntervü kontrol metodu zamanı tələbə cavablarını əsaslandırma və açıqlaya bilər. İntervünü tədris prosesinin əvvəlində diaqnostik, sonunda isə yekun kontrolu kimi keçirərək tədris olunanların cavablarını müqayisə etmək tövsiyə olunur.

Azərbaycan tədris proqramlarında intervü kimi kontrol metoduna çox nadir hallarda müraciət olunur. Sənətinin səviyyəsini müəyyən etmək üçün intervü zamanı aşağıdakı tipli suallardan istifadə etmək olar:

“Sizcə uğurlu mədəniyyətlərəsərişmə qurmaq üçün hansı bacarıqlar vacibdir? Siz bu bacarıqları hansı səviyyədə inkişaf etdirmisiniz? Niyə/ niyə yox? Siz bu bacarıqlardan həyatda heç istifadə etməmişinizmi? Uğurlu alınıbmı? Başqa əlaqələriniz varmı? Siz özünüzdə daha hansı bacarığı inkişaf etdirmək istərdiniz?”.

Bu suallar ümumi xarakter daşıyır. Mədəniyyətlərəsərişməsi yüksək olan və ya bu sahədə təcrübəsinə malik tələbələrə isə daha konkret suallar vermək olar. Məsələn: “Mədə-

niyyət fərqliliyi ilə qarşılaşarkən sizin ilk reaksiyasınız necə olur?; Sizcə mədəniyyət bənzərliyinə yaxud mədəniyyət fərqliliyə diqqət yetirmək daha vacibdir?”.

Mədəniyyətlərərası səriştənin ayrı-ayrı aspektlərini qiymətləndirmək məqsədi ilə intervü metodu zamanı istifadə olunan sual tipləri də fərqli olmalıdır. Mədəniyyətlərərası səriştənin affektiv komponentini və ya öyrənənlərin yönümlərini qiymətləndirmək üçün onların bu və ya digər bir mədəniyyətlərə qarazlı münasibət, tədris zamanı başqa mədəniyyətə qarşı münasibətdə, stereotiplərdə baş verən dəyişikliklər haqqında sualların verilməsi tövsiyə olunur. Mədəniyyətlərərası səriştənin koqnitiv komponenti və ya bilik qiymətləndirilərsə, bu və ya digər dil daşıyıcıların həyat tərzi, mədəniyyəti, ənənələri, adətlər, milli dəyərləri haqqında suallar vermək məqsədəuyğundur.

Mədəniyyətlərərası səriştənin davranış komponentinə aid olan bacarıq və vərdişləri qiymətləndirmək üçün isə müəllim tələbənin ünsiyyət qurmaq bacarığı və dil vərdişlərinin səviyyəsini əks etdirən suallardan intervü zamanı istifadə etməlidir.

Əfsuslar olsun ki, intervü metodu da mədəniyyətlərərası səriştənin səviyyəsini qiymətləndirilməsində olan çətinliklərin öhdəsindən tam gəlmir. Tədqiqat obyektimiz olan səriştənin ölçülməsi üçün ədədi dəyəri əldə etməyə imkan verən – metrikanın olması vacibdir. Intervü metodundan istifadə zamanı əldə olunan cavabları düzgün qiymətləndirmək üçün müəllimlərin metodiki göstərişlərə malik olmaları zəruridir. Qiymətləndirmə sisteminin olmaması səbəbindən Intervü metoduna əsaslanaraq keyfiyyəti və obyektiv qiymətləndirməyə zəmanət vermək çətinidir.

Müşahidə metodu (ing. Observation of Students by Others: Performance Assessment in Real Life Situations) digər metodlardan açıq-aşkar üstündür. Bu metod qərb ədəbiyyatında “ekspertlər metodu və ya “səriştəli hakimlər metodu” kimi də adlanır. Mədəniyyətlərərası səriştənin formalaşdırılmasının səviyyəsini müəyyən etmək üçün ən dəqiq alət, metod fərdin, autentik, real, ünsiyyət situasiyalarında və ya dərs zamanı gələcək həyatda qarşılaşmalı olduğu situasiyalar yaradarkən davranışını müşahidə etməkdir. Fərdin biliyi, niyyəti deyil, məhz fəaliyyəti ətrafında olanlara onun mədəniyyətlərərası səriştəli olub-olmaması haqqında mühakimə yürütməyə imkan verir. Müşahidə metodu, istifadə zamanı heç bir gərginlik, stress yaratmadığı üçün müvafiq hesab edilir.

