

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
AZƏRBAYCAN DİLLƏR UNİVERSİTETİ

Əlyazma hüququnda

RƏNA AZƏR qızı ABBASOVA

AŞAĞI SİNİF ŞAĞIRDLƏRİNDƏ İNGİLİS DİLİ ŞİFAHİ
NİTQİNİN TƏDRİSİNİN SƏMƏRƏLİ YOLLARI

HSM – 060103 – İngilis dilinin tədrisi metodikası və metodologiyası

Magistr elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş

D İ S S E R T A S İ Y A 2017

Elmi rəhbər: _____

prof. G.N.Yusifov

BAKİ - 2017

MÜNDƏRİCAT

GİRİŞ.....	3
I FƏSİL. ŞAĞIRDLƏRDƏ ŞİFAHİ NİTQ VƏRDİŞLƏRİNİN LİŊVİSTİK ƏSASLARI.....	6
1.1. Şifahi nitq üçün materialın proqram baxımdan təhlili.....	7
1.2. Aşağı sinif şagirdlərində şifahi nitq vərdişlərinin yaradılması və formalaşdırılması vəziyyətinə baxış.....	13
1.3. Şagirdlərdə tipik şifahi nitq səhvləri və onları törədən mümkün səbəblər.....	17
1.4. Şifahi nitqin öyrədilməsində ana dilinin rolu.....	21
1.5. Şifahi nitqə verilən proqram tələbləri.....	27
1.6. Şifahi nitq dil tədrisinin məqsədi kimi.....	32
II FƏSİL. ŞİFAHİ NİTQ VƏRDİŞLƏRİ AŞILANMASININ PSIXOLOJİ ƏSASLARI.....	34
2.1. Şifahi nitq vərdişləri haqqında ümumi məlumat.....	34
2.2. Şifahi nitq bacarıq və vərdişləri, onların yaradılmasının əsas mərhələləri.....	38
2.3. Şifahi nitq vərdişlərinin yaradılması və möhkəmləndirilməsində çalışmaların yeri.....	41
2.4. Şifahi nitq vərdişlərinin aşılmasında “İnterferensiya hadisəsi”nin nəzərə alınması.....	43
2.5. Şifahi nitq fəaliyyəti psixoloji proses kimi.....	47
III FƏSİL. İNGİLİS DİLİ ŞİFAHİ NİTQİN TƏDRİSİNDƏ İSTİFADƏ OLUNA BİLƏN NÜMUNƏLƏR SİSTEMİ.....	50
NƏTİCƏ.....	64
İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYATIN SİYAHISI.....	66

GİRİŞ

Bildiyimiz kimi xarici dilin tədrisinin əsas məqsədlərindən biri şifahi nitqə yiyələnməkdir, yəni xarici dili öyrənən şəxs həmin dildə danışanın nitqini başa düşüb bu dildə öz fikrini ifadə etməyi bacarmalıdır. Şifahi nitq mürəkkəb nitq fəaliyyəti olub bir sıra problemlərlə bağlıdır. Bəziləri isə hesab edirlər ki, şifahi nitqə mexaniki surətdə, yəni çoxlu miqdarda modellər (cümlələr) öyrənməklə yiyələnmək olar.

Əlbəttə, bu yalnız fikirdir. Dilin ayrı-ayrı aspektləri öyrənilmədən şifahi nitqə yiyələnmək qeyri-mümkündür. Şifahi nitqin mənimsənilməsində dilin bütün aspektlərinin rolu böyükdür. Lakin bu sahədə qrammatikanın xüsusi yeri vardır. Dinlənən nitqi və ya oxunulan mətni başa düşmək üçün tək-cə sözləri başa düşmək kifayət deyildir, bunun üçün dilin qrammatik quruluşuna da bələd olmaq lazımdır. Öz fikrini izah etmək üçün dilin qrammatikasının əhəmiyyəti daha çoxdur. Əgər deyilmiş fikir (cümlə) qrammatik cəhətdən düzgün qurulmasa, onun məzmun və mənasını səhv başa düşülər, və ya heç başa düşülməz.

Biz şifahi nitqin qrammatik tərəfinin öyrənilməsi dedikdə tələbələrdə qrammatik nitq mexanizmlərinin formalaşdırılması, daha doğrusu, onlara qrammatik nitq vərdişlərinin öyrədilməsini başa düşür və elmi araşdırmaları bu istiqamətdə aparmağı nəzərdə tuturuq. Qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan ali və orta məktəblərində şifahi nitqin qrammatik tərəfinin öyrədilməsi məsələsinə müəyyən diqqət yetirilmiş, yəni bu problemlə əlaqədar bəzi məqalə və tədqiqat işləri yazılmış olsa da, bu sahədə öz həllini tapmamış məsələlər hələ çoxdur.

Hal-hazırda Azərbaycan Respublikası ilə inkişaf etmiş xarici ölkələr arasında əlaqələrin genişləndiyi və müxtəlif sahələrdə müqavilələrin bağlandığı bir dövrdə xarici dillərə, xüsusilə də ingilis dilinə olan tələbat gündən-günə artır. Bir sözlə, ingilis dili ölkələr arasında beynəlxalq dilə, beynəlxalq ünsiyyət vasitəsinə çevrilmişdir. Belə bir şəraitdə ingilis dilini öyrənmək istəyənlərin sayı artmışdır. Xüsusilə də, orta məktəb şagirdlərinin ingilis dilinə olan maraqları artmışdır. Şagirdlərə ingilis dilini öyrənmək üçün əvvəlcə onlarda dil və ya nitq vərdiş və bacarıqları formalaşdırmaq lazımdır. Bunun üçün hal-hazırda istifadədə olan müasir

metodika, dərslük, dərslər vəsaiti və reproduktiv nitqin inkişaf etdirilməsinə əhəmiyyətli dərəcədə köməyi olan çalışma sistemlərindən istifadə etmək lazımdır. Belə olduqda tədris prosesi səmərəli şəkildə alar və müəllimlər qarşılıqlarına qoyduqları məqsədlərə daha tez və effektiv şəkildə nail ola bilərlər.

Qeyd etmək lazımdır ki, biz bu işimizdə əsasən şifahi nitqin qrammatik tərəfinin öyrədilməsi məsələlərini tədqiq etməyi qarşımıza məqsəd qoymuşuq. Çünki, tədrisin aşağı mərhələsində öyrədilən vərdislər nitqin inkişafının sonrakı mərhələlərində bazis rolunu oynayır. Heç təsadüfi deyil ki, müxtəlif dövrlərin tanınmış metodistləri tədrisin ilkin mərhələsinə diqqət yetirilməsini məsləhət bilmişlər. Məsələn, Harold Palmer deyir: “Tədrisin ilkin mərhələsinin qayğısına qalsanız, digər mərhələlərin özləri öz qayğısına qalarlar”. Belə ki, biz də öz elmi işimizdə yuxarıda deyildiyi kimi, dil tədrisinin aşağı mərhələsində qrammatik nitqin öyrədilməsinin müəyyən aspektlərinə toxunmaq, bu istiqamətdə bəzi araşdırmalar aparmaq niyyətindəyik.

Mövzunun aktuallığı. Elmi-metodik ədəbiyyatda xarici dilin qrammatikasının öyrədilməsi məsələləri V.S.Setlin, P.B.Qurviç, S.F.Şatılov və başqa tanınmış metodistlərin əsərlərində, onların və başqa alimlərin yetişdirmələrindən olan G.C.Hüseynzadə, R.A.Salahov, D.A.İsmayılovanın əsərlərində araşdırılmışdır.

Bu problemin bəzi aspektləri, xüsusilə söz sırasının öyrədilməsi alman dilli materialları (Q.N.Klassen, N.V.Kuzina, I.M.Radionov) və ingilis dilli materialları əsasında (İ.O.İlyasov, D.E.Sultanova) dissertasiya işlərində tədqiq edilmişdir. Həmin işlərdə qrammatik hadisələrin tələbələrə öyrədilməsi problemləri onlara qaydalar öyrətmək və bunun əsasında sintaktik əməliyyatların həyata keçirilməsi vərdislərini öyrənməklə həll edilir. Lakin bu cür tədqiqat işlərinin aparılmasına baxmayaraq, Azərbaycan məktəblərində şagirdlərdə şifahi nitq mexanizmlərinin yaradılması öz aktuallığını itirməmiş və nitq fəaliyyətinin bu aspektinin bəzi cəhətlərinin metodik nöqtəyi nəzərdən öyrənilməsi və həll edilməsinə hələ də ehtiyac duyulur.

Dissertasiyanın predmeti. Dissertasiya işinin predmeti azərbaycanlı şagirdlərdə tədrisin aşağı mərhələsində şifahi nitqin öyrədilməsinin elmi cəhətdən əsaslandırılmış metodikasını hazırlamaq və həmin məqsədin müvəffəqiyyəti həllini təmin edən çalışmalar kompleksini tərtib etməkdən ibarətdir.

Tədqiqatın yeniliyi. Aparılacaq tədqiqat zamanı əldə ediləcək yenilik, tədrisin aşağı mərhələsində tədris edilən aktiv qrammatik materialların (əvəzlik, indiki qeyri-müəyyən zaman və başqa qrammatik materiallar) müqayisəli təhlili əsasında oxşar və fərqli cəhətlərinin müəyyənləşdirilməsi və tədrisin aşağı mərhələsində şifahi nitqin öyrədilməsinin əsas mərhələlərinin mahiyyətinin müəyyənləşdirilməsi və nəzərdə tutulan qrammatik materialların mənimsədilməsinə yönəldilən metodika hazırlanması və çalışmalar kompleksinin tərtib edilməsi olacaqdır.

Tədqiqatın nəzəri əhəmiyyəti. Dissertasiya işinin nəzəri əhəmiyyəti mövzu ilə əlaqədar bəzi ədəbiyyat mənbələrindən istifadə etməklə nəzərdə tutulan qrammatik materialların müqayisəli xarakteristikasının aparılması, həmin qrammatik hadisələrlə əlaqədar yarana biləcək interferensiyanın öyrənilməsi, şagirdlərin tipik səhvlərinin müəyyənləşdirilməsi və onların aradan qaldırılması, eləcə də qrammatik nitq vərdişlərinin öyrədilməsi mərhələlərinin müəyyənləşdirilməsindən ibarətdir.

Tədqiqatın təcrübi əhəmiyyəti. İşlənib hazırlanan metodika və tərtib edilən çalışmalar kompleksi istər orta və istərsə də dil institutlarının aşağı mərhələsində şagirdlərə (tələbələrə) şifahi nitq vərdişlərinin öyrədilməsi prosesində geniş istifadə edilə bilər.

Tədqiqatın metodu. Nəzərdə tutulan məsələlərin həlli məqsədilə aşağıdakı tədqiqat metodlarından istifadə edilməsi məqsədmüvafiq sayılmışdır:

- 1) tədris prosesinin müşahidə edilməsi, qabaqcıl xarici dil müəllimlərinin təcrübəsinin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi;
- 2) hal-hazırda istifadə edilən dərslik, dərs vəsaitləri və ingilis dilinin tədrisinə dair tədrisi proqramlarının metodik cəhətdən təhlili;
- 3) tədrisin aşağı mərhələsində tədris edilən bəzi qrammatik materialların müqayisəli linqvistik təhlili (ingilis və Azərbaycan dillərində həmin qrammatik materialların oxşar və fərqli cəhətlərini müəyyənləşdirmək məqsədilə).

Dissertasiyanın strukturu. Dissertasiya **68** səhifədən ibarət olub giriş, 3 fəsil, nəticə və istifadə edilmiş ədəbiyyatın siyahısı və çalışmalar kompleksindən (əlavə) ibarətdir. İstifadə edilmiş ədəbiyyatın siyahısı **33** mənbədən ibarətdir.

Nəticədə aparılmış tədqiqatın nəzəri və praktik məsələləri üzrə tədqiqatçının yekun mülahizələri öz əksini tapmışdır.

I FƏSİL

ŞAGİRDŁƏRDƏ ŞİFAHİ NİTQ VƏRDİŞLƏRİNİN LİŇQVİSTİK ƏSASLARI

Bu fəslin əsas məqsədi qrammatik materialın seçilməsi, onun seçilməsində dilçilik və didaktik məsələlərin səciyyələndirilməsidir.

Şifahi nitq vərdişlərinin aşılmasının metodik ədəbiyyatda tam işlənilib tədqiq edilməsini söyləmək çətindir. Bu ədəbiyyatda qrammatika nəzəri material kimi nəzərdə tutulur. Bir çox hallarda qrammatikanın təlimi, leksik materialın təlimi metodikasını ilə eyniləşdirilir ki, əslində bu doğru deyildir.

Qrammatika ilə əlaqədar xarici dil tədrisi metodikasının vəzifəsi nitq fəaliyyətini aktivləşdirən qrammatik materialın seçilməsi və eləcə də seçilməsi-öyrədilməsidir. Bu məqsədlə əyaniliyə, izahata və çalışmaları sisteminin işlənməsinə-hazırlanmasına xüsusi yer verilməlidir.

Nitq fəaliyyətinin aktiv və passiv olmaqla iki qrupa bölünməsi qrammatikanın da həmin səpgidə seçilməsi dilçilik və metodika elminin başlıca məqsədi olmuşdur. Ona görə də qrammatik minimumun seçilməsi müstəsna əhəmiyyət kəsb edir. Bu, orta məktəb proqramının tələbinə uyğun olaraq qrammatik vərdişlərin yaradılması baxımından da faydalı hesab olunur.

Qrammatik materialın seçilməsi və qrammatik minimum yaratmaq üçün qrammatikanın metodik və linqvistik sistemləri fərqlərini aydınlaşdırmaq lazımdır. Bu sahədə aydınlığın olmaması proqram və dərsliklərin qrammatik materialla həddən artıq yüklənməsinə gətirib çıxarır ki, bu da öz növbəsində bacarıq və vərdişlərə öz mənfi təsirini göstərir.

Dilçilikdə “qrammatika” dilin quruluşu haqqında elm adlanır. Dilin quruluşu dedikdə buraya forma və konstruksiya, bütün qrammatik sistem-qrammatikanın bütün sistemi daxildir.

Metodik sistemə görə qrammatika başqa əsasda qurulur. Burada dil materialının mənimsənilməsi və bacarıq, eləcə də vərdişlərin yaradılması prosesinin psixoloji

qanunauyğunluqları nəzərə alınır. Psixologiyadan məlumdur ki, ümumiləşdirici və tək qrammatik hadisənin mənimsənilməsi başqa-başqa şeylərdir.

Ümumiləşdirici materialın öyrədilməsində şagirdin intellektual fəaliyyəti səfərbər olunduğu halda, tək materialın mənimsənilməsində əsas yük yaddaşa düşür. Ona görə qrammatikanın öyrənilməsində dilçiliklə metodik sistem arasında fərqi görməmək olmaz. Lakin hər iki halda sözün və qrammatik materialın seçkisində ortaq cəhətlər olmalı, daha doğrusu nəzərdə tutulmalıdır.

Həm dilçilər, həm də metodistlər son nəticədə ünsiyyət üçün əlverişli olan tədrisin yuxarı mərhələsi üçün səciyyəvi aktiv qrammatik minimumun seçilməsinə üstünlük vermələri təsadüfi deyildir. Çünki bu mərhələdə əməli danışıq və bacarıq vərdişlərinin yaradılması nəzərdə tutulduğundan danışıq üçün zəruri olan aktiv qrammatik minimuma üstünlük verilmişdir.

Aktiv qrammatik minimum bütün qrammatik materialın özəyini təşkil edir. Bu minimumların seçilməsində əsas mənbə kimi mətnlərdən istifadə olunur. Sözlə bağlı olduğundan qrammatik minimum seçkisində lüğət minimumu da nəzərdə tutulur. Minimumun seçilməsində hansı prinsiplər əsas götürülür?

Əlbəttə, bu sahədə H.Palmerin xüsusi payı olmuşdur. Onun “A Grammar of English words” adlı vəsaitində lüğət minimumu qrammatik forma seçmək üçün bir cəhd kimi göstərilir.

Ümumi prinsip qrammatik materialın geniş yayılması prinsipidir. Digər xüsusi prinsiplər də vardır ki, onlar aktiv qrammatik minimumlar üçün səciyyəvidir. Bunlar sinonimlərin daxil edilməsi, nümunəvilik, kontekst və s.-dir.

Materialın seçki prinsiplərindən sonra əsas iş həmin seçki prinsipi əsasında müəyyən edilmiş qrammatik materialın ardıcılığı məsələsidir. Burada asandan-çətinə prinsipi, sadədən mürəkkəbə prinsipinə üstünlük verilir.

1.1. Şifahi nitq üçün materialın proqram baxımından təhlili

Yadda saxlamaq lazımdır ki, dili başa düşmək və həmin dildə düzgün danışmaq, fikir ifadə etmək üçün həmin dilin qrammatik mexanizmini mənimsəmək, onu qrammatik nitq istiqamətində öyrənmək lazımdır. Şagird bütün sözləri bilə-bilə, lakin

yenə cümləni başa düşməyə bilər. Çünki o, sözlər arasındakı əlaqəni bilmir. Yaxud cümlədə bir neçə naməlum söz ola bilər. Lakin dilin quruluşu haqqında şagirdin yaxşı məlumatı varsa, o həmin cümləni asanlıqla başa düşə bilər.

Buradan aydın olur ki, qrammatikani bilmədən xarici dildə danışıq qeyri-mümkündür. Çünki şagird dili dil mühitində öyrənmir. Şagird həmin qrammatik mexanizmi mənimsəmişsə və tətbiqi düzgün öyrədilmişsə o zaman xarici dildə düzgün cümlələr deyə biləcək. Bunu əsas tutaraq orta məktəb dərslərində o qrammatik minimumlar verilməlidir ki, onların vasitəsi ilə eşidib-anlama, danışma, oxu və yazı-şifahi və yazılı nitq mümkün olsun. Qrammatik material verilməklə mənimsənilməsindəki çətinlikləri də müəllimlər nəzərə almalı, yalnız bundan sonra onun üzərində işləmək haqqında düşünməlidirlər.