Metodoloji baxımdan da qiymətləndirmə prosesində özünüqiymətləndirmə hallarının olmaması və fərdin özünün qiymətləndirmə prosesində iştirak etməməsi də müşahidə metodunun üstünlüklərindəndir. Onu da qeyd etməliyə ki, göstərilən üstünlüklər metodun istifadəsində çətinliklər də vardır. Ən əvvəl tədris auditoriyasında real ünsiyyət şəraiti və autentik ssenarilər, səhnələr qurmaq asan deyil. Digər tərəfdən, bu metodun üstün cəhəti, mədəniyyətlərərası səriştənin formalaşmasının səviyyəsini təyin edərkən, əsas götürülən davranış faktorı səriştənin hər bir aspektini dəyərləndirmək üçün istifadə oluna bilməz. Davranış fərdin mədəniyyətlərərası səriştəsinin yalnız bəzi tərəflərini əks etdirir.

Müşahidə metodu vasitəsilə tələbənin mədəniyyətlərərası ünsiyyətin nəzəri sahəsindəki biliklərini qiymətləndirmək də çətinidir. O, hər zaman mədəniyyətlərərası ünsiyyətdə malik olduğu bilikləri davranış vasitəsilə əks etdirməyə bilər. Təbii ki, tələbə qiymətləndiriləcəyindən agah olarsa, davranışını arzu olunan şəkildə nümayiş etdirə bilər. Bu çətinliklə qarşılaşmamaq üçün müəllim qiymətləndirmə məqsədilə müşahidə apardığı aşkar etməməlidir.

Tədris olunanın qiymətləndirmə prosesində iştirak etməməsi səbəbindən bütün məsuliyyət ekspertin, müşahidə edənin üzərinə düşür. Ekspert düzgün metodiki göstərişlər, tövsiyə

lərdən istifadə edərsə qiymətləndirməni yüksək keyfiyyətlə həyata keçirə bilər. Ən əsası isə, müşahidəçi kontrol tədbirlər keçirərkən öz mədəniyyətinin prizmasından çıxış edərək fikir irəli sürməli deyil.

Müəllim hər zaman öz mədəniyyət baxışlarından, subyektiv fikirlərindən qaçmalıdır. Qiymətləndirməni obyektiv, problemsiz həyata keçirmək üçün müxtəlif mədəniyyətə və iş təcrübəsinə malik olan müəllimlər qrup şəklində işləməlidirlər. Digər mədəniyyətlərin nümayəndələri tədris və ya real mədəniyyətlərarası ünsiyyət situasiyalarında tələbələrin davranışının müvafiq və keyfiyyətli olması barəsində obyektiv qərar qəbul edə bilərlər [8, s.75]. Həmçinin ekspertlər qrupuna əvvəllər tələbələrlə tanışlığı, hec bir əlaqəsi olmayan müşahidəçinin daxil edilməsi tövsiyə edilir.

Müşahidə zamanı sözügedən səriştəni daha dəqiq qiymətləndirmək üçün M.Haşem mədəniyyətlərarası ünsiyyətdə davranışın müşahidəsi zamanı müvəffəq sayılan davranış göstəricisinin siyahısını işləyib hazırlamışdır [13, s.26]. "Tələbənin mədəniyyətlərarası ünsiyyət göstəriciləri siyahısı" (ing. "Student Checklist of Intercultural Communication Indicators") adlanan bu siyahı ekspert müşahidəçi üçün qiymətləndirmə alətidir. Müəllim bunun köməyi ilə hər hansı bir zaman kəsiyində müşahidə etdiyi obyektin inkişaf dinamikasını izləyə və ya analiz edə bilər.

Qiymətləndirmə zamanı müəllim bu ardıcılıqla qiymətləndirməlidir:

- 1) Tələbənin davranışını müşahidə etməli;
- 2) Bu müşahidə barəsində qeydlər etməli;
- 3) Bu müşahidəni mədəniyyətlərarası səriştənin təklif olunan aspektlərdən birinə aid etməli;
- 4) Apardığı müşahidəni səriştənin bu və ya digər səviyyəsinə uyğunlaşdırmalıdır.

Qiymətləndirmə prosesində müəllimə çox böyük köməyi olan səriştəli davranış göstəriciləri siyahısı və ya qeydlər üçün cədvəl təqdim edilir [14, s.15]. Müəllim davranışı müşahidə edərək qiymətləndirmənin özü üçün uyğun, əlverişli formatını seçməlidir.

Tələbələrin mədəniyyətlərarası səriştəsini qiymətləndirmək üçün onların davranışlarını bilavasitə müşahidə etməkdən əlavə olaraq, müəllimlər dərslər video və audio çəkilişlərini təşkil edə bilərlər. Bu onlara sonradan dərslər təkrarən izləmək və hər bir tələbənin davranışını dəyərləndirmək imkanı verir [13, s.478].

Müşahidə metodu müəllimlər tərəfindən əsasən təqlid, imitasiya oyunları və müxtəlif diskussiya formalarından istifadə olunan dərslər zamanı istifadə olunur [9, s.28; 6, s.212].

"Diskussiya" terminindən istifadə edərkən biz onu geniş mənada anlayaraq bir neçə formasını qeyd edə bilərik: qrup şəklində aparılan diskussiya, rollu oyunlar, dəyirmi masa və panel müzakirələri [15, s.15].

"Rollu oyunlar" (ing. role-playing) məfhumunu mənaca ona yaxın olan "təqlid" və ya simulyasiya (ing. simulation) anlayışı ilə müqayisə nəticəsində açıqlamaq daha məqsəda uyğundur. Rollu və imitasiya oyunları mədəniyyətlərarası kommunikativ tədris sahəsində mövcud klassik metodlara aiddir. Xarici dillərin öyrənilməsində oyun situasiyaları da həmçinin mühüm hesab olunur. Rollu oyun oynayarkən tələbə hər hansı bir obrazı canlandırır, öz təəssüratlarını üzə çıxarır, olduqca real hisslər və təcrübələr yaşayır. Tərəfdaşlar ilə birgə oyun zamanı onlar ünsiyyət qurmağı, başqalarının istək və fəaliyyətlərini nəzərə almağı, fikirlərini

müdafiə etməyi, həmçinin birgə planlar hazırlamağı, başqasının fikrini qəbul etməyi öyrənirlər [16].

“İmitasiya oyunları” iştirakçılara real həyatdakı fəaliyyətlərinə uyğun rollar verilir. Rola daxil olma prosesində hər bir iştirakçı rolun formal olmasına baxmayaraq qoyulan problemə öz şəxsi münasibətini bildirir və onun həlli yolunu təklif edir. Oyun iştirakçısının problemli situasiyanı qavraması, nümayiş etdirdiyi davranış onun özünəməxsus fərdi xüsusiyyətlərini müəyyən edir.

İmitasiya oyunlarında qurulan situasiyalar ya iştirakçıların real həyatda dəfələrlə rastlaşdıqları tipik hadisələr, yaxud da uydurulmuş ola bilər. Bütün dünyada “Bafa Bafa” (ing. Bafa Bafa) və “Albatros” (Albatros) adlı mədəniyyətlərərası imitasiya oyunları çox geniş istifadə olunur. [17, s.375].

İmitasiya oyunlarından fərqli olaraq rollu oyunlarda hər bir iştirakçının davranışı artıq əvvəlcədən üzərinə düşdüyü rolla müəyyən edilir. Problemə münasibət, ümumi istiqamət artıq rolun xarakteri ilə müəyyən edilir. Tədris olunan öz davranışını nümayiş etdirməkdə azad deyil. Mədəniyyətlərərası kommunikasiya tədrisi metodikasında rollu oyunları iki tipə bötlür: sadə rollu oyunlar, burada tələbələrədən bəziləri iştirak edir, digərləri isə situasiyanın gedışatru müşahidə edir; qrupun bütün üzvlərinin iştirak etdiyi oyunlar isə kompleks oyunlardır. Adətən rollu oyunlarda iki tamamilə əks, fərqli mədəniyyətlərin nümayəndələrinin qarşılaşdığı situasiyalar nümayiş olunur. Ünsiyyət zamanı rollu oyunun məqsədlərinə uyğun olaraq iştirakçı öhdəsindən gəlməli olduğu problemli, gözlənilməyən situasiya partnyoru ilə qarşılaşır. Rollu oyunların iştirakçıları iki qrupa bötlünür: birinci qrupun iştirakçılarının mədəniyyətlərərası səriştəsi qiymətləndirilir, digərləri isə onları bu səriştələrini nümayiş etdirməyə səbəb yaradır, təhrik edir. Rollu oyunların qiymətləndirilməsi kriteriyaları da Y.S. Polat tərəfindən təqdim edilmişdir [18, s.215].