Həmin çətinliklər hansılar ola bilər?

Professor Oruc Musayevin qeyd etdiyi kimi öyrənilən dilin söz sırasını bilmək ən vacib məsələdir. Şagird söz sırasını bildikdə ondan bir qəlib kimi istifadə edir və tədrisən onda əməli vərdislər yaranır.

1. Bu mənada ilk və əsas çətinliklərdən biri kimi öyrənilən dilin söz sırası nəzərə alınmalıdır.

Məlumdur ki, ana dili – Azərbaycan dili – aqlutinativ dil olduğu üçün (şəkilçili dil) cümlədə sözlərin yerini istədiyimiz qədər dəyişə bilərik. Xarici dil – ingilis dili, analitik dillərə – şəkilçisiz dillərə daxil olduğu üçün burada cümlədəki sözlərin yerini dəyişmək mənanın dəyişməsinə gətirib çıxarır. Bəzən cümlənin mənası dəyişməklə, cümlə həm də sual cümləsinə çevrilir. Məsələn,

I see you - You see me.

He is a pupil - Is he a pupil?

He has a book - Has he a book?

2. Zamanların işlədilməsi Azərbaycanlı şagirdlər üçün xeyli çətindir. Azərbaycan dilində onlar indiki zamanın yalnız bir formasını bilirlər. İngilis dilində isə elə tədrisin aşağı mərhələsindən indiki zamanın iki forması haqqında məlumat alırlar. Bu isə ana dilinin interferensiyasına gətirib çıxarır. Müəllim həmin momenti tədris prosesində nəzərə almalıdır.

3. Zamanların uzlaşması aşağı siniflər üçün olmasa da, hər halda qrammatik çətinlik kimi şagirdlərə çatdırılmalıdır.

4. İndiki zamanın feli sifəti, keçmiş zamanın feli sifəti, məsdər, sonralar isə (yuxarı mərhələdə) cərundla əlaqədar çətinliklər ətraflı izah edilməlidir.

5. Nəhayət, formaca çox asan olan artiklın işlənməsi, modal fellər və başqa bu kimi çətinliklər tədrisin ilk mərhələsindən – aşağı mərhələdən son mərhələyə qədər problem olaraq qalır. Bu sahədə tədris boyu məqsədyönlü izahat işləri aparılmalı, çalışmalar həyata keçirilməlidir.

Qısa da olsa, qrammatik çətinlikləri qeyd etdikdən sonra ən vacib məsələ odur ki, tədrisin yuxarı mərhələsində tədris proqramına hansı qrammatik minimumlar seçilməli, proqrama nələr daxil edilməlidir.

Yuxarıda deyildiyi kimi, qrammatik material seçilməsində əsas cəhət həmin qrammatik materialın əməli cəhətdən faydalılığı, proqram tələbinə cavab verə bilməsi olmalıdır.

Bu mənada artiklın öyrədilməsi nə qədər çətin olsa da, onun ilk günlərdən proqrama daxil edilməsi bir zərurət olmuşdur. Əməli əhəmiyyət kəsb etdiyi üçün, gündəlik danışqda işləndiyi üçün bu qrammatik materialın öyrədilməsi çətin olsa da tədrisin yuxarı mərhələsində öyrədilməsi zəruri hesab edilməlidir.

Tədris prosesində qrammatikanın məqsəd deyil, vasitə olduğunu dərk edən hər kəs onu nitq fəaliyyəti istiqamətinə – proqram tələbi istiqamətinə yönəldir. Danışq, eşidib-anlama, oxu və yazı kimi əməli vərdişlər yaratmağa səy göstərilməlidir.

Lakin tədrisin bu mərhələsində öyrədilən qrammatik materialın proqram əsasında təhlilinə keçməzdən əvvəl metodika və dilçilik sahəsində həmin mərhələ üçün seçilən qrammatik materialı səciyyələndirmək yerinə düşərdi.

Qısaca olaraq hansı qrammatik materialın minimuma daxil edilməsi daha məqsədəuyğun hesab edilmişdir. Bu, metodika ilə məşğul olan hər kəsi, o cümlədən məktəbdə xarici dil tədrisi ilə məşğul olan xarici dil müəllimlərini narahat edən vacib bir məsələdir.

Metodik ədəbiyyatda danışq dilində – kommunikasiya zamanı ən çox işlənən (statistik hesablamalar əsasında) qrammatik material yuxarı və orta mərhələ üçün

nəzərdə tutulur. Çünki həmin müddətdə şifahi nitqin əsası qoyulur və bu məqsədlə aktiv material öyrədilir.

Nitqi başa düşmək və fikrin ifadə olunması nitq fəaliyyətinin əsas sahəsi kimi aktiv qrammatik minimum tələb edir. Belə olduqda şagird müsahibəyə girir, məlum sözlər əsasında fikrini asanlıqla ifadə edə bilir.

Bu məqsədlə III-IV-V sinif dərsliklərindəki şifahi nitq üçün materiala nəzər salaraq, onları misallarla təhlil edək.

İlk növbədə yadda saxlamaq lazımdır ki, qrammatika xarici dil təlimində məqsəd olmayıb, yalnız həmin məqsədin formalaşdırılması vasitəsi olduğunu unutmamaq olmaz. Xarici dil üzrə qrammatik material bir qayda olaraq ana dilində izah olunur. Hər hansı bir mövzu daxilində qrammatik material izah olunmalıdır.

Bir sıra qrammatik formalar leksik vahid kimi öyrədilir. Qrammatik qaydaları şagirdlərə şüurlu və mükəmməl mənimsətmək mühüm şərtlərdən biri sayılır.

Xarici dillərə ayrılmış saatların miqdarının azlığı, xüsusilə milli məktəblərdə onun daha da az olması bu və ya digər qrammatik formanın bir neçə mənasını seçib onları şifahi nitqdə avtomatlaşdırmaq imkanı vermir. Ona görə də yalnız mətnlərin oxunuşundan və anlaşılmasından bəhs edildikdə, çox mənalı qrammatik formaların bir neçə mənasını seçib onları şifahi nitqdə avtomatlaşdırmaq imkanı vermir. Ona görə də yalnız mətnlərin oxunuşundan və anlaşılmasından bəhs edildikdə, çox mənalı qrammatik formaların bir neçə mənasının seçilməsindən danışmaq olar. Qrammatikanın metodik sistemi hər şeydən əvvəl dil materialının mənimsənilmə prosesinin psixoloji qanunauyğunluqlarını, bacarıq və vərdislərin yaradılmasını əsas götürür. Qrammatikanın metodik sistemində qrammatikanın çoxlu söz qruplarına və az miqdarda sözlərə aid olması da fərqləndirilir.

Xarici dil üçün hazırlanmış son orta məktəb proqramında (2010) qrammatik materialın tədrisinə xüsusi yer verilir. Belə ki, hər hansı bir dilin qrammatik quruluşunu bilmədən onu öyrənmək (dil mühiti olmadığı üçün) mümkün deyildir. Məhz ona görə də qrammatik materialın şüurlu şəkildə şagirdlərə mənimsədilməsi çox vacibdir. Qrammatik materialın tədrisində nəzərə almaq lazımdır ki, bəzən şagirdlər xarici dili üçüncü dil kimi öyrənirlər (məsələn, ləzgi, talış, etnik qruplarda

belədir). Belə şəraitdə isə qrammatik materialın öyrədilməsi müəllimdən xüsusi nəzəri hazırlıq tələb edir. Belə ki, qrammatik baxımdan dillərin hər biri müxtəlif quruluşa malikdir. Buna görə də müəllim xarici dillə ana dilinin qrammatik quruluşu arasındakı oxşar, fərqli cəhətləri müəyyənləşdirməyi bacarmalı və bundan tədris prosesində səmərəli istifadə etməlidir.

Xarici dilin tədrisində mühüm metodik məsələlərdən biri də qrammatik materialın düzgün öyrədilməsidir. Materialın izahına təsir edən amillərdən biri şagirdlərin dil öyrənmə təcrübələrinin olmamasıdır. Şagirdlərin dil öyrənmə təcrübəsi dedikdə biz onların fərdi qrammatik bacarığını və qabaqcadan leksik formada öyrənilmiş və hazırda istifadə oluna biləcək imkanlarını nəzərdə tuturuq. Deyilənlərə yekun vuraraq aşağıdakı nəticəyə gəlmək olar ki, materialın izahına aşağıdakı amillər təsir göstərə bilər:

1. Öyrənilən müəyyən materialın (izahı) məqsədi.
2. Öyrənilən dilə uyğunluq, onun ana dilində olmaması və qarşılığı.
3. Öyrənilən qrammatik materialın xarakteri.
4. Şagirdlərin öyrənilən xarici dildə təcrübələri.

Həmin dörd cəhətdən əlavə, milli məktəblər şəraitində aşağıdakı amilləri də nəzərə almaq lazımdır.

1. Müvafiq qrammatik hadisənin öyrənilən dildə yaxud etnik qruplarda olub-olmaması.
2. Şagirdlərin ikinci dildə müvafiq hadisədən istifadə etmək təcrübəsinin mövcud olması.

Tədrisin yuxarı mərhələsində fəal qrammatik minimum nəzərdə tutulduğunu demişdik.

Şagirdlər bu qrammatik materialı sərbəst surətdə nitqlərində işlədə bilməlidirlər. Ona görə də, yeri gəldikcə dərs prosesində dil hadisələrinə praktik yiyələnmə məqsədilə təlimat səciyyəli qaydalardan, ümumiləşdirici sxem və cədvəllərdən istifadə olunmalıdır.

Proqram dil materialının keçilmə ardıcılığı və həmin mövzuya sərf olunan vaxtı müəyyən etmir. Burada qrammatik materialın siniflər üzrə bölgüsü verilir.

Dil materiallarının keçilmə ardıcılığı dərslərdə mövzular arasında vaxt bölgüsü metodik rəhbərlikdə, müəllimə kömək əlavə vəsaitində müəyyən edilir.

Orta məktəb üzrə xarici dil proqramında qrammatik material haqqında yazılır: III-IV-V siniflər üçün “qrammatika” bölməsində qrammatik dəyişmələr üçün lazım olan materiallar verilmişdir. Felin zaman formaları, artıqlıq, sözlər, ismin cəmi və s. buna misal ola bilər. Bu, əsasən morfoloji materiallardan ibarətdir. Çünki, sintaksis nümunə cümlələr vasitəsilə öyrədilir.

Proqramda qrammatikanın tədrisi üçün materialları şagirdlərə şüurlu mənimsətmək lazımdır. Şagird materialları şüurlu öyrənməkdə onu tez unudur, cümlə qurmaqda – əməli vərdişlərin formalaşdırılmasında əziyyət çəkir. Materialı şüurlu öyrətmək məqsədilə onu misallarla izah etmək, dildaxili, yaxud ana dili hadisələri ilə müqayisələr aparılmalıdır. Şagirdlərin verilən qaydanı başa düşüb düşmədiyini yoxlamaq, ona misal söyləmək lazımdır. Şagird öyrəndiyi qaydaya aid misal söylədikdə onun fikri fəaliyyəti hərəkətdə olur, o düşünür.

Şagirdi düşündürmək, onu fikir söyləməyə təhrik etmək, hazırda metodikada əsas məsələlərdən biri sayılır. Müasir dərslər tələb edir ki, şagird oxuduğundan nəticə çıxara bilsin, oxuduğu haqqında fikir söyləyə bilsin.

Dərslərdə situasiya yaratmaq üçün qrammatik materiallardan geniş istifadə edilir.

Qeyd etmək ki, hazırki dərslərlərə paralel-dərslər və ona əlavə işçi kitabı buraxılır. Çox hallarda müəllimə kömək vəsaiti də dərslərlə eyni vaxtda hazırlana bilər və əsasən hazırlanır.

Əlbəttə, nə qədər çətin olsa da, hələ ilk dərslərdən qeyri-müəyyən artıqlıq öyrədilməsi başlayır. Çünki danışıqda praktik cəhətdən onun əhəmiyyəti böyükdür.

Dildə çox işlənən qrammatik hadisədir.

Demək olar ki, əlifbanın birinci hərfinin öyrənilməsi ilə eyni vaxta düşür.

İsmi xəbər, nəqli cümlə, sual cümləsi, inkar cümləsi, yiyəlik hal, yiyəlik əvəzliyi, müəyyən artıqlıq, xüsusi suallar (yer zərfliyinə verilən sual), indiki qeyri-müəyyən zaman, onun sual və inkar forması, indiki davamedici zaman, onun sual və inkarı, hələ I rübdə öyrədilir, daha doğrusu I rübdə verilir.

İsimplərin cəmi, *to have* felinin indiki zamanda şəxslər üzrə təsrifi, onun sual və inkarı, işarə əvəzliləri, işarə əvəzlilərinin cəm isimlərlə işlənməsi, felin əmr şəkli, onun inkarı, II rübdə, seçmə sual-Alternativ sual və inkarı, ismin yiyəlik halı, cəm isimlərin yiyəlik halı, cansız isimlərin yiyəlik halı, şəxs əvəzlilərinin obyekt halı, *there is, there are*, sıra sayı, *there is, there are* onun sualı III rübdə, *one of...* birləşməsi və s.

Göründüyü kimi praktik məqsəd əsas götürüldüyündən aktiv şifahi nitq də elə tədrisin bu mərhələlərində – yuxarı və orta mərhələlərində öyrədilir.

III sinif üzrə: İsimlərin cəmi (kökü dəyişməklə) “*can*” modal feli, onun sualı və inkar forması, I rübdə, sifətin dərəcələri, *as...as, not...so...as* bağlayıcısı ilə əmələ gələn müqayisə və üstünlük dərəcəsi, *some, any*, sual əvəzliyi, sual və inkar cümlələrində onların işlənmə vəziyyəti II rübdə, gələcək qeyri-müəyyən zaman, artiklin coğrafi adlarla işlənməsi, gələcək zamanın sual və inkarı, “*may*” modal felinin sual və inkarı, *must*, onun sual və inkarı, *if, when, as soon as, before, till* və s. bağlayıcılarla gələcək zaman əvəzinə indiki qeyri-müəyyən zamanın işlənməsi III rübdə, ayırıcı suallar isə IV rübdə verilir. Bunlar proqrama əsasən, rüblərə əsasən bölüşdürülməlidir.

Göründüyü kimi, burada verilən material şagirdlərin qrammatik nitq vərdişlərinin qazanılması məqsədinə xidmət edir.

Maraqlı cəhət buradakı qrammatik qaydaların dərslikdə necə öyrədilməsi, ümumiyyətlə, qrammatik nitq vərdişlərinin yaradılması vəziyyətini öyrənmək, bu sahədə nöqsan və müsbət cəhətləri müəyyən etməklə tipik səhvləri öyrənərək, onları törədən səbəblər aydınlaşdırılacaqdır.

1.2. Aşağı sinif şagirdlərində şifahi nitq vərdişlərinin yaradılması və formalaşdırılması vəziyyətinə baxış

Məlumdur ki, şifahi nitqin mənimsənilməsi, onun möhkəmləndirilməsi və təkrarı qrammatik nitq vərdişlərini təmin edir. Bunlar bütövlükdə qrammatik materialın izahı, çalışmaların yerinə yetirilməsi, hər bir dərsdə aparılan müntəzəm təkrar, qrammatik təhlil, analitik və sintetik oxu vasitəsilə möhkəmləndirilir, o yolla

həyata keçirilir. Qrammatik çalışmaların tətbiqində aşağıdakı tələblərə riayət olunmalıdır.

1. Çalışma möhkəmləndirilən qrammatik hadisənin xüsusiyyətinə uyğun olmalıdır.

2. Hər çalışmanın qarşısında yalnız belə məqsəd qoyulmalıdır, bunlardan hər biri yalnız bir çətinliyin aradan qaldırılmasına xidmət etməlidir. Möhkəmləndiriləcək hadisə yeni, qalan dil hadisələri isə artıq mənimsənilmiş materialdan ibarət olmalıdır.

3. Qrammatik çalışmalarda xarici dil və Azərbaycan dili arasında olan müxtəlif cəhətlər xüsusilə nəzərdə tutulmalı və bu cəhətə aid çalışmalar miqdarca çox olmalıdır.

4. Çalışmaların yerinə yetirilməsi haqqında verilən izahat dəqiq və aydın olmalıdır. Şagird bu izahatdan aydın başa düşməlidir ki, ondan nə tələb olunur, bu və ya digər çalışmanı o necə yerinə yetirə bilər.

5. Bu və ya digər qrammatik hadisəyə aid bilik əvvəlcə ayrılıqda, sonra isə mətn daxilində möhkəmləndirilməlidir.

6. Qrammatik çalışmaların yerinə yetirilməsində aşağıdakı ardıcılığa əməl olunmalıdır.

a) Əvvəlcə biliyi möhkəmləndirən çalışmaları,

b) Sonra bacarıq və vərdişi inkişaf etdirən çalışmalar aparılmalıdır.

Birinci qrupa tanıma, tamamlama, əvəzetmə, əzbərdən hallandırma, təsrif etmə, ana dilinə tərcümə, nöqtələrin yerinə uyğun artıqlar, sözləri və s. yazmalı.

Haqqında danışdığımız problem üzrə pedaqoji təcrübədə olduğum məktəbdə 2014/2015-ci tədris ilində üç ay müşahidələr aparmış, öyrəndiklərimizlə, gördüklərimiz arasında oxuduqlarımızla müşahidə etdiklərimiz arasında böyük fərq gördük.

Bu il seçdiyim mövzu ilə əlaqədar müşahidəmiz daha məzmunlu və məqsədyönlü olmuşdur. Çünki artıq mövzum bəlli idi. Müşahidə edəcəyim obyekt haqqında məktəbə gəlməmişdən məlumatım var idi.

Demək lazımdır ki, qrammatik materialın nitq vərdişinə çevrilməsi üzrə məktəblərdə çox az iş aparılır.