Rollu oyunların mənfi cəhətlərindən ən əsası, adətən qurulmuş stüni situasiyalarda tələbənin özünü təqdim olunan rola uyğunlaşdırma bilməməsidir. Digər nöqsanları sadalayaq: Tələbələrənin hamısı üçün eyni şəraitin yaradılmaması, qeyri-dəqiqlik, tədris zamanı keçirilməsində mövcud çətinliklər, qiymətləndirmənin etibarlı olmaması və s. Buna baxmayaraq, rollu oyunlar xarici dil müəllimlərinin ən çox müraciət etdikləri metodlardandır. Qiymətləndirmə zamanı bir qrup tələbənin davranışı digər qrup tələbə tərəfindən qiymətləndirilir. Davranışın müvəffəq olması rollu oyunlarda fərdin hərəkətlərinə qarşı reaksiyaya əsaslanır.

Rollu oyunlardan istifadə edərkən mürəkkəb bir tərkibi olan mədəniyyətlərərası səriştənin bütün aspektlərini qiymətləndirməyə çalışmaq tövsiyə olunmur. Bir-iki komponentlərlə kifayətlənmək olar. Burada təcrübəyə əsaslanaraq deyə bilərik ki, iki komponent – empatiya və davranışın uyşqanlığı özünü daha çox bürüzə verir.

Əlbəttə ki, rollu oyunlar zamanı tələbənin öz rolunu ifa edərkən dil bacarıqlarının qiymətləndirilməməsi mümkün deyil. Müşahidə zamanı müəllim mütləq aşağıdakılara diqqət yetirməlidir:

- 1) Müşahidə olunan tələbənin həmsöhbətinin fikrinə uyğun kontekstə düzgün cavab verə bilməsi (mədəniyyətlərərası səriştənin aşağı səviyyəsi);
- 2) Tələbə əldə etdiyi məlumatı adekvat reaksiya vermək üçün müxtəlif strategiyalardan istifadə etməsi (mədəniyyətlərərası səriştənin orta səviyyəsi);
- 3) Tələbə həmsöhbətinin mədəni xüsusiyyətlərini nəzərə alması, konfliktli situasiyaların öhdəsindən gələ bilməsi (mədəniyyətlərərası səriştənin yüksək səviyyəsi).

Diskussiya nədir? Latın sözü olan "discussio" tərcümədə "araşdırmaq, tədqiq etmək" deməkdir. Qrup diskussiyası zamanı tələbələr arasında informasiya, fikir, ideya mübadiləsi baş verir. Diskussiya və disputlar zamanı hər hansı bir məsələ və ya problemin müxtəlif fikirlərin "toqquşması" yolu ilə düzgün həllinə nail olmağa çalışarkən, tələbələrin öz mövqələrini müdafiə edərkən müəllibinə qarşı münasibəti, hörmət göstərməsi, etik qaydaları gözləməsi, müəllimlərə onların mədəniyyətlərarası səriştəsini qiymətləndirməyə imkan verir.

F. Rüstəmov ali məktəblərdə diskussiya tipli tədbirlərin səmərəli keçirilməsi üçün aşağıdakı tələblərə əməl olunmasını məqsəduyğun hesab edir:

- diskussiya və ya disput əvvəlcədən hazırlıq işləri görülməlidir;
- diskussiya və ya disputa bütün tələbələr hazır olmalıdır;
- diskussiya və ya disputun gedişində vaxt itkisinə yol vermək olmaz bir iştirakçı, müxtəsər, aydın tezislərlə çıxış etməlidir;
- tələbələrdə diskussiyaya girmək, yaxud disputda iştirak etmək bacarıqları formalaşdırılmalı və bu məqsədlə onlarla öncə idrakı hərəkətə gətirən məşqlər aparılmalıdır;
- diskussiya, yaxud disput tələbələrin "söz güləsi"nə və ya problemin düzgün həlli cəhdinə şərait yaratmalıdır;
- diskussiya və disput zamanı bir-birinə zidd fikirlər, əks baxışlar, hətta səhv mövqələr qadağan edilməməli, tələbələrə öz mülahizələrini söyləməyə tam sərbəstlik verilməlidir;
- müəllim lazım olan hallarda, tələbələrin mübahisəsinə müdaxilə etməli və mübahisənin gedişini istiqamətləndirməlidir [19, s.238].