Müşahidə etdim ki, yeni qrammatik hadisələr demək olar ki, praktik istiqamətdə öyrədilmir, səthi iş aparılır. Ünsiyyətə əsaslanan, yaradıcı çalışma növündən demək olar ki, istifadə edilmir. Tanıma və məşq səciyyəli çalışmalar da az aparılır, tanıma çalışmasının şifahi növünə bir dəfə də olsun təsadüf etmədim. Tədrisdə qrammatikanın məqsəd olmadığını əsas tutaraq qrammatik materialın situasiyalarda işlədilməsinə, şəkillərin təsviri ilə yeni qrammatik hadisələrdən istifadə etməyə yer verilmir. Məktəbdə təcrübə müddətində müşahidə etdim ki, şagirdlər elə qrammatik hadisələrdə səhvlər edirlər ki, əslində ona aid şüurlu şəkildə bir neçə nümunə deməklə öyrətmək mümkündür.

Məsələn iki sinifdə eksperiment qoydum. Məqsədim çox istifadə etdiyim sözünün işlənməsini yoxlamaq idi.

Hər iki sinifdə aparılan eksperimentin nəticəsi belə idi:

Siniflərin hər ikisində iki cümlə yoxlanılmalı idi. İşə ciddi nəzarət var idi. Həm də əvvəlcədən söylənilmişdi ki, bu çalışmanın qiymətə heç bir dəxli olmayacaq.

Nəticə nəyi göstərdi?

İki qrupda – yəni iki sinifdə 24 şagirddən çoxu “*I go to school*” cümləsində olduğu kimi, yəni onun eyni olaraq *Mən evə gedirəm* cümləsini də “*I go to home*” yazmışlar.

Göründüyü kimi, müəllim *to* sözünün istiqamət bildirdiyini söyləmiş, lakin “*to go home*” ifadəsində “*to*” önlüyünün işlənmədiyini onlara izah etməmişdir.

Yaxud “*a books, a maps*” kimi deyilmiş bir çox sözlər eşitdim. Çünki müəllim onlara qaydanı tam izah etməmişdir. O, qeyri-müəyyən artıqlın ismin qeyri-müəyyənliyini bildirdiyini deməklə kifayətlənmişdir. Bəzən onlara əlavə olaraq qeyri-müəyyən artıqlın işlənmədiyini deyənlər də olur. Lakin şagirdə sual verilmir ki, nə üçün cəm isimlərlə qeyri-müəyyən artıql işlənə bilməz.

Müşahidə olunan səhv göstərir ki, şagird düzgün məlumatlandırılmayıb və ya planlı məqsədyönlü iş aparılmayıb.

İnanıram ki, müəllim onlara artıqlın iki əsas cəhətini – yəni həm qeyri-müəyyənlik və həm də “bir” mənasını verdiyini deməmişdir. Onun “təklük” anlamını “bir” anlamını müəllim misallarla başa salsaydı, yəqin ki, yuxarıda göstərdiyimiz

səhvlər olmazdı – *pens* və ya *maps* deyilərdi. Çünki bir halda ki, “a” təkliyi göstərir, “bir” anlamında işlənir, o zaman “*a pens*”, “*a books*” etmək olmazdı.

Elə onun nəticəsidir ki, şagird *to be ready, to be glad* və s. tipli birləşmələri də cümlədə dəyişə bilmirdilər. Onların bir çoxu “*I be ready, He be glad. Do he ready?, Does he ready?*” deyirdilər (qeyd edim ki, *does he ready* deyənlər sinfin fəalları idilər), Məsələn, III şəxs haqqında görünür feli xəbərlə işlənən cümlələrdə “*does*” işləndiyini yaxşı bilirlər.

Müşahidələr göstərdi ki, ümumiyyətlə müəllimlərin çoxu metodikada göstərilən şüurlu yanaşma prinsipi, praktik yanaşma, situativ yanaşma, struktur, fərqli yanaşma prinsiplərinə əməl etmir, tədrisdə bunlar nəzərə alınmır.

Tədris zamanı müqayisələrə, tutuşdurmalara yer verilmir. Nitq ilə bağlı olan aktiv qrammatik materialın praktik istiqamətə yönəldilməsi istiqamətində az iş aparılır. Daha doğrusu, qrammatik nitq vərdişləri və bacarıqları səviyyəsində iş getmir. Dillərin bir-birinə interfrensiya edə biləcəyi anlar nəzərə alınmır. Ona görə də, şagirdlər çox tez-tez ana dilinin təsirinə məruz qalırdılar. Bu özünü sayla ismin kəmiyyətə görə uzlaşması, işarə əvəzlilikləri ilə ismin kəmiyyətə görə uzlaşması və s. də özünü göstərirdi.

Onlardakı *five pen* yaxud *this pens, that books* və s. ana dilinin təsiri ilə yaranan səhvləri izahat işinin düzgün aparılmaması nəticəsi hesab etmək olar. Tədris prosesində interfrensiyanın nəzərə alınmaması praktik vərdişlərin yaranmasına böyük əngəl törədir.

Qrammatik hadisənin yadda qalması üçün çalışmalardan az istifadə olunur.

Asandan çətinə, sadədən mürəkkəbə prinsipi çox hallarda unudulur.

Aşağıda bu haqda daha geniş danışacağımdan fikrimi yekunlaşdıraraq deyə bilərəm ki, qrammatik nitq vərdişləri istiqamətində nəinki təcrübədə olduğum, eləcə də digər məktəblərdə də səmərəli iş aparılmır. Şagirdlərin danışmaq vərdişlərinin aşağı səviyyədə olması ilk növbədə bununla izah olunur. Şübhəsiz, bunlar bütün məktəblərə aid edilə bilməz. İş yaxşı quran müəllimlər də az deyildir.

1.3. Şagirdlərdə tipik şifahi nitq səhvləri və onları törədən mümkün səbəblər

Təcrübədə olduğum hər iki il müddətində dərslərin müşahidəsi zamanı şagirdlərin çoxlu səhvlər etdiklərini gördüm. Mən həmin səhvlər üzərində bir qədər ətraflı dayanmaqla, həm də onların aradan qaldırılması yollarından da danışmağı, yazmağı nəzərdə tuturam.

Xarici dilin öyrənilməsində ən böyük çətinlik ana dilinin qrammatik xüsusiyyətinin xarici dilin qrammatik xüsusiyyətlərindən fərqli olmasıdır. Ona görə də, şagirdlər müxtəlif qrammatik hadisələrin işlənməsində tipik səhvlərə yol verirlər.

Tipik səhvlər nədir? Məlumdur ki, tipik səhvlər ana dilinin təsirinə məruz qalmaqla edilən səhvlərdir. Şagird ana dili hadisəsini olduğu kimi öyrəndiyi yeni dilə tətbiq edir, köçürür. İnterferensiya hadisəsi baş verir. Bunları bildikdən sonra tədqiqatımı davam etdirdim. Tədrisin yuxarı mərhələsində X-XI siniflərdə şagirdlərin tipik səhvlərini müəyyənləşdirməyə başladım. Onlardan bəziləri üzərində dayanmağı məqsədəuyğun hesab edirəm.

IV Sınıf üzrə. Məsələn, ingilis dilində söz sırası Azərbaycan dilində olduğu kimi deyil. Azərbaycan dilində cümlə mübtəda ilə bağlıdır. Xəbər adətən cümlənin sonunda gəlir. İngilis dilində isə həmişə xəbər mübtədadan sonra, yəni ikinci yerdə gəlir. Cümlə mübtəda ilə başlayır.

She goes to school.

O məktəbə gedir.

Müb. + xəbər + zərflək.

Müb. + zərflək + xəbər.

Xarici dilin öyrənilməsinin ilkin dövründə şagirdlərdə belə səhvlər müşahidə olunur. Onlar məhz Azərbaycan dilinin söz sırasına əsaslanaraq öz cümlələrini ona uyğun qururlar. Məsələn,

I to school go və ya *He English write* Bəzən də *He English writes* və ya *She to go to school* şəklində işlədirlər.

Ən spesifik səhvlərdən biri də III şəxsin təkində indiki qeyri-müəyyən zamanda olan felin “s” şəkilçisiz işlənməsidir. Bu səhvlər nəinki xarici dilin öyrənilməsinin ilkin mərhələsində, hətta yuxarı siniflərdə də müşahidə olunur. *He reads a book* əvəzinə *He read a book* və ya *He a book read* deyir.

“*To have*” felini indiki qeyri-müəyyən zamanda şəxslərə görə düzgün işlətməyənlərə də təsadüf olunur.

He has a book əvəzinə *He have a book.*

He a book have.

He a book has.

I have a book əvəzinə

I has a book.

I a book have. deyirlər.

“*To be*” felinin indiki qeyri-müəyyən zamanda işlədilməsi və şəxslərə uyğun olaraq 3 formada olması da bəzi çətinliklərə səbəb olur.

I am a pupil əvəzinə *I am be a pupil* və ya *I is a pupil, I a pupil am, He a pupil is.*

You are a teacher əvəzinə *You is a teacher* və ya *You are to be a teacher* və ya *You is to be a teacher. You be a teacher.*

He is a doctor əvəzinə *He a doctor is.*

Əlbəttə, daha başqa variantlar da olmuşdur. Lakin ən səciyyəvilərini yazırıq. Azərbaycan dilində köməkçi fel olmadığı üçün ümumi sual cümlələrində nə zaman (*am, is, are*) və ya *do, does*, köməkçi felini işlətməklə şagirdlər bəzən çətinliklərə məruz qalırlar.

Does he go to school əvəzinə *Do he goes to school?*

He goes to school?

Does he goes to school?

Do he go to school və s. şəklində deyirlər.

Bəzi xüsusi suallarda belə konstruksiya Azərbaycan dilində olmadığı üçün yenə səhvlərə yol verirlər. Məsələn,

What does she read?

What do she read?

She what read?

She what read? kimi deyirlər.

Bəzi xüsusi suallarda belə konstruksiya Azərbaycan dilində olmadığı üçün yenə səhvlərə yol verirlər.

Ayırıcı suallarda da bəzi səhvlərə təsadüf olunur.

Tom likes to swim, does not he? əvəzinə *Tom likes to swim, do not he?* Yaxud *She is a painter, is not she?* əvəzinə *She is a painter, does not she?* *She is a painter, do not she?* deyirlər.

Şübhəsiz, belə səhvlər işarə əvəzliyinin cəm isimlərlə işlənməsi zamanı, sayılan cəm isimlərlə işlənməsində, əmr cümlələrində və s. çoxlu hallarda özünü göstərir.

Şagird: *Go to school* əvəzinə Azərbaycan dilinin təsiri ilə *To school go!*

Read the book əvəzinə *The book read!*

Take the book əvəzinə *The book take.*

Bu kitabları götür əvəzinə *This books take* və *Take this books* kimi yanlış cümlələr deməklə səhvlərə yol verirdilər.

Şagirdlər cansız isimlərin yiyəlik halında da eyni, oxşar səhvlər edirdilər. *The door of the room* əvəzinə çox hallarda *The room's door* deyirlər.

Şagirdlərin böyük əksəriyyəti şəxs əvəzliliklərinin obyekt halında, onun işlənməsində geniş səhvlərə yol verirlər. Burada çox vaxt cinslər də qarışdırılır.

There is...there are ifadələrinin işlədilməsində ümumi sual cümlələrində şagirdlər “*do*” ya da “*does*” köməkçi felinə müraciət edirlər.

IV rübdə “*one of...*” birləşməsi ilə işlənən cümlələrdə şagirdlər xəbəri saya görə deyil, isimə görə uzlaşdırırdılar. Məs:

One of the boys are pupils deyirdilər və ya *Two of them is in the room* və s.

V sinif üzrə. Qəribədir ki, VI sinifdə də şagirdlərin çoxu “*He read English*” deyirdilər. Məlumdur ki, bəzi isimlərin cəm forması sözün kökünü dəyişməklə düzəlir. Şagirdlər bu isimlərin də cəm formasını ümumi qayda üzrə yazırdılar. Məs: *a man-men* demək əvəzinə onlar *mans* deyirdilər. Şübhəsiz, bu bilavasitə ana dilinin deyil, məhz xarici dilin – ingilis dilinin təsiri ilə edilmişdir.

This man is a worker. Bu cümləni onlar aşağıdakı variantlarda dedilər.

1. *This mans are a worker.*

2. *These mans are workers.*

3. *I his men is a worker* və s.

“*Can*” modal feli ilə əlaqədar aşağıdakı səhvlər müşahidə olundu:

I can to read English.

I English can read, və ya He can reads English.

He English reads can.

Sualda isə çox vaxt “do” ilə sual verirdilər. Nəhayət, keçmiş qeyri-müəyyən zaman, onun sual və inkarı qaydasız fellər və qaydalı fellər, “to be” keçmişdə, keçmiş zaman üzrə ümumi və xüsusi suallar, III rübdə tədris olunan sifətin dərəcələri, *as...as*, *not so...as*, bağlayıcısının işlənməsi qaydasız yolla sifətin müqayisə və üstünlük dərəcəsi, çoxhecalı sifətlər, “some”, “any” əvəzlilikləri, III rübdə nəzərdə tutulan gələcək zaman, coğrafi adlarla artiklın işlənməsi, “may”, onun sual və inkar cümlələrində işlənməsi, şərt və zaman budaq cümlələrində gələcək zaman əvəzinə indiki zamanın işlənməsi qaydasında, IV rübdə ayırıcı suallarda şagirdlər bəzən ana dilinin, bəzən də xarici dilin ingilis dilinin təsirinə məruz qalır, səhvlərə yol verirlər.

Məsələn, Şagirdlər keçmiş zamana sual verməyi öyrənmişdilər. Lakin qaydasız fellər işlənən cümlələrdə onlar bir qayda olaraq feli məsdər formasına gətirməyi unudurlar.

He went to school cümləsi üzrə üç sinifdə eksperiment qoydum. Nəticədə məlum oldu ki, onların əksəriyyəti “*Did he go to school?*” əvəzinə “*Did he went to school?*” yazmışlar.

“*I was a pupil*” cümləsində yenə onlar “*did*” köməkçi felindən istifadə etmişlər və belə yazmışlar. “*Did I was a pupil.*”

Belə səhvlər ayırıcı suallarda da çox özünü göstərirdi.

I go to school, do not I?

I am a pupil, do not I?

He is a pupil, doe not he?

Göründüyü kimi şagirdlər ikinci və üçüncü cümlələrdə I cümləyə uyğun olaraq həmin nümunəyə istinad edərək yazdıqlarına görə kobud səhvlərə yol vermişlər.

Bütün bunlar hər şeydən əvvəl materialın şüurluluq prinsipi əsasında verilmədiyini, müqayisələr aparılmadığını, möhkəmləndirmə işinin zəif təşkil edildiyini göstərir.

Müəllim yeri gəldikcə ana dili hadisəsi ilə, yeri də gələndə dil daxili müqayisələr etməli, əməli nümunələrlə, materialın möhkəmləndirilməsinə çalışmalıdır.

Açığını demək lazımdır ki, VII siniflə müqayisədə VIII sinif dərsləri materialın möhkəmləndirilməsi baxımından daha əlverişlidir. Burada materiala uyğun olaraq kifayət qədər praktik material və çalışmalar verilir.

Buradakı tipik səhvlərin başlıca səbəbi VII sinifdə materialın pərakəndəliyi, ona görə də, tipik səhvlər üzərində müəllimlərin səmərəli işləyə bilməməsi olmuşdur. Onlar çalışmalarla möhkəmləndirilməmişdir. Elə onun nəticəsidir ki, eyni həmin qaydalara oxşayan VII sinifdəki qrammatik qaydalarda möhkəmləndirilmədiyindən təkrar səhvlərə yol vermişlər. Şübhəsiz, VII sinifdə də iş ciddi xarakter daşıyırdı, bəlkə də müşahidə etdiyimizin sayı bir qədər az olardı. Deməli, müəllimlərimiz də tipik səhvlər üzərində çox dayanmamış, onların qrammatik nitq verdişlərinə çevrilməsi istiqamətində az iş aparmışdır.

1.4. Şifahi nitqin öyrədilməsində ana dilinin rolu

Dillərin bir-birinə qarşılıqlı təsiri, onların müqayisəli öyrənilməsi və xarici dillərin tədrisində ana dilinin rolunun nəzərə alınması dilçi, metodist və psixoloqların diqqətini cəlb edən ən vacib məsələlərdən biridir.

Hər hansı bir xarici dilin tədrisindən danışarkən mütləq həmin dilin tədris edildiyi şərait, xüsusi ilə ana dilinin təsiri nəzərə alınmalıdır.

L.İ.Zilberman xarici dilin öyrənilməsinə ana dilinin təsirindən bəhs edərək yazır: “Konkret xarici dillərin konkret ana dili şəraitində tədrisi metodikasını hazırlayarkən onunla əlaqələr olan elimlərlə, birinci növbədə isə dilçilik elmi ilə sıx surətdə əməkdaşlıq etmək lazımdır” (20).

Demək, hər hansı bir xarici dili konkret ana dili şəraitində tədris etdikdə, ana dilinin xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, onun konkret metodikasını hazırlamaq lazımdır.

Demək, hər hansı bir xarici dili konkret ana dili şəraitində tədris etdikdə, ana dilinin xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, onun konkret metodikasını hazırlamaq

lazımdır. Bu metodikanı yaradarkən bir sıra elmlərin, o cümlədən psixologiya, pedaqogika, ilk növbədə isə dilçilik elminə istinad etmək lazım gəlir.

Akademik L.V.Şerba ana dili ilə xarici dilin qarşılıqlı əlaqəsindən bəhs edərək yazır: “Öz dilini əcnəbilərə öyrəndə onu daha yaxşı başa düşürsən. Əgər xarici dilin ana dili üçün müəyyən əhəmiyyəti varsa, ana dilinin də xarici dilin tədrisi üçün əhəmiyyəti daha böyükdür” (29).