"Dəyirmi masa" da diskussiyanın bir növüdür və yuxarıda təsvir etdiyimiz rollu oyunlarla qrup diskussiyasının qarışıq formasıdır. Dəyirmi masa zamanı hər hansı bir problemin müzakirəsində iştirakçılara müəyyən bir rol tapşılır. Tələbə öz adından deyil, təqdim etdiyi obrazın adından çıxış edir. Müzakirə zamanı iştirakçının davranışı çıxış etdiyi ictimai rolun xarakteri tərəfindən təyin olunur. Tələbənin müzakirə edilən problemə münasibəti təmsil etdiyi sosial qrupun personajının maraqlarına uyğun olmalıdır [15, s.71].

Mədəniyyətlərarası səriştənin formalaşdırılmasının səviyyəsini qiymətləndirmək üçün istifadə olunan təsvir etdiyimiz bu metodların üstün cəhəti tələbələrin tapşırıqları yerinə yetirərkən müəllim tərəfindən qiymətləndirilməsindən xəbərsiz olmalarıdır. Buna görə onların xoşa gəlmək üçün qeyri-səmimi cavab vermələri istisnadır. Çatışmayan cəhət isə hər bir tələbəni auditoriyada ayrı-ayrılıqda kontrol edib, qiymətləndirmək üçün həddindən artıq çox vaxtın tələb olmasıdır.

Daha bir metod-tələbə gündəliyinin analizi metodudur (ing.analysis of narrative diaries və ya reflective journals) [8, s.168]. Portfolio kimi gündəlik də tələbələrin mədəniyyətlərarası səriştəsinin inkişaf dinamikasını sənəd şəklində əks etdirir. intervü metodu kimi gündəlik də tələbənin səriştəsinin inkişafı prosesində əldə etdiyi təcrübə haqqında şəxsi məlumat verir. Gündəlikdə tələbə mədəniyyətlərarası səriştə haqqında qazandığı nəzəri biliklərlə bərabər həyatda rastlaşdığı real mədəniyyətlərarası səriştə münasibətlər zamanı yaşadığı təəssürat, hiss və təcrübə ilə bölüşür, analiz edir. Tələbə gündəliyinin analizi metodundan əsasən səriştənin inkişafını ya tədris prosesində və yaxud xarici ölkədə işləyərkən qiymətləndirmək üçün istifadə olunur. Bəzən xarici dil və mədəniyyət mühiti, ünsiyyəti mövcud olmayan hallarda, eksperimental təhsil zamanı da istifadə oluna bilər. Gündəliyin tutulması mədəniyyətlərarası

səriştənin inkişafı üçün vacib olan refleksiyaya imkan verir [13, s.7; 6, s.212; 11, s.10]. Refleksiyaya tələbənin digər mədəniyyətlərlə qarşılaşarkən yaşadığı xoşagəlməz hiss və emosiyalara terapevtik təsir göstərir. Bundan savayı baş tutan ünsiyyətin müxtəlif nöqtəyi nəzərdən analizi və partnyorun fikrinin nəzərə alınması mədəniyyətlərərsası ünsiyyətin uğurlu alınmasına təsir edən elementlərə diqqət və empatiyanın səviyyəsinin yüksəlməsinə imkan verir [6, s.212].

Bu metodun istifadəsi zamanı baş verən çətinliklər portfolio, intervü və müşahidə kimi digər bilavasitə metodlarda mövcud problemlərlə eynidir. Müəllim tələbəyə qeydlər aparmaq tapşırarkən güman edir ki, tələbə bunu vicdanla və səmimi olaraq edəcək. Amma mədəniyyətlərərsası səriştənin formalaşdırılması zamanı tədris olunan kəskin, neqativ emosiyalar yaşayarkən digər mədəniyyət nümayəndələri barəsində xoşagəlməz mühakimələr etməyə meyilli olur. Belə hallarda tələbələr çox vaxt müəllimlə, xüsusən də yazılı şəkildə bölüşməkdən imtina edə bilərlər. Mədəniyyətlərərsası səriştənin qiymətləndirilməsi üçün istifadə olunan qeyd dəftəri və ya gündəliklərin etik cəhətdən effektiv olmağundan başqa, həm də orada olan məlumatın düzgün, obyektiv, etibarlı olması şübhə altındadır.

Tələbə gündəliyinə əsaslanaraq mədəniyyətlərərsası səriştənin səviyyəsinə qiymətləndirmək üçün bir sıra tədqiqatçılar kriteriyalar hazırlamışlar. Bunlardan V.Ceykobson qiymətləndirmə prosesini digər mədəniyyəti "aktiv" və "passiv" şəkildə öyrənmək bölgüsünə əsaslanaraq aparmağı təklif edir. Mədəniyyəti "passiv" şəkildə öyrənmə fərdin digər mədəniyyətlə, onun nümayəndələri ilə birbaşa əlaqəsi, təması olmadan baş verir. "Passiv" mədəniyyətə ziyələnmə doğma mühitdə müxtəlif informasiya resurslarının köməyi ilə keçdiyinə görə əsasən mədəniyyətlərərsası səriştənin koqnitiv komponenti inkişaf edir. "Aktiv" öyrənmə isə əksinə mədəniyyət daşıyıcıları ilə qarşılıqlı əlaqə zamanı baş verir. Fərqli mədəniyyət nümayəndələri ilə münasibət zamanı fərd real həyatda, öz təcrübəsində bu əlaqəni, ünsiyyəti şəxsən yaşayır və səriştənin affektiv komponentini inkişaf etdirir.

Digər mədəniyyəti öyrənməyin "passiv" və "aktiv" formasını müəllif milli mətbəxdə tanışlıq kimi izah edir: birinci hal müəyyən mədəniyyət nümayəndələrinin üstünlük verdikləri yeməklər haqqında biliklərə malik olmaq kimi, ikinci hal isə bu yeməkləri təam etməkdən sonra əldə olunan təəssürat kimi [12]. Bunu mədəniyyətin müxtəlif sahələrinə aid misallarda göstərə bilərik. Məsələn, Azərbaycan muğam sənəti haqqında müxtəlif biliklərə malik olmaq olar, amma onu canlı dinləməkdən sonra əldə olunan təəssürat tamamilə başqadır.

Açıq aydındır ki, "aktiv" formada mədəniyyətə ziyələnmə prosesi haqqında olan qeydlər mədəniyyətlərərsası səriştənin inkişafını nümayiş etdirir. İstənilən halda qiymətləndirmə zamanı tələbənin şəxsi xüsusiyyətləri və imkanları nəzərə alınmalıdır.

Nəhayət "müəllimin subyektiv qiymətləndirməsi" (ing. professor evaluation) adlanan bilavasitə metodu araşdırmaq. Bu metoddan istifadə zamanı fərdin mədəniyyətlərərsası səriştəsi barədə məlumat kənarından müşahidə vasitəsilə deyil, müəllimlə qarşılıqlı əlaqəsi zamanı davranışına əsaslanaraq əldə edilir. Səviyyənin müəyyən edilməsi və qiymətləndirilməsi müəllimin təbiətə subyektiv olan ekspert nöqtəyi-nəzərinə əsaslanır. Müəllimin subyektiv qiymətləndirməsi metodundan xüsusən tələbə tərəfindən yerinə yetirilən tapşırığın vahid, düzgün cavabın olmadığı hallarda istifadə olunur. Bura aiddir: mədəni-spesifik situasiyalar (ing. cultural mini-drama), keys metodu, keys texnologiyası (ing. case studies), davranış nümunələrinin seçilməsi texnikası və ya tənqidi insident (ing. critical incident), mədəni assimilyator (ing. cultural assimilator) yeni konkret situasiyaların analizi metodu və mədəniyyətlərin toqquşması ssenariyası (ing.scenarios) [8,s.135].

Bu metodlardan istifadə qiymətləndirmə ilə bərabər tədris üçün də çox qiymətli dir. Bu zaman əldə olunan koqnitiv təcrübənin təsiri həm də mədəniyyətlərərsəsi ünsiyyətin dərinəndən qavranılmasına imkan verir. Üstəlik əgər tələbə bu tip tapşırıqları yerinə yetirərkən qiymətləndirilməsi barədə xəbərdar olmasa qiymətləndirmə obyektiv şəkildə baş tutur.