Həqiqətən, dərs şəraitində, xüsusilə saatların miqdarı az olanda uşaqlar, eləcə də böyüklər ana dilinin köməyi olmadan xarici dillərin yiyələnməsində çətinlik çəkirlər. Doğrudan da xarici dilin tədrisi qrammatikasız keçinə bilməz. Məsələn, felin məchul növünü ana dilində izah etmədən, xarici dildə bu mövzunu necə tədris etmək olar?

Doğrudan da xarici dildə tədris olunan qrammatik kateqoriyaların və ya qaydaların qarşılığı ana dilində yoxdursa, tələbələr onları mənimsəməkdə çətinlik çəkirlər. Əlbəttə, bu cür qaydaların şüurlu mənimsənilməsi yalnız ana dili ilə tutuşdurulduqda mümkündür.

T.K.Menon tərcüməsiz üsul tərəfdarlarını tənqid edərək göstərir ki, onlar başa düşməzlər ki, şagirdin beynində nə baş verir. Məsələn, müəllim *Line* və *Sight* sözlərini xətlərlə izah edə bilər, lakin bu zaman şagirdlər bir-birinə deyirlər: Bizim dilimizdə bu *Line*-dir? Məhz belə bir zəruriyyətin nəticəsidir ki, xüsusi metodika meydana çıxmışdır. Bunun məqsədi milli respublikalarda xarici dilin tədrisində yerli şəraiti və ana dilinin xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, onun tədrisini yaxşılaşdırmaqdır. Müxtəlif müstəqil milli respublikalarda bu sahədə müəyyən işlər görülmüş və hazırda da çoxlu tədqiqat işi aparılır.

Xarici dilin tədrisinin xüsusiyyətlərini öyrənmək, onun psixoloji əsaslarını müəyyənləşdirmək üçün çoxlu tədqiqat işləri aparılmışdır. Bu sahədə tədqiqatçıların, psixoloqların fikrini ümumiləşdirərək belə bir qənaətə gəlmək olar ki, xarici dilin öyrənilməsi heç də ana dilinin öyrənilməsinə bənzəmir. Xarici dilin öyrənilməsinin öz spesifik xüsusiyyətləri vardır ki, bunları xarici dilin tədrisində nəzərə almaq lazımdır.

A.A.Leontyev göstərir ki, ikinci dili, adətən, biz bu və ya digər dərəcədə ana dilinin qrammatikasını, yazı qaydalarını bilən adamlara öyrədirik. Başqa sözlə, onlar

xarici dili ana dili vasitəsi ilə yaranmış bacarıq və vərdişlər əsasında dərk edirlər. Bu vərdiş və bacarıqları bu və ya digər vasitə ilə məhdudlaşdırmağımıza baxmayaraq, onlar ana dilindən xarici dilə keçir.

Demək, ana dilini öyrənərkən əldə edilmiş bacarıq və vərdişlər bizdən (müəllimlərdən) asılı olmayaraq, xarici dilin tədrisinə öz təsirini göstərir. Müəllimin vəzifəsi isə bu təsiri düzgün müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. B.A.Artyomov bu haqda yazır ki, xarici dilin öyrənilməsində ana dili ana dilinin qaydalarına əsasən dərk və ifadə etməyə məcbur edir.

Ona görə də xarici dillərin tədrisi prosesində ana dilinin mənfi təsirini aradan qaldırmaq üçün iki dilin tutuşdurulması qanunauyğun bir haldır. Nəzərə almaq lazımdır ki, xarici dili öyrənməzdən əvvəl şagirdlər ana dili vasitəsi ilə nəzəri cəhətdən dilin ümumi qanunları ilə tanış olur. Təcrübə də həmişə nəzəri bilik əsasında qurulur. Ona görə də xarici dili öyrənəndə tələbələr ana dili sahəsində aldırıqları nəzəri bilikdən geniş istifadə edirlər.

Bunun üçün də iki dilin nəzəri cəhətdən tutuşdurulması xarici dilin öyrənilməsi üçün böyük imkanlar açır və tədris prosesini xeyli asanlaşdırır. R.Y.Barsuk iki dilin müqayisəli təhlilindən danışarkən göstərir ki, bu xarici dil tədrisinin ilkin mərhələsinin əsasını təşkil edir və ana dili, rus dilini nəzərə almaqla xarici dil proqramlarının hazırlanmasına, milli məktəbin spesifikasına uyğun xarici dilin tədrisinə aid xüsusi metodikasının nəzəri əsaslarını yaratmağa kömək edir.

İ.D.Salitra ana dilinin xarici dilin tədrisinə təsirindən danışaraq yazır ki, iki dil - öyrədilən xarici dil və ana dili, xarici dilin tədrisi prosesində mürəkkəb qarşılıqlı təsirdə olurlar.

Bu qarşılıqlı təsir həm təlim prosesinə təkan verir, həm də təlim prosesinə mənfi təsir edir, ona mane olur. Məlum olduğu üzrə xarici dilin tədrisində daxili qarşılıqlı təsir nəticəsində ana dilində yaranmış vərdişlər daha möhkəm olduğu üçün qalib gəlir.

Beləliklə, hər iki dilin - öyrənilən xarici dilin və ana dilinin xüsusiyyətlərindən asılı olaraq dillərin bir-birinə qarşılıqlı təsiri müxtəlif olur; yəni ana dili ilə xarici dil quruluşlarına görə bir-birinə yaxındırsa, bu təlim prosesini sürətləndirir, ona kömək

edir, lakin onlar quruluşlarına görə bir-birindən fərqlənsə, bu təlim prosesinə mənfi təsir edir. Ona görə də, eyni sistemli və müxtəlif sistemli dillərin qarşılıqlı təsirinin öyrənilməsinin böyük metodik əhəmiyyəti vardır. İ.D.Salitra xarici dili mənimsəməkdə ana dilinin müsbət təsirindən danışaraq yazır: “Xarici dili mənimsəmə prosesində ana dilindən qazanılmış və xarici dilin mənimsənilməsinə kömək edən bilik, bacarıq və vərdişlərin xarici dilə keçməsinə alqışlamaq lazımdır. Bu xarici dilin mənimsənilməsinə asanlaşdırır, bu mənimsəmədə çətin olan hallara az vaxt və qüvvə sərf edilməsinə səbəb olur” (24).

Bildiyimiz kimi, ikinci dil öyrənən hər hansı bir şəxs ana dili sahəsində müəyyən bilik, bacarıq və vərdişə malik olur. Xarici dildə öyrənilməsi lazım olan dil materialı ana dili ilə eynilik təşkil edirsə, həmin dil materialını mənimsəmək üçün yeni bilik, bacarıq və vərdiş yaratmaq lazım gəlmir. Ana dili vasitəsi ilə qazanılmış bilik, bacarıq və vərdişlər buna tətbiq edilir, və bu da həmin materialı mənimsəmək üçün az vaxt sərf edilməsinə və az səy göstərilməsinə səbəb olur.

A.A.Leontyev nitqin fizioloji-monoloji xüsusiyyətindən danışaraq, onu fəaliyyət hesab edir və qeyd edir ki, fəaliyyətin müstəqil, dərk olunan obyektə vardır ki, bu da məqsəddir. Bu fəaliyyət elə qurulur ki, optimal yolla, az vaxt və qüvvə sərf etməklə bu məqsədə nail olursan. Fəaliyyətin özünə məxsus məqsədi olan ardıcıl hərəkətlərdən ibarətdir ki, bu da fəaliyyətin ümumi məqsədinə tabedir. Eyni ilə bu xarici dilin mənimsənilməsində baş verir. Xarici dildə danışmaq üçün ayrı-ayrı hərəkətlərə yiyələnmək lazımdır.

Doğrudan da, nitq prosesi bir fəaliyyətdir. Ana dilində bu fəaliyyət heç bir çətinlik olmadan həyata keçirilir. Xarici dildə isə bu fəaliyyəti həyata keçirmək üçün çox vaxt və qüvvə sərf etmək lazım gəlir. Xarici dilin tədrisində əsas məsələ az vaxt və qüvvə sərf etməklə bu nitq fəaliyyətinə yiyələnməkdir. Əlbəttə Leontyevin təbirincə desək, fəaliyyəti təşkil edən “hərəkətlər” ana dilindən xarici dilə düzgün tətbiq edilsə, bu xarici dilin mənimsənilməsinə çox kömək edir.

Xarici dilin tədrisində ana dilinin nəzərə alınması bilavasitə şüurluluq prinsipi ilə əlaqədardır.

M.K.Baradulina və N.M.Minina xarici dilin tədrisi metodikasının xüsusiyyətlərindən danışaraq yazır: “Ta qədimdən xarici dilin tədrisində iki yol mövcuddur. Birincisi, xarici dilin eynilə ana dili kimi öyrənmə yoludur. İkincisi isə, xarici dili onun qaydaları vasitəsi ilə, quruluşuna bələd olmaq yolu ilə öyrənməkdir” (15).

Əlbəttə, müəlliflər birinci yolu düzgün hesab etmirlər. İkinci üsulun mahiyyətini isə belə şərh edirlər: “İkinci yol ənənəvi, eyni zamanda ən yeni metodikanın prinsipi olub, dilin praktik mənimsənilməsini onun mahiyyətinin dərk edilməsi ilə birləşdirir” (15).

Beləliklə, qeyd etmək lazımdır ki, ana dilindən fərqli olaraq, xarici dili öyrənərkən həmin dilin bütün xüsusiyyətlərinə bələd olmaq lazımdır. Dillərin müqayisəli şəkildə öyrənilməsi tədqiqat metodu kimi çox qədimdən mövcuddur. Buna əsasən də tarixi-müqayisəli metod adlanan tədqiqat metodu meydana çıxmışdır. Bu, dil hadisələrinə tarixi nöqteyi nəzərdən yanaşır. Bu metod dillərin nəzəri cəhətdən öyrənilməsində böyük rol oynamış və indi öz əhəmiyyətini itirməmişdir. Lakin müqayisəli metod kimi bu, xarici dillərin tədrisinə tətbiq edilə bilməz.

Bu haqda İ.V.Solovyova yazır: “Tarixi müqayisəli metod əsas etibarını ilə məhv olmuş formaların bərpa etməsinə xidmət etdiyinə görə bu xarici dillərin tədrisinə tətbiq olunan müqayisə üçün əsas ola bilməz: xarici dilin tədrisində praktik məqsəd daşıyan başqa cür müqayisə olmalıdır. Bu, dillərin müqayisəli yox, tutuşdurma yolu ilə öyrənilməsi adlanır” (25).

Qeyd etmək lazımdır ki, metodik cəhətdən dillərin tutuşdurularaq tədris edilməsi onların tipoloji müqayisəsindən fərqlənir. Xarici dillərin tədrisi prosesində öyrənilən dilin hər hansı bir hadisəsi ana dili ilə tutuşdurulur, bu iki dildə olan fərqli və oxşar cəhətləri müəyyənləşdirir. Bu prosesdə isə əsas diqqət xarici dilin tədrisində çətinlik törədən fərqli cəhətlərə yönəldilir. P.A.Hol göstərir ki, xarici dilin ana dili ilə tutuşdurulmasında məqsəd müqayisə edilən dillərin tam təhlilini vermək deyil. Məqsəd ingilis dilində danışanlar üçün maraqlı və çətin olan halların aşkara çıxarılmasıdır.

Belə bir fikrə R.Lodonun xarici və ana dillərinin qarşılıqlı təsirinə həsr etdiyi kitabında da rast gəlmək olar: “Ana dilində olmayanları öyrənmək lazımdır, ana dilində nə varsa, o artıq məlumdur” (7).

Doğrudan da xarici dilin tədrisində hər cür tutuşdurma və müqayisəni səmərəli hesab etmək olmaz. Əlbəttə, nəyi və necə müqayisə etmənin xarici dilin tədrisində rolu böyükdür.

Müqayisəli metodikanın xüsusiyyətlərindən danışaraq Vilberman yazır: “Dillərin qarşılıqlı təsirinə əsaslanan müqayisəli metodikanı hazırlayarkən, bunun təlim prosesinin hazırlanmasında və təlim prosesinin özündə hansı müqayisəli əməliyyatın “arxada” və hansının “ön” plana gətirilməsinin böyük əhəmiyyəti vardır” (16).

Əlbəttə, xarici dilin tədrisi prosesində tutuşdurma böyük dəqiqlik və ustalıq tələb edir. Xarici dildə keçilən bütün dil materialını ana dili ilə uzun-uzadı tutuşdurmağın heç bir əhəmiyyəti yoxdur. Bu, xarici dilin tədrisində hər hansı bir materialın mənimsənilməsinə çox vaxt sərf edilməsinə səbəb olar və hətta bəzən materialın mənimsənilməsini çətinləşdirə bilər. Halbuki, xarici dilin tədrisi prosesində tətbiq olunan tutuşdurma vaxtın qənaət edilməsinə, qrammatik qaydaların şüurlu mənimsənilməsinə, onun möhkəmlənməsinə kömək etməlidir.

Ona görə də, xarici dilin tədrisində ana dili ilə tutuşdurmanın yerini və dərəcəsini bilmək lazımdır. Ana dili xarici dildə verilmiş materialın mahiyyətini açmağa, yəni ana dili ilə xarici dil arasındakı oxşar və fərqli cəhətləri müəyyənləşdirməyə kömək etməlidir.

Sonra isə əsas diqqəti fərqli cəhətə yönəltmək, onu yaxşı izah etmək və ona aid möhkəm vərdiş yaratmaq lazımdır. Bunu o qədər ustalıqla etmək lazımdır ki, şagirdlər bu fərqi dərindən hiss etsinlər və təcrübi cəhətdən dil materiallarından istifadə edərkən, ana dilində əldə edilmiş bacarıq və vərdişlər xarici dilə tətbiq edilməsin. Yalnız belə tutuşdurma müsbət nəticə verə bilər.

Ümumiyyətlə, iki dilin, xarici və ana dilin qarşılıqlı tutuşdurulması təkə həmin dillərin arasındakı fərqli və oxşar cəhətləri meydana çıxarmağa kömək etmir. Bu, eyni zamanda, xarici dillərin tədrisi ilə əlaqədar olan bir sıra məsələlərin həllində böyük rol oynayır.

R.Y.Barsuk dillərin tutuşdurulmasının məqsədini çox düzgün müəyyənləşdirir. O, göstərir ki, dillərin tutuşdurulması, metodist, müəllimin proqram və dərslik müəlliflərinə tutuşdurulan dillərin oxşar və fərqli cəhətlərini, şagirdlərin etdikləri

tipik səhvlərin “sirrini” açır, onların aradan qaldırılması yollarını göstərir, metodik nəticələr çıxarmaq və mülahizələr irəli sürməyə xidmət edir.

1. Təlim prosesində öyrənilən xarici dil ilə ana dilinin tutuşdurulması çox vacib bir məsələdir və tədrisin keyfiyyətinin yüksədilməsində rolu böyükdür.

2. Öyrədilən xarici dillə ana dili quruluşca bir-birindən fərqləndikdə bu cür tutuşdurma daha böyük əhəmiyyət kəsb edir.

3. German və Roman qruplarına daxil olan dillər Azərbaycan dilindən köklü surətdə fərqləndiyi üçün, bu dillərin tədrisi prosesində ana dilinin xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması çox vacibdir.

1.5. Şifahi nitqə verilən proqram tələbləri

Şifahi nitq üzrə proqramda irəli sürülən tələblərin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi üçün şagirdlər bir sıra bacarıq və vərdislərə yiyələnməlidirlər. Belə bacarıqlar sırasına birinci növbədə, ayrı-ayrı xarici dil səslərini, eləcə də sözlər əmələ gətirən kompleks səslərin tələffüz bacarığını daxil etmək olar. Bu bacarıq, nitq təcrübəsinin təsiri altında möhkəmlənir, səslər mənimsənilir və şagirdlər onları çətinlik çəkmədən, asan tələffüz edirlər. Bununla yanaşı, tədrisçən nəinki ayrı-ayrı səslərin, hətta səs birləşmələrinin də sözlərdə tələffüzünə alışır və onları söz və cümlələrdə tanıyır, başqası danışarkən belə onun nitqini anlayırlar. Şagird xarici dili öyrənərkən tələffüzündəki səhvləri yalnız müəllimin köməyi ilə aradan qaldıra bilər. Lakin, müasir metodlara görə qruplarda şagirdlərin səhvlərinin düzəldilməsini elə şagirdlərin özlərinə həvalə etmək lazımdır. Bu zaman şagirdlər daha fəal iştirak edir və digər dərslərdə bir daha səhvlərə yol verməməyə çalışırlar.

Şifahi nitqi inkişaf etdirməyin əsas yollarından biri oxunmuş mətnlərin nağıl olunmasıdır. Şagirdlər mətnləri nağıl edərkən oxuduqlarını daha dərinə başa düşür, orada olan sözləri, ifadələri, idiomları daha yaxşı anlayırlar.

Bundan əlavə şagirdlərdə şifahi nitqi inkişaf etdirən ən mühüm amillərdən biri də şerlərin əzbərlənməsidir. Şerlər əzbərlənən zaman şagirdlər cümlələri, sözləri tez-tez təkrar edir və mənim fikrimcə, bu dilin daha da formalaşmasına və həmin

əzbərlənən sözlərin dilə daha yatımlı olmasına gətirib çıxarır. Həmçinin şərləri əzbərləyərkən şagirdlər istər-istəməz öz intonasiyalarına da fikir verməli olurlar.

Şifahi nitq, proqramın tələbinə görə həm məqsəd, həm də vasitədir. Danışmaq iki formada mövcuddur: **monoloji** və **dialoji nitq** formasında.

Monoloji nitqin öyrənilməsində 3 mərhələ vardır: *1. Tək-tək cümlə demək; 2. Rabitəli cümlələr demək; 3. Müəyyən mövzuda danışmaq.*

Dialoji nitq də 3 mərhələdə aparılır: *1. Dinləmə mərhələsində; 2. Reproduktiv mərhələsində və 3. Yaradıcı mərhələlərdə.*

Birincidə şagird dialoqu dinləyir, sonra şagird dialoqu söyləyir. Bu da üç formada özünü göstərir: *1. Eşitdiklərini təqlid yolu ilə əzbər söyləyirlər; 2. Öyrənilmiş dialoq surətlər üzrə deyilir; 3. Müəyyən dəyişiklik etməklə söylənilir.*

Üçüncüdə şagirdlər öz dialoqlarını hazırlayırlar. Onlara şəkil, yaxud müəyyən situasiyaya uyğun sözlər verilir. Onun əsasında şagirdlər öz dialoqlarını tərtib edirlər. Şəkil də bədii ədəbiyyat kimi insanın əqlinə və hisslərinə böyük təsir göstərir. O, şagirdlərin şifahi nitqini inkişaf etdirmək üçün mühüm vasitə olaraq xarici dil dərslərində geniş tətbiq edilir. Maraqlı şəkil üzrə iş şagirdləri fəallaşdırır, onları dindirir. Hələ vaxtı ilə böyük rus pedaqoqu Uşinski yazırdı: *“Əgər siz söz qoparmaq çətin olan sinfə daxil olursunuzsa, şəkil göstərməyə başlayın. Sınıf dillənəcək, ən vacib cəhət də budur ki, sərbəst və çətinlik çəkmədən dinəcəklər”*.

Xarici dil üzrə şagirdlərin şifahi nitqini şəkil vasitəsilə inkişaf etdirmək üçün aşağıdakı tədbirlərdən istifadə etmək olar: *1. Şəklə baxıb, oradakı əşya və hadisələri təsvir etmək; 2. Şəkillərə başlıq vermək; 3. Şəklənin məzmununa əsasən söhbət aparmaq; 4. Şəklə baxıb danışmaq.*

Son illər şagirdlərin tələffüzünün və özünü dərstdə aparmaq qabiliyyətinin təkmilləşməsi üçün mütəxəssislər ən müasir metodlardan istifadə etməyi daha üstün tuturlar. Bunun üçün müəllimlər ilk öncə öz üzərlərində işləməlidirlər. Son tədqiqatlara və alimlərin gəldiyi qənaətə görə müəllimlər öz üzərlərində müəyyən müşahidələr aparmalıdırlar.

Müşahidənin məqsədi təlimi təkmilləşdirməkdir. Əlbəttə, müəllimə öz tədrisinin səmərəliliyini artırmağa kömək edəcək və bununla da şagirdlərin daha effektiv

təliminə səbəb ola biləcək bir çox yollar mövcuddur. Lakin, müəllimin özünün təkmilləşmək istəyi yoxdursa, onda heç bir müşahidənin xeyri yoxdur. Müəllim tədris fəaliyyətinin təhlilində iştirak etdikdə təkmilləşmə prosesi baş tutmuş olar.

Bütün şagirdlərin dərslə fəal cəlb olunması üçün tədris fəaliyyətləri məqsədli şəkildə müxtəlifləşdirilmişdir.

Şagirdlər sinfə daxil olarkən müəllim onları salamlayır və dərslərin məqsəd və müvafiq tapşırıqları barəsində məlumat verir. Dərs otağı müəllimin gözlədiyinə uyğun olaraq elə təşkil olunur ki, hər bir şagird fəal şəkildə planlaşdırılmış tədris fəaliyyətinə cəlb oluna, müəllim isə asanlıqla istənilən şagirdə müraciət edə bilsin.

Şagirdlərin dərslə səmərəli iştirakı, onların dərslə marağı və ünsiyyət qurmaq, nitqini inkişaf etdirmək həvəsini artırmaq üçün onları həmçinin ruhlandırmaq lazımdır. Bu modeldə dörd bacarıq mümkündür. Hər bir bacarıq şagirdlərin şifahi nitqini artırmağa yardım edir:

1. İlk bacarıq sükut və səssiz işarə *Silence! Silent! Silencer!* müəllimlərin şagirdlərlə sözsüz danışmaq bacarığıdır.

2. “Qrup məşğələləri” (Grouping pupils) müəllimləri iki və daha çox şagird üçün məşğələlər hazırlamağa və həyata keçirməyə imkan verir.

3. “Həvəsləndirmə” müəllimlərə şagirdlərin iştirakını mükafatlandırmağa və ruhlandırmağa yardım edir (motivating the pupils).

4. Şagirdlərin suallarına cavab vermək müəllimlərə şagirdlərin suallarına reaksiya vermək üçün strategiyaların hazırlanmasına yardım edən bacarıqdır.

“Müəllimlər həddən çox danışirlər”. Bu müəllimlərin ən zəif yeridir və bir çox hallarda bu həqiqətdir. Müəllimlər çox zaman elə fikirləşirlər ki, şagirdlərin dərslə iştirakını yalnız danışmaqla təmin etmək olar. Lakin, sükut və səssiz işarə şagirdlərlə ünsiyyət zamanı və onların fəallığını artırarkən faydalı alətə çevrilə bilər.

Səssiz işarə sözsüz ünsiyyətdir. Müəllimlərin istifadə etdikləri səssiz işarənin bir neçə növü vardır. Məsələn,

-Üzün ifadəsi müəllimin fikirləri və ya hissləri barədə şagirdə çox şey deyə bilər. Məsələn, gülüş şagirdə müəllimin xoşbəxt, məmnun və şən olduğuna dəlalət edir. Digər tərəfdən isə üzün qaşqabaqlı olması bəyənmeməyi, narazılığı və s. ifadə

edir. İfadə vasitəsilə daha hansı hissləri bəyan etmək olar? Bir çox hissləri: heyrət, fikirli olmağı, narazılıq, marağ, üzüntü və s.

-Baş hərəkətləri, məsələn, başın qabağa, dala hərəkəti “bəli”, sağa və sola isə “xeyr” bildirir. Başı bir tərəfə əyərək “şübhəni” ifadə edir.

-”jestlər” mənalar kəsb edə bilər. İşarə etməklə şagirdin diqqətini hər hansı obyektə yönəltmək olar. Məsələn, əli qabağa uzatmaq şagirdə dayanmaq işarəsi ola bilər. Barmağı dodaqlara yaxınlaşdırmaq “sakit ol”, barmağı qulağın arxasında tutmaq isə “ucadan danış” fikrini aşılayır. Sadə əl hərəkətləri şagirdə durmaq, oturmaq, irəli gəlmək və s. işarələri bildirir.

Müəllimlər şagirdlərdə ünsiyyəti qurmaq və inkişaf etdirmək qabiliyyətini yüksəltmək üçün adətən üz ifadələrinin, hərəkətlərin və jestlərin hər birindən istifadə edirlər.

Bundan əlavə şagirdlər qrup şəklində də fəaliyyət göstərə bilərlər. “Qrup fəaliyyəti” tədris üsullarından biridir. Bu üsul bütün yaş dövrləri üçün çox geniş istifadə olunur. Gəlin qrup fəaliyyətlərinə nümunə göstərək: *Bir gün müəllim şagird qruplaşdırılması daxil olan sinfə dərs keçir. Dərs aşağıdakı yolla həyata keçirilir: “Şagirdlər, indi qruplara ayrılın. Mən verdiyim bitkilər barədə sizinlə danışmaq istəyirəm. Onlar hər yerdə tapılır. Davam edin....” Şagirdlər bir-birinə, sonra isə bitkilərə baxdılar, nəyə pıçıldadılar və özlərini elə göstərdilər ki, guya işləməyə başladılar. Daha sonra isə şagirdlər xarici dildə bu bitkilər haqqında bildiklərini söylədilər. Onlar arasında mübahisə düşdü. Mübahisə də yalnız xarici dildə aparılırdı.*

Biz müəllimlər bu zaman bütün şagirdlərin danışmasından əmin olmalıyıq. Əksər hallarda bəzi şagirdlər gün boyu danışdığından digərləri sakit dururlar. Belə hallarda digər şagirdlərə də söz vermək, onları ruhlandırmaq lazımdır.

Bundan əlavə şagirdlərlə sorğu-sual mühiti yaradılmalıdır. Şagirdlərin suallarına bacarıqla cavab verməklə müəllim şagirdlərin azad surətdə suallar verə biləcəyi dərs mühiti yarada bilər. Aşağıda belə mühitin yaradılmasına dair təkliflər irəli sürülmüşdür:

1. Sual verən şagirdləri tərifləmək şagirdləri sual verməyə ruhlandıran ən səmərəli üsullardan biridir.

2. Şagirdləri sual verməyə dəvət etmək, sonra gözləmək lazımdır. Şagirdlərin bir neçə dəqiqə sakit olması heç də onların suallarının olmaması demək deyildir. Yaxşı cavablar kimi, yaxşı sualların hazırlanmasına da bir neçə dəqiqə vaxt tələb olunur.

3. Ən nəhayət, sərbəst dil mühiti yaratmaq lazımdır.

Şagirdlərin şifahi nitqinin inkişaf etdirilməsində didaktik oyunların da rolu az deyil. Öyrədilmiş sözləri, ifadələri möhkəmlətməkdə, cümlə quruluşlarına aid müəyyən vərdisləri avtomatlaşdırmaqda və əlaqəli nitq yaratmaqda oyunların xüsusi əhəmiyyəti var. Oyunlardan istifadə edərkən onların qarşısında duran məqsədi müəyyənləşdirmək və şagirdlərin yaş, bilik səviyyəsini nəzərə almaq mühüm şərtidir. Məncə, əvvəlcə oyunun təşkil olunmasını planlaşdırmaq lazımdır ki, sonra oyun boş əyləncəyə çevrilməsin. Bu zaman həmin oyun şagirdlər üçün çox maraqsız əhəmiyyət kəsb edir. Şagirdlərin şifahi nitqini inkişaf etdirmək üçün dərstdə bir sıra oyunlardan istifadə etmək olar. Məsələn,

1. Şagirdərdən biri müəllim tərəfindən nəzərdə tutulan mövzuya dair bir cümlə deyir. Başqa bir şagird birinci cümlə ilə əlaqədar yeni bir cümlə deyir. Deyilən cümlələr, nəticədə, nəzərdə tutulan mövzunun məzmununu əhatə etməlidir. Əgər şagird dediyi cümləni o birilərlə məntiqi cəhətdən əlaqələndirə bilməzsə, o zaman o oyundan çıxır. Məs: “Bizim məktəb”, “Sınıf otağı” və s. oyunlar.

2. Sınıf şagirdləri 2 dəstəyə bölünür. Birinci dəstə bir neçə hərf deyir, ikinci dəstə isə hərflərə aid sözlər söyləyir. Daha çox və düzgün söz deyən dəstə oyunu udmuş hesab olunur.

Texnika həyatımızın müxtəlif sahələrində geniş tətbiq edildiyi kimi, tədris prosesində də özünəməxsus yer tutmuşdur. Texniki vasitələrdən istifadə şagirdlərdə şifahi nitqin inkişafı ilə yanaşı, həm də onlarda maraq yaradır. Texniki vasitələrin maqnitafon, kino, diafilm kimi növləri vardır. Son zamanlar daha çox videomaqnitafondan istifadə olunur. Uşaqlar bu videomaqnitafonlarda videomateriallara həvəslə baxırlar. Bu videomateriallar əsasən xarici filmlər, xaricdə olan oyunlar, bayramlar, muzeylər, cizgi filmləri və s. barədə olur.

Ən müasir texniki vasitə kompyuterdir. Kompyuter vasitəsilə uşaqlar istənilən sözü, ifadəni xarici dilə tərcümə edir, onların hər dildə ifadə vasitələrini izləyə bilirlər. Əlbəttə, əgər tədris müəssisəsi hər bir şagirdə kompyuter ayırmaq qədər geniş imkana malik olarsa. Şifahi nitq üçün çox vacib olan tələffüz məsələsinin həllində maqnitafon böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Şifahi nitqin inkişafında xüsusi rolu olan ifadəli oxunun aparılmasında da maqnitafondan istifadə çox yaxşı nəticə verir. Maqnitafonla öyrədilən ifadəli oxu zamanı şagirdlər ancaq səslərin və sözlərin tələffüzünü deyil, həm də öyrənilən dilin surətini, ahəngini də mənimsəyir, sözlərdə vurğunun işlənməsini, intonasiyaya düzgün riayət etmək qaydalarını və s. daha yaxşı dərk edirlər.

1.6. Şifahi nitq dil tədrisinin məqsədi kimi

İnsanlar ünsiyyət məqsədilə səsdən istifadə etdikləri kimi şərti yazı işarələrinə də müraciət etmişlər. Bunun da nəticəsində nitqin 2 forması meydana çıxır: şifahi (akustik) və yazılı (optik) nitq. Bu nitq formalarının hər birinin fərqli səciyyəvi əlamət və vasitələri vardır.

Səkkizillik məktəblərin xarici dillər proqramında göstərildiyi kimi şagirdlər xarici dillərdən bir ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə etməyi bacarmaqla öyrəndikləri dillərdə müsahibə aparmağı, yazmağı, bədii, elmi və kütləvi ədəbiyyatı oxumağı, həmin dildə yazılmış mətni başa düşməyi bacarmalıdırlar.

Həmçinin burada göstərilir ki, şifahi nitq bütün nitq prosesində (dinləmə, danışma, oxuma, yazma zamanı) özünü göstərən nitq xassələri içərisində ən əsasıdır. Deməli, şifahi nitqin inkişafı orta məktəbdə xarici dil tədrisinin nəinki məqsəd, həm də başlıca vasitəsi olmuşdur.

Azərbaycan məktəblərində dilin öyrədilməsində şagirdlərə xarici dildə danışmağı öyrətmək əsas yerlərdən birini tutur.

Şifahi nitq elə bir mühüm vasitədir ki, bununla şagirdlərə bir tərəfdən dil vərdişləri aşılır, digər tərəfdən onların bu dili öyrənmək sahəsində əldə etdikləri ilkin bacarıqlar daha da möhkəmləndirilir. Digər tərəfdən isə danışmaq prosesində şifahi nitq şagirdlərin ingilis dilində dilə aid öyrənilmiş söz və ifadələrin fəal lüğət

ehtiyatına daxil olması və onlardan adi danışıq prosesində səmərəli istifadə etmək bacarığının inkişaf etməsinə şərait yaradır.

Xarici dili təliminin başlanğıc mərhələsində dilə aid bütün anlayışlar ilkin danışıq bacarığının aşılması yolu ilə əldə edilir. Şagirdlər şifahi nitq vasitəsi ilə ingilis dilində adi danışıq vərdişlərinə, öz fikirlərini sərbəst, heç bir çətinlik çəkmədən ifadə edə bilmək, başqasının danışığını düzgün anlamaq bacarığına yiyələnirlər.



II FƏSİL

ŞİFAHİ NİTQ VƏRDIŞLƏRİ AŞILANMASININ PSIXOLOJİ ƏSASLARI

2.1. Şifahi nitq vərdişləri haqqında ümumi məlumat

İnterferensiya hadisəsi və tədris prosesində onun nəzərə alınması. Məlumdur ki, təhsilin müasir həyatla əlaqəsinin həyatla daha da möhkəmləndirilməsi xarici dilin təlimində praktik məqsədin ön plana çəkilməsini tələb edir. Dilə praktik yiyələnmə həmin dildən ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə etməyi nəzərdə tutur. Əməli bacarıq və vərdişlər nitq fəaliyyəti hesab edilir. Bu isə özlüyündə psixoloji proses olub ardıcıl tədqiqat, araşdırma tələb edir.

Bacarıq və vərdişlər nitq fəaliyyəti – danışma, dinləyib (eşidib) anlama, oxu və yazı kimi mürəkkəb bir sahəni əhatə edir. Ona görə, psixoloji proses kimi nitqi öyrənmək, onu psixoloji cəhətdən təhlil etmək əsas məsələlərdən hesab olunur.

Psixologiyadan məlumdur ki, nitq ünsiyyəti müəyyən dilin qanunlarına uyğun olaraq həyata keçirilir. Deməli, dil ünsiyyət vasitəsi, nitq isə ünsiyyət prosesidir. Dil bəşəridir, ümumxalqa məxsusdur. Nitq isə tək-tək adamları fərdi-səciyyələndirir. Bu, bilavasitə fərdi xarakter daşıyır. Dil dediyimiz kimi, ünsiyyətin vasitəsi, nitq isə psixologiya elminin tədqiqat obyektidir. Dilin müəyyən funksiyaları vardır. Belə ki, dil tarixi təcrübənin saxlanması və verilməsi vasitəsi, insan davranışını tənzim edən bir vasitə olub, intellektual fəaliyyət üçün mühüm bir silahdır.

Belə olduğu təqdirdə, onun bu funksiyaları nitqin də fəaliyyət istiqamətini müəyyənləşdirir. Nitqə yiyələnmə əsasən bir sıra mərhələləri əhatə edir. İlk növbədə uşaqlarda eşitmə qabiliyyəti inkişaf edir. Onlar öyrəndikləri, eşitdikləri yeni sözləri, yaxud səsləri fərqləndirir, tələffüz etməyə başlayırlar.

Sonralar, yəni ikinci mərhələdə onlar öyrəndikləri yeni dil üzrə söz ehtiyatını artırır, sözlər arasında əlaqəni öyrənir, cümlədə sözlərin əlaqəyə girə bilmə qaydalarını mənimsəyirlər. Daha sonra isə bu sözlərin semantikasına, onun mənasına yiyələnir, cümlədə işlənmə qaydalarını öyrənir və ya müşahidə edirlər.

Nitqin funksiyalarına gəldikdə isə demək lazımdır ki, onun funksiyaları müxtəlifdir. Nitq olmaq etibarını ilə onun ilk funksiyası əşya, hadisə, hərəkət, vəziyyət və s. adlandırmaqdır. Bu, nitqin semantik funksiyasına daxildir. Nitqin digər funksiyası isə ümumiləşdirməkdir. Onun başqa yəni üçüncü funksiyası kommunikasiyadır, ünsiyyətdir, ünsiyyətə daxil olmaqdır.