Qeyd etməli yk ki, yuxarıda qeyd etdiyimiz texnika və metodların da çatışmayan cəhətləri və çətinlikləri mövcuddur. Mədəni-spesifik situasiyalar, tənqidi insident, mədəni assimilyator, sənariilər zamanı tələbənin verdiyi düzgün cavablar onun mədəniyyətlərərsəsi səriştəsinin inkişafının etibarlı göstəricisi deyil. Yalnız real mədəniyyətlərərsəsi ünsiyyət zamanı tələbənin davranışını müşahidə edərkən onun səriştə səviyyəsinin həqiqətən verdiyi cavablara uyğun olması təsdiq oluna bilər. Bu tipli tapşırıqları yerinə yetirərkən çox vaxt tələbə digər mədəniyyət nümayəndəsinin hərəkət, davranış, səciyyəvi xüsusiyyətləri barəsində anlayışa malik olur, analiz edə bilir, lakin bu hərəkətlərə ünsiyyət zamanı adekvat reaksiya, cavab vermək qabiliyyətinə malik olmur. Tədrisdə istifadə olunan texnikalar vasitəsilə müəyyən biliklərə yiyələnir, amma onun davranışında dəyişikliklər baş vermür. Davranışda irəliləyişin baş verməsi üçün əldə olunan biliklərin möhkəmlənməsi gərəkdir. Biliklərin möhkəmlənməsindən əvvəl tələbə digər mədəniyyət nümayəndəsi ilə ünsiyyət qurarkən yeni davranış şablonlarına yiyələnmədiklərinə görə, yəni də köhnə davranış modelinə uyğun reaksiya verəcəkdir. Tələbənin mədəni fərqlər haqqında biliyi nə qədər zəngin olarsa, bir o qədər effektiv mədəniyyətlərərsəsi ünsiyyət qura bilər. Mədəni fərqlər haqqında səthi biliyə malik olan tələbə gələcəkdə autentik şəraitdə həqiqi mədəni fərqlərlə rastlaşarkən güclü sarsıntı və uğursuzluğa məruz qala bilər.

Müəllim tərəfindən subyektiv qiymətləndirmə metodundan istifadə zamanı həddindən artıq sadə, ümumiləşdirilmiş və abstrakt ünsiyyət situasiyaları tələbələrə gələcəkdə stereotiplərin inkişafına səbəb ola bilər. Mədəni assimilyator formatında ,təklif olunan dörd variantdan düzgün birini seçmək tipli tapşırıqları yerinə yetirərkən tələbələrə kreativlik, yaradıcılıq imkanları məhdudlaşır, mədəniyyət haqqında düzgün, geniş məlumat əldə olunmur.

Müəllimin subyektiv qiymətləndirmə metodu çərçivəsində nəzərdən keçirdiyimiz texnikaların çatışmayan cəhətləri subyektivlikdir. Subyektivlik kimi nöqsanı aradan qaldırmaq üçün müxtəlif metodlardan birgə istifadənin əhəmiyyətini tədqiqatçıların çoxu təsdiqləyir [8, s.174]. Məsələn, müəllimin subyektiv qiymətləndirmə metodu ilə özünüqiymətləndirmə anket sorğusunun nəticələrini müqayisə etmək olar [20, s.69].

İlk baxışdan sadə görünən qiymətləndirmə prosesi, gördüyümüz kimi bir sıra çətinliklərlə həyata keçirilir. Bu çətinliklərin öhdəsindən gəlmək üçün müxtəlif tədqiqatçıların təklif etdiyi göstərişləri aşağıdakı didaktik tələblər siyahısında cəmləşdirmişik:

- Tədrisin hər bir mərhələsində mədəniyyətlərərsəsi səriştənin formalaşdırılmasının kontrolu sistemli şəkildə həyata keçməlidir;
- Kontrolun obyektivliyi və tədris olunanların motivasiyasını yüksəltmək üçün kontrolun forma və növlərinin müxtəlif variantlarından istifadə;
- Mədəniyyətlərərsəsi səriştənin formalaşdırılmasının kontrolunda mahiyyətə yeni, əvvəlcədən tədris zamanı analiz edilməmiş, tanış olmayan kontekstlərdən istifadə;
- Mədəniyyətlərərsəsi səriştənin açılanmış hər bir struktur komponentini əhatə edən, hərtərəfli kontrol;
- Tələbələrin nöqsanlarını deyil, əldə etdikləri nailiyyətləri diqqət mərkəzində saxlamağı tələb edən konstruktiv kontrol;