İnsan başqa varlıqlardan fərqli olaraq danışır, ünsiyyət prosesində olur. Bu prosesdə məlumat vermə, fəaliyyətə, işə təhrik etmə vəzifələri yerinə yetirilir.

Beləliklə, biz bu yolla başqaları ilə ünsiyyət saxlayır, fikir mübadiləsi edir, təcrübəni mənimsəyir, zənginləşdiririk.

Qeyd etmək lazımdır ki, sözlərin mənasının anlaşılması üçün nitqin tələffüz xüsusiyyətləri və qrammatik qaydalarını bilmək, anlama üçün, rəvan danışma üçün olduqca vacibdir.

Nitq əslində bacarıq və vərdişlər toplusudur. Bacarıq və vərdişlər isə dil materialından yerli-yerində düzgün istifadə etmək deməkdir. Psixoloji ədəbiyyata əsaslanaraq vərdişlərin formalaşmasını üç əsas mərhələyə bölmək olar.

İlk mərhələdə şagirdlər yeni qrammatik materialla tanış olur və nümunə və ya qaydaya əsasən ilkin dil və nitq fəaliyyətini yerinə yetirirlər. Bu yolla vərdişin formalaşdırılmasının əsası yaranır. Yönlətmənin xarakteri ya praktik, ya da nəzəri ola bilər. Birinci halda şagirdlər nitq vərdişlərini praktik olaraq yerinə yetirərkən intuitiv olaraq yeni materiala yönəldilir. İkinci halda nümunə və qaydaya görə verilir. Çox vaxt ana dilinin qrammatikasına uyğun olan elementlər və fərqli cəhətlər nəzərə çatdırılır.

I tip yönlətmə tədrisin ilkin, II tip yönlətmə isə o biri mərhələlər üçün səciyyəvidir.

III mərhələdə nitq fəaliyyətinin avtomatlaşdırılması, daha da təkmilləşdirilməsi prosesi başlayır. Bu mərhələ çox vacibdir, çünki fəaliyyət hər dəfə eyni cür deyil, müxtəlif formada yerinə yetirilərsə, o, möhkəmlənə bilməz. Nitq fəaliyyətini avtomatlaşdırılması prosesi onların şagirdlər tərəfindən səhvlərin düzəldilməsindən ibarətdir. Bu etapın məqsədi nitq fəaliyyətinin və bacarıqların müxtəlif situasiyalarda

işlədilməsi yolu ilə onların tədricən avtomatlaşdırılmasıdır. Bu situasiyalar bir-birindən ancaq ikinci dərəcəli detallarla fərqlənir (28, s. 22-30).

Bəzi psixoloqlar isə hesab edirlər ki, nitqin formalaşması 3 əsas pillə üzrə davam etdirilir. Elementar bacarıqlar (ilkin bacarıqlar) → vərdişlər → ustalıq.

Başqa qrup psixoloqlar isə bacarıqları hər hansı bir fəaliyyətin mənimsənilməsi prosesində ilkin, vərdişləri isə nəticə elementi kimi qiymətləndirirlər.

Üçüncü qrup alimlər isə təsdiq edirlər ki, vərdişlər bacarıqların avtomatlaşdırılmış komponentləridir. Bu proses nümunə və qayda üzrə fəaliyyətini yerinə yetirilməsindən başlayır. Deməli, fəaliyyətin avtomatlaşdırılmasından asılı olaraq müəyyən vərdişlər əmələ gəlir. Vərdiş çalışmalarının köməyi ilə möhkəmləndirilmiş (Smirnov) və insan tərəfindən şüurun iştirakı olmadan, avtomatik yerinə yetirilə bilən hərəkətdir, fəaliyyətdir.

Rubinşteynə görə çalışma və məşq yolu ilə yaranan fəaliyyətin şüurlu surətdə yerinə yetirilməsi, fəaliyyətin avtomatlaşdırılmış komponentləri vərdişlər adlanır. Bu isə sonralar kompleks fəaliyyətin vərdişlərə əsaslanaraq yerinə yetirilməli bacarıqlardır. Respublikamız şəraitində V-VI siniflərdə şagirdlər artıq üçüncü dili öyrənirlər. Çünki etnik qruplar öz ana dilləri ilə yanaşı ana dilini öyrənir və sonradan ingilis dili də bura əlavə olunur. Hətta rus dilini də bura əlavə etsək şagirdlər (etnik qruplar) dördüncü dili öyrənirlər. Məsələn, tat, lahıç, avar, talış, ləzgi və s. etnik qrupları buraya daxil etmək olar.

Şübhə yoxdur ki, bu dillərin bir-birinə təsiri, təbii olaraq mövcuddur. Dillərin bir-birinə qarşılıqlı təsiri metodik ədəbiyyatda interferensiya termini ilə tanınır. Dillərarası interferensiya zamanı şagird təmasda olduğu dillərin ümumi əlamətlərini eyniləşdirir, ana dilindəki bütün nitq qanunlarını eynilə xarici dilə - ingilis dilinə keçirilməsi nitqin qavranılmasını çətinləşdirir, şagird ünsiyyət proqramını həyata keçirə bilmir. Ana dilinin təsiri altında yaranan interferensiya nitqi çətinləşdirir. Bu interferensiya qrammatik qaydaların işlədilməsində özünü daha qabarıq göstərir.

Professor M.Həmzəyev “Qrammatik interferensiyanın psixoloji əsasları” haqqında olan tezisində yazır: “Ana dilinin təsiri altında fonetik, leksik interferensiya ilə yanaşı olaraq qrammatik interferensiya da özünü göstərir. Burada ana dili, onun

qrammatik quruluşu barədə yaranmış vərdişlər ikinci dilin qrammatikasını mənimsəməyə mənfi təsir göstərir. Hər iki dildə qrammatik kateqoriyaların bir-birinə uyğun olmaması, onların semantik hüdudu və işlənmə sahəsi çox vaxt interferensiyanın qurbanı olur. Qrammatik interferensiya özünü o zaman daha qabarıq şəkildə göstərir ki, öyrənilən dildə ifadə edilməli olan qrammatik mənə ana dilində olmasın və yaxud başqa şəkildə ifadə edilmiş olsun. Eyni fikri təsdiqləyən R.Salahov fikrini belə ifadə edir: “Milli məktəblərdə xarici dil qeyri dil mühitində öyrədildiyi üçün onun tədrisi zamanı bir çox çətinliklər ortaya çıxır. Belə çətinliklərdən biri bilinçvizm ilə əlaqədar olan interferensiya hadisəsidir”.

Metodika kafedrasının vaxtilə müdiri işləmiş mərhum professor R.Y.Barsuk da öz əsərlərində bu məsələyə geniş yer vermiş respublika şəraitində bilinçvizm və hətta trilingvizm məsələlərini tədqiq edərək interferensiya hadisəsini geniş şərh etmiş, onu aydın şəkildə açıqlamışdır. O hətta, müsbət interferensiya hallarında misallarla sübut etmişdir. Dosent R.Salahov yuxarıdakı fikrini daha da genişləndirərək başqa bir yerdə deyir: “Danışanın iki dil bilməsi və nitq ünsiyyəti zamanı bir dildən başqasına keçməsi ilə əlaqədardır”. Düzgün dil və vərdiş bacarıqlarını öyrənməkdən ötrü interferensiyanın qarşısının alınmasının xüsusi əhəmiyyəti vardır. Əks təqdirdə iki dil sisteminin qarşılıqlı təsiri nəticəsində tipik səhvlər ana dilinin təsiri ilə həyata keçirilə bilən çox təhlükəli vərdişdir. Belə interferensiya onun nəticəsidir ki, müəllimlərin böyük əksəriyyəti interferensiyanın mexanizmini bilmir. Bu və ya digər dil hadisələrini səmərəli şəkildə öyrədə bilmir, şagirdlər ünsiyyət danışıq prosesində çoxlu səhvlərə (tipik) yol verirlər.

Şagirdlər çox zaman qrammatik qaydaları öyrənsələr də, cümlə qurmağı və ya cümlə deyərkən yanlışlığa yol verirlər, ana dilinin təsirinə məruz qalaraq tipik səhvlər edirlər.

Odur ki, yeni qrammatik hadisələrin öyrədilməsi prosesi canlı dil prosesində baş verərsə əldə edilən bilik uzun müddətli olur. Müəllim yeni qrammatik qaydaları çoxlu misallarla, interferensiya hallarını nəzərə almaqla, müqayisəli şəkildə başa salmalı, onların çoxlu nümunələr-örnek verməsin əldə etməlidir. Bu məqsədlə situasiyalar, dialoqlar, şəklin təsviri, praktik nümunələr materialın öyrənilməsini təmin edir.

Beləliklə, dilin öyrədilməsi prosesində interferensiya hadisəsindən qaçmaq o qədər də asan məsələ deyildir. Dillərarası interferensiya dil materialının böyük əksəriyyətində özünü göstərir.

Əsas məsələ budur ki, dərs deyən müəllim öyrətdiyi materialın tədrisi zamanı dillərin bir-birinə qarşılıqlı təsirini nəzərə almalı və interferensiyanın mənfi amillərini aradan qaldırmaq məqsədilə məqsədyönlü, ardıcıl iş aparmalıdır. Müəllim onu əldə rəhbər tutmalıdır ki, öyrətdiyi şagirdlər ana dili və xarici dil sistemləri arasındakı fərqi dərk etsinlər. İkinci dildə çətin dil hadisələrindən istifadə etməklə, təkrar çalışmaların icrası yolu ilə bu nöqsanların qarşısını ala bilsinlər. Bu mənada müəllim pedaqoji ədəbiyyat yeniliklərini izləməli, dillərarası interferensiya əvvəlcədən dərk edilməli, dərs prosesində bu cəhətlər nəzərdə tutulmalı, həmin istiqamətdə ardıcıl iş aparılmalıdır. Şübhə yoxdur ki, bacarıq və vərdişlərin mahiyyətini dərk edən, interferensiya hadisəsini nəzərə alan müəllim şagirdlərin hazırlanmasında böyük uğur qazana bilər, şagirdlər möhkəm bacarıq və vərdişlər qazanmasına qüvvətli təsir edə bilər.

2.2. Şifahi nitq bacarıq və vərdişləri, onların yaradılmasının əsas mərhələləri

Proqramda qrammatik nitq vərdişlərindən danışarkən göstərir ki, dərslərə daxil olan qrammatik material fəal və qeyri-fəal olmaqla iki qrupa bölünür:

Fəal qrammatik minimum şifahi və yazılı nitqdə çox işlənən qrammatik hadisələrdən ibarətdir.

Bu materialın seçilməsində proqramda göstərilmiş şifahi nitq və oxu mövzuları, habelə nəzərdə tutulmuş lüğət ehtiyatı, onun işlənmə xüsusiyyətləri tanınmalı, dərk etməli və eyni zamanda danışarkən və yazarkən onlardan sərbəst istifadə etməyi bacarmalıdır.

Qeyri fəal-passiv qrammatik minimuma aid hadisələrə şagirdlər oxu prosesində, dinləyərkən rast gəldikdə onları tanınmalı, anlamalıdırlar.

Təlimdə dil materialına praktik yiyələnmə məqsədilə yeri gəldikdə məlumat səciyyəli qaydalardan-tutuşdurma və ümumiləşdirici cədvəllərdən istifadə edilməlidir.

İstər proqram isrərsə də psixoloqların fikirlərini ümumiləşdirəcək olsaq, aydın görünür ki, vərdişlər təkrar-təkrar avtomatlaşmış hərəkətlərdir.

Qrammatik nitq vərdişlərinin yaradılmasında möhkəmləndirmə-hadisənin möhkəmləndirilməsi prosesi böyük əhəmiyyət kəsb edir. Bu, adətən müxtəlif növlü qrammatik çalışmaların yerinə yetirilməsi, bütün dərslərdə aparılan müntəzəm təkrar qrammatik təhlil, analitik və sintetik təhlil və oxu vasitəsilə möhkəmləndirilir.

Qrammatik vərdişlər qrammatik çalışmaların ardıcıl icrasını tələb edir. Çalışmaların tərtibində aşağıdakı mühüm cəhətlər gözlənilməlidir.

1) Çalışmalar mənimsədilən və möhkəmləndirilən qrammatik (hadisənin) materialın xüsusiyyətinə uyğun olmalıdır.

2) Hər çalışmanın qarşısında yalnız bir məqsəd, bir tələb qoyulmalıdır. Bu o deməkdir ki, çalışma yalnız bir çətinliyin aradan qaldırılmasına xidmət etməlidir.

Möhkəmləndiriləcək qrammatik material yeni, qalan dil hadisələri isə artıq mənimsənilmiş materialdan ibarət olmalıdır.

3) Qrammatik çalışmalarda interferensiya hadisəsi xüsusilə nəzərdə tutulmalı və bu cəhətə aid çalışmalar miqdarca üstünlük təşkil edir.

4) Çalışmaların yerinə yetirilməsi haqqında verilən izahat dəqiq və aydın olmalıdır. Şagird bu izahatdan aydın başa düşməlidir ki, ondan tələb olunan nədir, bu və ya digər çalışmanı o necə yerinə yetirməlidir.

5) Bu və ya digər qrammatik hadisəyə dair bilik əvvəlcə ayrılıqda, sonra mətn daxilində möhkəmləndirilir. Bütün bu bacarıq və vərdişlərin yaradılması üçün müəyyən ardıcılıqda iş aparılmalıdır.

a) İlk öncə biliyi möhkəmləndirən çalışmalar,

b) Bacarıq və vərdişləri inkişaf etdirən çalışmalar aparılmalıdır.

Birinci qrupa tanıma, əvəzetmə, əzbərdən hallandırma, təsrif etmə, ana dilinə tərcümə çalışmaları, nöqtələrin yerinə uyğun söz, şəkilçi doldurmaq və s.

İkinci qrupa isə qrammatik nitq vərdiş və bacarıqlarını inkişaf etdirən çalışmalar, (ana dilindən xarici dilə, xarici dildən ana dilinə, tərcümə, əvəzetmə cədvəlləri üzrə çalışmalar (Palmer), sual-cavab çalışmaları, bu və ya digər şərhli

uyğun qrammatik qaydaları işlətməklə danışmaq və s.) daxildir. Hər iki qrupa daxil olan çalışmalara dair bəzi misallar versək, yəqin ki, daha məqsədəuyğun olar.

1. Qrammatik formanı məndən tapıb altından xətt çəkmək.
2. Yeni qrammatik hadisə eşitdikdə əl qaldırmaq.
3. Yeni qrammatik materiala aid cümlələri seçib tapşırıq dəftərinə yazmaq.

4. Qrammatik təhlil. 2 növ qrammatik təhlil aparıla bilər. Əvvəlcə məna etibarı ilə təhlil aparıla bilər. Əvvəlcə məna etibarı ilə şagirdlərə aydın olan cümlələrin təhlili aparılmalıdır. Bu zaman cümlə daxilində işlədilən sözlər həm formal cəhətdən, həm də ki, cümlədəki yerinə görə daşdığı funksiyaya görə təhlil edilməlidir. Bu növ təhlil ikinci növ təhlil üçün hazırlıq mərhələsini təşkil edir. İkinci növ təhlil analitik oxu ilə bilavasitə əlaqədardır. Bu səpgili təhlil mənası şagirdlərə tam aydın olmayan cümlələr üzərində aparılır. Təhlil əsasında şagirdlər əldə edilmiş qrammatik biliklərdən istifadə edərək, cümlənin mənasını aydınlaşdırmalıdır.

5. Tamamlama. Belə çalışmalardan əsasən müxtəlif sonluq və şəkilçilərin, söz özlərinin, uzlaşmanın möhkəmləndirilməsi üçün istifadə olunur.

6. Perifraza. Bu, qrammatik formanın dəyişməsinə həsr olunan çalışmadır. Hal, kəmiyyət, cins, şəxs kateqoriyalarının, habelə sual və inkar formalarının öyrənilməsində belə çalışma növündən istifadə yaxşı nəticə verir.

7. Xarici dildən ana dilinə tərcümə.

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

9. Sual-cavab. Bu çalışmanı yerinə yetirərkən şagirdlər həm müəllimin suallarına cavab verir, həm də özləri bir-birinə suallar verib müvafiq cavablar alırlar.

10. Müəyyən qrammatik formanı işlədərkən cümlə qurmaq. Bu çalışmanı müxtəlif şəkildə şəkilçilər üzərində də aparmaq olar.

11. Qrammatik modellərin (nümunələrin) əzbərlənməsi və anoloji cümlələrin qurulması.

12. Əvəzedici cədvəllərdən istifadə edərək cümlələr qurmaq.

Bu və ya digər qrammatik materialı möhkəmləndirən – vərdiş və bacarıq yaradan çalışmaların səciyyəsinə aşağıdakı prinsiplər əsasında müəyyən etmək olar.

a) Bəzən qrammatik hadisə formal əlamətlərinə görə müəyyən çətinlik təşkil edir, lakin mənə cəhətdən Azərbaycan dilində ona müvafiq forma tapılır. Belə olduqda, çalışmalar əsas etibarını ilə formal cəhətlərin möhkəmləndirilməsinə həsr edilməlidir. Məsələn, ingilis dilində felin indiki qeyri-müəyyən zaman formasının mənaca Azərbaycan dilində olan indiki zamanın mənasına uyğun gəldiyi üçün asan mənimsənilir, lakin bu zamanın əmələ gəlməsi müəyyən çətinliklər törədir. III şəxsdə fel dəyişir, “es” və ya “s” şəkilçisini qəbul edir. Məhz buna görə qrammatik hadisənin mənimsənilməsi üçün təşkil olunan çalışmalar əsas etibarını ilə onun formal cəhətlərinin möhkəmləndirilməsinə xidmət etməlidir.

b) Əgər qrammatik hadisənin mənası müəyyən çətinliklərlə əlaqədardırsa, tətbiq olunan çalışmalar bu çətinliyin aradan qaldırılmasına yönəldilməlidir.

2.3. Şifahi nitq vərdişlərinin yaradılması və möhkəmləndirilməsində çalışmaların yeri

Bəzən qrammatik hadisələr çox mürəkkəb olduğundan (məsələn, artiklin işlədilməsi) onun həm izahı, həm də möhkəmləndirilməsi tədricən aparılmalıdır.

Qrammatik cədvəllərin qarşısında qoyulan məqsədlə əlaqədar olaraq, bu cədvəllər mümkün qədər sxematik xarakter daşmalı, konkret sözlərin dəyişməsinə deyil, ümumiyyətlə söz dəyişməsi qaydalarını əks etdirərək, bir növ riyazi düstur şəklində qurulmalıdır.

Şagirdlər bəzi qrammatik qaydaları müqayisə edərək daha yaxşı öyrənirlər.

Akademik L.V.Şerbanın dediyi kimi, ana dili ilə müqayisə dilin daha yaxşı öyrənilməsində, şüurlu öyrənilməsində əlverişli yoldur. Şagird ingilis dilində olan qrammatik qaydanı müqayisə etməklə başa düşsə, o, həmin qaydanı uzun müddət yadda saxlayar, daha doğrusu gec unudar, bəlkə də heç unutmaz.

Bütün bunlar bir daha təsdiq edir ki, şagird təfəkkürü müqayisə zamanı daha yaxşı inkişaf edir. İzahat zamanı interferensiyanın nəzərdə tutulması, bu istiqamətdə izahat işləri apararaq çalışmaların icrası qrammatik nitq vərdişlərinin formalaşdırılması baxımından olduqca əhəmiyyətlidir.

Proqramın nəzərdə tutduğu qrammatik materialm köməyi ilə şagirdlər bir-biri ilə sıx surətdə əlaqədə olan və bir-birinin inkişafına qarşılıqlı şəkildə təsir edən oxu və yazı sahəsində düzgün vərdişlər qazandıqları kimi, düzgün danışıq və anlama qaydalarının da yiyələnirlər.

Şagirdlər verilən qrammatik qaydanı mükəmməl başa düşmələri məqsədilə onlara izahatı ana dilində aparmaq daha əlverişlidir. Belə izahat aparıldıqda əvvəlcə keçilən materiallarla əlaqə yaratmaq və yeri gəldikdə müqayisə etmək ümumi işin xeyrinədir.

Söz yox ki, tədrisin yuxarı mərhələsində qrammatik nitq vərdiş və bacarıqlarının formalaşdırılmasında göstərilən mərhələlərin gizlənilməsi, onlara riayət olunması, interferensiya hadisəsi ilə əlaqədar işlərin aparılması müsbət nəticə verməlidir. Bu cəhətdən tipik səhvlərin aradan qaldırılması məsələsində həll olunmuş olar.

Nəticə olaraq deyə bilərik ki, psixoloji baxımdan tədrisin yuxarı mərhələsində, oxuyan şagirdlər dili öyrənməyə daha çox maraq göstərirlər. Onlar artıq bu yaşlarda - 2 və daha etnik qruplarda 3 dil haqqında təsəvvürü olan uşaqlardır. Xarici dil bir sıra məktəblərdə öyrədilən 2-ci dil olsa da, onların bir çoxu öz ana dillərini (etnik qruplarda) də bilirlər. Bu mənada müəllimlər həmin dillərin həm müsbət cəhətlərindən istifadə etməli, həm də onların yeni öyrənilən dilə mənfi interferensiyasını nəzərə almalıdırlar. Daha bir cəhəti də unutmamaq olmasın ki, şagirdlər ingilis dilini öyrəndikləri vaxta kimi dil öyrənmə sahəsində müəyyən təcrübələri vardır. Müəllim həmin təcrübədən çıxış edərək şagirdləri fərdiləşdirməli, onları differensiallaşdırmalıdır. Onların maraq qabiliyyət sahələri, istedadları nəzərə alınmalıdır.

Vərdiş və bacarığın inkişaf etdirilməsinin çox mürəkkəb bir psixoloji proses olduğunu dərk etməklə, bu istiqamətdə müntəzəm iş aparılmalıdır. Müqayisə və müxtəlif növlü çalışmalardan geniş şəkildə istifadə olunmalıdır. Ən sadə qrammatik çalışmalarda nitqə xidmət edən daha başqa çalışmaları sintez etməli qrammatik nitq vərdişlərinin yaradılmasına çalışmalıdır.

Bir qayda olaraq dilin ünsiyyət vasitəsi, nitqin ünsiyyət prosesi olduğu (bu psixoloji mərhələ) həmişə diqqət mərkəzində tutulmalıdır.

Bacarıq və vərdişlərin ünsiyyətə xidmət etdiyini hər bir müəllim bilməli, ünsiyyət prosesini təmin etmək məqsədilə silsilə çalışmalardan istifadə etməlidir.

İnterferensiya hadisəsi nəzərə alınmalı, qrammatik nitq vərdişləri və bacarıqları tam dərk olunmalı, onların formalaşdırılmasının əsas mərhələləri gözlənilməlidir.

Bu mərhələlərə yeni qrammatik materialın verilməsi və vərdiş üçün əsas yaratmaq; şifahi nitqdə avtomatlaşdırmaqla qrammatik nitq vərdişlərini formalaşdırılması, müxtəlif nitq növünə qrammatik nitq vərdişlərinin daxil edilməsi, nitq bacarığının inkişafı daxildir.

Müəllim xarici dili tədris etdiyi ilk gündən bu məqsədə sadıq qalaraq dili kommunikativ, həm də kompleks şəkildə bütün dil aspektlərini (fonetika, leksika, qrammatika) bacarıq və vərdişlərin yaradılması istiqamətinə yönəltməlidir.

Bütün burada deyilənlər aşağı siniflərdə qrammatik nitq vərdişlərinin yaradılmasının əsasını, təşkil etdiyini desək heç də səhv etmərik. Yuxarıdakı müddəalar zənnimcə nəinki müəllimlər, eləcə də gələcək müəllimlər üçün seminar məşğələlərində tələblər üçün əlverişli ola bilər.

2.4. Şifahi nitq vərdişlərinin aşılmasında “İnterferensiya hadisəsi”nin nəzərə alınması

Xarici dillərin tədrisinin başlıca vəzifələrindən biri bu dillərdə danışma və dinləmə vərdişlərinin aşılmasıdır. Bu o deməkdir ki, təlimin lap əvvəlindən təlim edilənə qavramaq öyrədilməli və bunun əsasında onda düzgün tələffüz və dil vərdişləri (leksik, qrammatik) yaradılmalıdır. Təlimin vəzifəsi öyrənənə təkcə xarici dili düzgün qavramağı öyrətmək deyil, həm də sərbəst nitq xüsusiyyətlərini asanlaşdıran düzgün tələffüz və leksik-qrammatik vərdişlərini aşılamaqdan ibarətdir. Müasir təsəvvürə əsasən təlim prosesinə təlim fəaliyyəti kimi baxmaq lazımdır.

Yeni (xarici) dildə nitqin qavranılma səviyyələrindən bəhs edən psixolinqvistik təsnifatlardan birinə əsaslanaraq demək olar ki, şagird ilk səviyyədə bu nitqi öz fonoloji bacarığına əsasən qavrayır.

Tələffüzün və bəzən dilin digər vərdişlərinin təlimi imitasiya aktında həyata keçirilir. İmitasiya aktı diaqnostik səslərlə bağlı işlərdən ibarətdir. Buraya duyğu və

qavrayış kimi nisbətən sadə psixoloji proseslər, eləcə də anlayış və təsəvvürlərin yaranması kimi mürəkkəb proseslər aiddir. Bütün bunlar keçmiş təcrübənin fəaliyyət göstərilməsi ilə şərtlənir və son nəticədə anlamanın müəyyən səviyyəsi ilə bağlı olur.

Həm imitasiya, həm də son daimi hafizə sferasında obyekt öz əhatəsi ilə qarşılıqlı fəaliyyətdə təzahür edir. Əldə edilmiş eksperimental nəticələr göstərir ki, qavranılan materialın əsasında daimi hafizədə baş verən dəyişmələr tələbənin ana dilinin təsiri altında həyata keçir və bununla əlaqədar olaraq R.Akkof və F.Emerinin irəli sürdüyü “struktur əhatə” və “struktur xassələr” anlayışlarından istifadə etmək mümkün olur.

Göstərilən mövqedən çıxış etdikdə belə bir qanunauyğunluq izah olunur ki, xarici dilin ayrılıqda götürülmüş tək faktı hafizədə möhkəmlənə bilməz.

Yalnız bu fakt müəyyən əhatə (qabıq) səviyyəsinə yiyələndikdən sonra yadda saxlanılır və dəyişdirilir.

Dil sahələri mövqeyində bilinçvizi təhlil edərkən F.Ə.İbrahimbəyov bu sahələrin hər birində iki əsas tendensiyanın olduğunu təsdiq edir. Bunlar fiziki anlayışlar olan “qüvvə sahəsi” və “enerji sahəsi”nə sanki müvafiq gəlir. Şüurun dil sahəsində “qüvvə sahəsi” dilin ayrı-ayrı elementlərinin daha mürəkkəb vahidlərə doğru yönəlməsində ifadə olunur - bu radikal enerjidir. “Enerji sahəsi” dil həssaslığı funksiyası ilə bağlıdır. Bu qüvvə sahəsini məhdudlaşdıran enerjidir.

F.Ə.İbrahimbəyov həm də qeyd edir ki, tamamilə fəaliyyətsiz vəziyyətdə dil sahəsi ola bilməz. O göstərir ki, dil sahəsinin fəal vəziyyəti daxili və ya xarici impulslarla stimullaşdırılır.

Məlum olduğu kimi psixoloji terminologiyada yadasalma anlayışı (Recitation) yadasalma prosesinin özünü ifadə edən (Production) termindən fərqlidir. Recitation eksperimental psixologiyada çoxdan öyrənilir. Onun əsasını, görünür hələ Q.Ebbunqaus qoymuşdur.

Sonrakı tədqiqatlarda yadasalmada təkrarın yoluna dair küllü miqdarda göstəricilər əldə edilmişdir. R.Vudvorst qeyd edir ki, həddən artıq tez başlanan yadasalma vaxt məsrəfinə gətirir və səhvlərin möhkəmlənməsinə zəmin yaradır.

Qeyd etmək lazımdır ki, daimi hafizədə təkcə fonoloji dəyişmələr baş verir. Daha geniş nitq materialları da belə dəyişməyə məruz qalır. A.A.Brudniy bu hadisəni tekstin anlaşılması ilə əlaqələndirir. O göstərir ki, insan təkcə ona görə optimal yadda saxlayan qurğu deyildir ki, onun hafizəsinin tutumu məhduddur, buraya daxil edilmiş məlumat isə bütövlüklə yadda salınır. Tekstin daşıyıcısı insan olduğu zaman ünsiyyət özü mükəmməl olmamışdır.

Bizim əldə etdiyimiz nəticələr buna əlavə olaraq sübut edir ki, fonoloji planda da hafizədə möhkəmlənmiş məlumat, adətən axıra qədər yadda düşmür, çox vaxt dəyişilmiş olur. Bu, görünür ana dilinin fonetik və fonoloji xüsusiyyətlərinin xarici dillə interferensiya yaratması nəticəsində baş verir.

Beləliklə, imitasiya edilmiş hadisələrin daimi hafizə sferasında dəyişilməsi nəzəri cəhətdən düzgün izah olunur. Sırf psixoloji baxımından bu, bizi interferensiya nəzəriyyəsinə gətirib çıxarır.

İnterferensiya anlayışı həm psixoloji, həm də linqvistik ədəbiyyatda geniş işlənmişdir. Bu sahədə E.M.Vereşşaginın tədqiqatları diqqətəlayiqdir. Onun görüşlərinin əsasını funksional sistem təşkil edir. Bu, baş-beyin yarımkürəsində əmələ gələn dinamik stereotip nəzəriyyəsi ilə oxşardır. E.M.Vereşşagin belə hesab edir ki, baş-beyin yarımkürələri qabığında təlim nəticəsində rəngarəng sinir rabitələri yarana bildiyi üçün bu rabitələr xarici dilin müxtəlif aspektlərinin təlimi zəmanə da yarana bilər. Məlumdur ki, sinir rabitələri sistemi hərəkətilə səciyyələnir, ona görə də bu sistemə qanunauyğun olaraq, “dinamik sistem”, yaxud “dinamik stereotip” adı verilir. Sonra o, neyrofiziologiya və biologiyada mövcud olan belə bir mülahizənin üzərində dayanır ki, sinir rabitələrinin sistemləri bir-birindən tamamilə təcrid olunmuşlar və bir-biri ilə əlaqədar olan bəzi hadisələrin məcmusundan ibarətdir.

Beləliklə, deyilənlərdən belə nəticə hasil olur ki, interferensiya bilinqvizimdə geniş yayılmış hadisədir. Xarici dillərin tədrisində ana dilinin xarici dilin quruluş səviyyəsinə, normalarına mənfi təsiri müşahidə olunur ki, buna interferensiya hadisəsi deyilir. Xarici dilin və ana dilinin quruluş sistemlərinin, normalarının uyğun gəlməməsi müxtəlif səhvlərə gətirib çıxarır. Məsələn, dil öyrədənlərin çoxu “*Mən məktəbə gedirəm*” cümləsini ingilis dilində belə deyir: “*I to school go*”. Bu da

Azərbaycan dilinin söz sırasının ingilis dilinin söz sırasına uyğun gəlməməsinin nəticəsidir. Yəni Azərbaycan dilində xəbər əsasən cümlənin axırında, zərflik isə mübtədadan sonra işlənir, ingilis dilində isə xəbər mübtədadan sonra, zərflik isə xəbərdən sonra işlədilir. Müəllimin əsas vəzifəsi bu fərqi açıb tələbələrə izah etməkdir. Tələbə xarici dili ana dili ilə müqayisədə öyrənməlidir.

Bundan başqa, gizli interferensiya hadisəsi də mövcuddur, yəni ana dilində mövcud olmayan xarici dil vahidlərinin işlədilməsi. Məsələn, Azərbaycan dilində danışan adam ingilis dilində geniş istifadə olunan *“Is he already back ?”* sualının yerinə *“Has he already returned?”* sualından istifadə edir. Ona görə də xarici dilin tədrisi prosesində ana dilinin mənfi təsiri özünü hansı sahələrdə biruzə verdiyini müəyyən etmək lazımdır. Əldə olunmuş məlumatlar materialın seçilməsinə, onun tədris prosesinə daxil edilməsinə, metodların seçilməsinə böyük təsir göstərir. Məsələn, gəlin ingilis və Azərbaycan dillərinin (söz sıraları) qrammatik quruluşlarını müqayisə edək:

İngilis dilinin tədrisində öyrənilənlərin rast gəldikləri əsas çətinlik ingilis və Azərbaycan dillərinin söz sıralarının uyğun gəlməməsidir. Məsələn,

Əli Məsməyə bir qızılgül verdi.

Ali gave Masma a rose.

Birinci cümlədən göründüyü kimi Azərbaycan dilində cümlədə söz sırası belədir: mübtəda + vasitəsiz tamamlıq + vasitəli tamamlıq + xəbər.

İngilis dilində ikinci cümlədən göründüyü kimi söz sırası tamamilə başqa cürdür: mübtəda + xəbər + vasitəsiz tamamlıq + vasitəli tamamlıq. Ona görə də, müəllim ingilis dilində söz sırasını şagirdlərə izah edərkən onu ana dilinin söz sırası ilə müqayisə edib oxşar və fərqli cəhətləri göstərməlidir.

İngilis dilinin zaman kateqoriyası da Azərbaycan dilinin zaman kateqoriyasından fərqlənir. Ona görə ki, ingilis dilində dörd zaman və onların hərəsinin də dörd forması vardır.

Azərbaycan dilində üç zaman forması, gələcək zamanın və keçmiş zamanın hərəsinin iki növü vardır. Ona görə də zaman formaları öyrənilən zaman tələbələr bir çox çətinliklərlə rast gəlirlər. Məsələn, Onlar ingilis dilində *“I have seen him today”*

cümləsinin yerinə “*I saw him yesterday*” cümləsini işlədir. Şagird üçün iki halda hərəkət bitmişdir və o, bu hərəkəti “*today*” və ya “*yesterday*” sözləri ilə əlaqələndirmir.

İngilis dilini öyrənən zaman tələbələrin rast gəldiyi problemlərdən biri də zamanların uzlaşmasıdır. Ona görə ki, Azərbaycan dilində belə bir hadisə yoxdur. Modal (fəllərin) sözlərin müxtəlif növ cümlələrdə işlədilməsi də tələbə üçün çətinlik yaradır. Məsələn, ingilis dilində “*may*” və “*can*” müxtəlif mənalara malikdir. Amma Azərbaycan dilində bunların hər ikisini “*bilmək*” sözü ilə əvəz etmək olar. Məsələn, “*May I go home?*”, “*Can read it?*”.

Tələbələrin ingilis dilinin qrammatika sahəsində rast gəldikləri çətinliklərə həmçinin məsdərin, fəli sifətin, cərəndun, artiklın işlədilməsini də aid etmək olar. Ona görə də ingilis dilinin tədrisi prosesində müəllim ana dili üçün xarakterik olmayan xüsusiyyətləri nəzərə almalı, ingilis dilinin quruluşunu ana dilinin quruluşu ilə müqayisəli şəkildə izah etməlidir.

2.5. Şifahi nitq fəaliyyəti psixoloji proses kimi

Dilə praktik yiyələnmə həmin dildən ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə etməyi bacarmaq kimi başa düşülür.