- Həm tələbələrini fərdi xüsusiyyətlərini, həm də mədəniyyətlərərsası səriştənin inkişafının spesifik xüsusiyyətlərini nəzərə alan differensiallaşdırıcı kontrol;
- Mədəniyyətlərərsası səriştənin formalaşdırılmasının kontrolunun tədris prosesinin planlaşdırılması və təşkilinin hər bir mərhələsi ilə inteqrasiyalıqlığı;
- Kontrolun hazırlığı və keçirilməsi üçün sərif edilən vaxta rasiyal yanaşma [6, s.211; 13, s. 21; 20, s.196].

Tələbələrde mədəniyyətlərərsası səriştəni formalaşdırmaq və inkişaf etdirmək üçün yaxşı təşkil edilmiş kontrol tədrisin əsas məqamıdır. Bu sahədə tədqiqat aparın alimlər mədəniyyətlərərsası səriştənin qiymətləndirilməsində olan çətinliklərdən bəhs edərəkən əsasən dörd qiymətləndirmə kriteriyasına diqqət yetirirdilər: etibarlılıq, dəqiqlik, qərəzsizlik və uyğunluq [6;7;13,]. Nəzərdən keçirdiyimiz tədqiqatların analizi göstərir ki, bütün mövcud çətinliklərlə baxınaraq mədəniyyətlərərsası səriştəni yüksək səviyyədə qiymətləndirmək mümkündür.

ƏDƏBİYYAT

1. <https://www.m.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/> 1680 73ff31
2. Fantini A. E. Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools // The SAGE Handbook of Intercultural Competence / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 456–476. 119
3. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1997. – 136 p
4. Deardorff D.K. Intercultural Competence. A Definition, Model, and Implications for Education Abroad // Developing Intercultural Competence and Transformation Theory, Research, and Application in International Education /ed. V. Savicki. – Sterling, 2008. – P. 32–52151.
5. Lustig M. W. Methodological Issues in the Study of Intercultural Communication Competence / M. W. Lustig, B. H. Spitzberg // Intercultural Communication Competence / ed. R. L. Wiseman, J. Koester. – Newbury Park, 1993. – P. 153–167.
6. Руденко Н. С. Оценка межкультурной коммуникативной компетенции / Н. С. Руденко, К. Брайтон // Педагогическое образование в России. –2013. –№1. – С. 207–214.
7. Deardorff D. K. Implementing Intercultural Competence Assessment // The SAGE Handbook of Intercultural Competence /ed.Darla K.Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 477–491.
8. Deardorff D.K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States: A Dissertation in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Raleigh: North Carolina State University, 2004. 337 p.
9. Sinicrope C., Norris J., Watanabe Y. Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, and Practice // Second Language Studies. – 2007. –Vol. 26, № 1. – P. 1–58.
10. Ə.S.Bedelova "Təlim-tərbiyə" Mühazirə mətnləri. Bakı-2015 s.91 səh
11. Davis N., Cho M.O. Intercultural Competence for Future Leaders of Educational Tecdology and its Evaluation // Interactive Educational Multimedia. - 2005. №10. P. 1- 22.
12. Jacobson W.,Slecher D.,Burke M. Portfolio Assessment of Intercultural Competence// International Journal of Intercultural Relations.-1999.-Vol.23,№3.-P.467-492
13. Hashem M.E. Assessing Student Learning Outcomes in Teaching Intercultural Communication, Texas, 1995,26 p.
14. INCA (International Competence Assessment) : Assessor Manual.-INCA. Ld 7, 2004.47 p.
15. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению. Методическое пособие для преподавателей иностранных языков. М.: Высшая школа: 2008. 144 с.
16. <http://www.tipii.edu.az/az/article/336-oyunlarin-talimda-rolu>

17. Pruegger V.J., Cross-Cultural Sensitivity Training Methods and Assessment// International Journal of Intercultural Relations-1994. №3. P369-387.
18. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, -М: Издательский центр «Академия»,2008. -400с
19. Rüseitnov F. A., Dadarşeva T.Y. "Ali məktəb Pedaqogikası" (Magistratura pilləsi üçün derslik) Bakı – "Nurlan"-2007. 568 səh.
20. Утекина А.Н. Межкультурное дидактика; монография –М.: ФЛИНТА; Наука, 2011. 280с.