Bu isə o deməkdir ki, dildən sərbəst ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə edən adam, həmin dildə danışa bilir, həmin dildə eşitdiyi nitqi başa düşür, həmin dildə yazılmış mənbələri oxuyur və anlayır, eləcə də düşündüyü fikri həmin dildə yazıya bilər. Göstərilən bu dörd amillər dildən ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə etmə bacarığını əks etdirən amillərdir. Bu amillərdən birinin və ya bir neçəsinin olmaması həmin adam üçün bu dil ünsiyyət vasitəsi ola bilməz.

Əməli bacarıq və vərdiş nitq fəaliyyəti hesab edilir. Bu isə psixoloji prosesdir və daim ardıcıl tədqiqat, araşdırma tələb edir.

Bacarıq və vərdişlər danışma prosesini əhatə edir. Odur ki, psixoloji proses kimi nitqi öyrənmək, onu psixoloji cəhətdən təhlil etmək həm psixoloqlar, həm də psixolinqvistika ilə məşğul olan tədqiqatçıları düşündürür.

Psixologiyadan bəllidir ki, dil ünsiyyətin vasitəsi, nitq isə ünsiyyət prosesidir. Dil bəşəridir, o ümumxalqa məxsusdur. Nitq isə fərqlidir, o tək-tək şəxslərə məxsusdur. O, bilavasitə fərdi xarakter daşıyır.

Dil, dediyimiz kimi ünsiyyət vasitəsidir, nitq isə psixologiya elminin tədqiqat obyektidir, çünki o psixoloji prosesdir. Dilin konkret funksiyaları var. Əvvələn o, tarixi təcrübənin hifz edilməsi və gələcək nəsillərə ötürülməsində misilsiz xidmət göstərir.

Dil həmçinin insan davranışını tənzim edir, onun intellektual fəaliyyəti üçün mühüm bir “silah” rolunu oynayır. Belə olduqda, onun bu funksiyası nitqin də fəaliyyət istiqamətini müəyyənləşdirir. Çünki nitqə yiyələnmə bir sıra mərhələlərdən keçir. İlk növbədə uşaqlarda eşitmə qabiliyyəti formalaşır və inkişaf edir. Onlar eşitdikləri yeri səsləri və öyrəndikləri yeni sözləri fərqləndirməyi bacarır və tələffüz etməyə başlayırlar.

Sonrakı mərhələlərdə isə onlar (uşaqlar) söz ehtiyatını artırır, sözlər arasındakı əlaqəni anlayır, sözlərin mənalarını başa düşürlər.

Nitqin də funksiyaları müxtəlifdir. Nitq olmaq etibarını ilə onun ilk funksiyası insanları əhatə edən aləmdəki əşya, hadisə, hərəkət, vəziyyət və sairə varlıqları adlandırmaqdır. Buna nitqin semantik funksiyası deyilir. Nitqin başqa funksiyası isə ümumiləşdirmədir, informasiyanı ötürməkdir. Nitqin əsas funksiyası isə kommunikasiyadır, ünsiyyətdir, ünsiyyətə daxil olmaqdır.

Başqa varlıqlardan fərqli olaraq insan danışır, eşidir və eşitdiklərini anlayır, anladıklarını başqalarına ötürməyi bacarır, deməli, ünsiyyət prosesində olur. Bu proses başqalarını da ünsiyyətə cəlb edir, işə təhrik edir. Deməli, nitqin işə təhrik etmə funksiyası da vardır. Başqalarını işə təhrik edərkən, o, həm də başqalarına təsir edir, onun hərəkətlərində müəyyən dəyişikliklər yaradır, hər hansısa hərəkət etməyə istiqamətləndirir. Beləliklə, insanlar bu yolla öz aralarında ünsiyyət yaradır, əlaqə saxlayır, fikir və informasiya mübadiləsi edirlər, qarşılıqlı inkişaf edirlər.

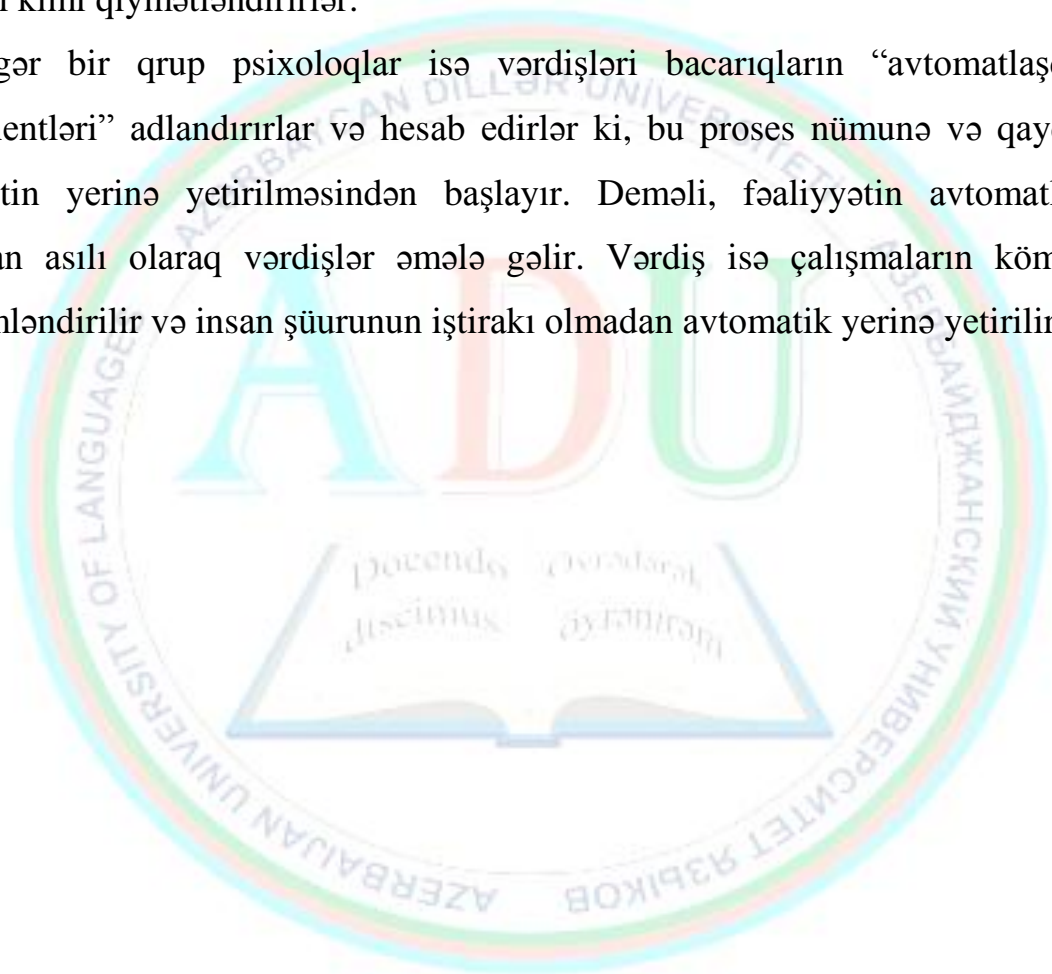
Nitq həm də bacarıq və vərdişlər toplusudur. Bacarıq və vərdişlər isə dil materiallarından düzgün və yerli-yerində istifadə etməyi bacarmaqla ölçülür.

Psixoloqlar nitq vərdişlərinin formalaşmasını üç mərhələyə bölürlər: ilk mərhələ – vərdişin əsasının yaranma mərhələsi; ikinci – yönəltmə mərhələsi; üçüncü isə – nitq fəaliyyətinin avtomatlaşması mərhələsi adlanır.

Nitq vərdişlərinin avtomatlaşması mərhələsindən sonra nitq vərdişlərinin aşılınması mərhələsi özünü göstərir.

Digər bir qrup psixoloqlar isə hesab edirlər ki, nitq bacarığının formalaşması üç pillədən keçir: elementar bacarıqlar, vərdişlər və ustalığ adlandırır və vərdişləri nəticə elementi kimi qiymətləndirirlər.

Digər bir qrup psixoloqlar isə vərdişləri bacarıqların “avtomatlaşdırılmış komponentləri” adlandırırlar və hesab edirlər ki, bu proses nümunə və qayda üzrə fəaliyyətin yerinə yetirilməsindən başlayır. Deməli, fəaliyyətin avtomatlaşdırılmasından asılı olaraq vərdişlər əmələ gəlir. Vərdiş isə çalışmaların köməyi ilə möhkəmləndirilir və insan şüurunun iştirakı olmadan avtomatik yerinə yetirilir.



III FƏSİL

İNGİLİS DİLİ ŞİFAHİ NİTQİN TƏDRİSİNDƏ İSTİFADƏ OLUNA BİLƏN NÜMUNƏLƏR SİSTEMİ

Yuxarıda göstərdik ki, bu və ya digər qrammatik qaydanın nitq fəaliyyətində işlədilməsindən əvvəl o qaydalar dildə avtomatlaşdırılmışdır. Əlbəttə, bu avtomatlaşma birdən-birə baş vermir. Bunun üçün müxtəlif çalışmalar yerinə yetirmək lazımdır. Bildiyimiz kimi, tədris zamanı qrammatikanın öyrədilməsində istifadə edilən mövzularla əlaqədə “to be” felindən geniş istifadə edilir. Ona görə də “to be” felinin mənimsənilməsi üçün aşağıdakı çalışmalar sistemi təklif edirik.

1. *“To be” felinin qısa formasını işlədin (she's/we aren't etc.).*

1. She is she's 3. It is not 5. I am not
2. They are 4. That is 6. You are not

2. *am, is və ya are işlədin.*

1. The weather nice to day
2. I not tired
3. This bag heavy
4. These bags new
5. Look! There Arif
6. My brother and I students
7. Ann at home. Her children at home
8. I a taxi driver. My sister a nurse

3. *Tam cümlələr yazın. is, am və are-dan istifadə edin.*

1. (your shoes very dirty) Your shoes are very dirty
2. (my brother a teacher)
3. (this house not very big)
4. (the shops not open today)

5. (my keys in my bag)
6. (Jenny 18 years old)
7. (you not very tall)

4. *Şəkillərə dair cümlələr qurun. Afraid, angry, cold, hot, hungry sözlərindən istifadə edin.*

Şəkil.

1. She is thirsty
2. They
3. He
4.
5.
6.

5. *Təsdiq və inkar formalarında cümlələr qurun. Am / am not is / isn't / are / are / aren't*

1. (I / interested in Azerbaijan history)
2. (I / hungry)
3. (It / warm today)
4. (I afraid of dogs)
5. (My hands / cold)
6. (Baku / a very big country)
7. (He / interested in football)

6. *Aşağıdakı cümlələri oxuyun və "to be" felinin formalarını göstərin.*

1. It is a pen
2. He is a schoolboy

3. I am a boy
4. She is a schoolgirl
5. You are pioneers

7. Aşağıdakı cümlələri dinləyin “to be” felinin üçüncü şəxs tək formasını eşidəndə əlinizi qaldırın.

1. I am a boy
2. It is a desk
3. They are pupils
4. She is Sona
5. He is Arif

8. Nöqtələrin yerinə “to be” felinin formalarını qoyun.

Nümunə: *He a pupil*
He is a pupil

1. I a doctor
2. They workers
3. You doctors
4. We teachers
5. She a schoolgirl

9. Aşağıdakı sözlərdən cümlələr düzəldin.

Nümunə: *Is, a pupil, he*
He is a pupil

1. Is, my, brother, doctor
2. Schoolboy, nith, is
3. I, a worker, am
4. A, red, pen, is, it
5. Teachers, they, are

10. Aşağıdakı cümlələri tamamlayın.

Nümunə: *She is (məktəblidir)*

She is a schoolgirl

1. It is (sınıf otağıdır)
2. They are (şagirdirlər)
3. We are (müəllimik)
4. His sister is (kiçik qızıdır)
5. My brother is (4-cü sinifdədir)

11. Aşağıdakı cümlələri tamamlayın.

1. (Qardaşım) is a teacher
2. (Biz) are workers
3. (Onun qardaşı) is a doctor
4. (Onlar) are pupils
5. (Siz) are teachers

12. Aşağıdakı cümlələri ingilis dilinə tərcümə edin.

1. Mənim qardaşım şagirddir
2. Onun qardaşı fəhlədir
3. Bu qırmızı qalstukdur
4. Onlar ingilis dili kitablarıdır
5. Siz şagirdsiniz

13. Aşağıdakı cümlələri sual formasına çevirin.

1. It is a map
2. It is a desk
3. He is a boy
4. They are pupils
5. I am a doctor

14. Aşağıdakı suallara qısa təsdiq cavablar verin.

1. Is it a pencil?
2. Is it a cat?
3. Are you a pupil?
4. Is she a schoolgirl?
5. Are they maps?

15. Aşağıdakı cümlələri ingilis dilinə tərcümə edin.

1. Bu cümlədirmi?
2. O, şagirdirmi?
3. Siz həkimsinizmi?
4. Bu xəritədirmi?
6. Onlar şagirdirlərmi?

16. Aşağıdakı cümlələrə qısa inkar cavablar verin.

1. Is she a pupil?
2. Are they pens?
3. Am I a teacher?
4. Are they maps?
5. Is it a cat?

17. Aşağıdakı cümlələri inkar formasına çevirin.

Nümunə: *It is a map*

1. It is not a map
2. It is a desk
3. She is a girl
4. They are pens
5. I am a doctor
6. They are pioneers

18. Suallara düzgün cavab tapın

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------|-------|
| 1. Where is the camera? | A) London | 1 G) |
| 2. Is your car blue? | B) No, Fm not | ..... |
| 3. Is Sabir from Baku | C) Yes, you are | ..... |
| 4. Am I late? | D) My sister | ..... |
| 5. Where is Sona from? | E) Black | ..... |
| 6. What colour is your bag? | F) No, it's black | ..... |
| 7. Are you hungry? | G) In your bag | ..... |
| 8. How is George? | H) No, she's American | ..... |
| 9. Who's that woman? | I) very well | ..... |

19. Bu sözlərlə sual cümlələrini düzəldin. "To be" felinin "is" və ya "are" formalarından istifadə edin.

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------|
| 1. (at home / your mother?) | Is your mother at home? |
| 2. (your parents / well?) | |
| 3. (interesting / your job?) | |
| 4. (the shops / open today) | |
| 5. (interesting in sport / you?) | |
| 6. (near here / the post office?) | |
| 7. (at school / your children) | |
| 8. (why / you / late?) | |

20. Sualları tamamlayın. What / Who / Where / How sual sözlərindən istifadə edin.

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| 1. How are your parents? | They are very well |
| 2. the bus stop? | At the end of the street |
| 3. your children? | Five, six and ten |
| 4. these organs? | \$ 1.20 a kilo |
| 5. your favourite sport? | Skiing |
| 6. the man in this potograph? | That is my father |

7. you new Black

21. Suallar tərtib edin.

- | | | |
|----|----------------------------|---------------------|
| 1. | (name?) What is your name? | Paul |
| 2. | (married or single?) | I am married |
| 3. | (American?) | No, I am a lawyer |
| 4. | (how old?) | I am 30 |
| 5. | (a teacher?) | No, I am a lawyer |
| 6. | (wife a lawyer?) | No, she is a doctor |
| 7. | (from?) | She is Italian |
| 8. | (her name?) | Anna |
| 9. | (how old?) | She is 27 |

22. “To be” felindən istifadə edərək “Mənim ailəm” mövzusunda aid 4 cümlə deyin.

“To have” feline aid çalışmaları.

1. Aşağıdakı cümlələri oxuyun və “to have” felinin formalarını göstərin.

1. I have a red tie
2. You have a bag
3. She has a black bag
4. They have a cat
5. My sister has a red pen

2. Aşağıdakı cümlələri tamamlayın.

1. I have
2. He has
3. Jim has
4. We have
5. My friend has

3. Aşağıdakı cümlələrin başlanğıcını tərcümə edin.

Nümunə: Siz maliksiniz

Sizin vannızdır You have

1. Mən malikəm (Mənim vanmdır)
2. O, malikdir (Onun vardır)
3. Tom malikdir (Tomun vardır)
4. Biz malikik (Bizim vannızdır)
5. Mənim nardaşım malikdir (Mənim qardaşımın vardır)

4. Mübtədaya görə lazım olan feli seçin.

Nümunə: *I (have, has) a cap*

I have a cap

1. You (has, have) a black cat
2. Jane (have, has) a map
3. They (has, have) a garden
4. Arif and Sona (has, have) red ties
5. My brother (has, have) a map

5. Aşağıdakı sözlərdən cümlələr düzəldin.

Nümunə: *I, a pen, red, have*

I have a red pen

1. Jim, a hat, has
2. Have, black, a cat, we
3. You, a car, have
4. Tom, a cat, a dog, has
5. We, a desk, have

6. Aşağıdakı cümlələri ingilis dilinə tərcümə edin.

1. Onun qələmi var

2. Onların toyuğu var
3. Onun bacısının kitabı var
4. Onun qardaşı qırmızı çantaya malikdir
5. O, şagirdidir
6. Onlar fəhlədlər

7. *Aşağıdakı şəkli təsvir edin (şəkildə əlini qırmızı çanta, boynunda qırmızı qalstuk olan məktəbli qız təsvir olunur).*

8. *Aşağıdakı mətni oxuyun və mətnin əsasən müəllimin suallarına cavab verin.*

Aydındır ki, hər hansı qrammatik qaydanın dərinədən mənimsənilməsini / avtomatlaşdırılmasını yoxlamaq üçün onu nitq fəaliyyətində yoxlamaq lazımdır. Ona görə də son çalışmalar həmin məqsədə yönəldilmişdir. “To have” felinin sual formasına aid aşağıdakı çalışmaları verməyi məsləhət görürük:

1. *Aşağıdakı cümlələrin sual formasını düzəldib dəftərinizə köçürün.*

1. She has a cat
2. We have a dog
3. They have red ties
4. It is a red pen
5. They are pupils
6. Nick has a map
7. She is a schoolgirl

Sual cümlələrini tərtib edin

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| 1. (you / an umbrella?) | Have you got an umbrella? |
| 2. (you / a passport?) | ..... |
| 3. (your father / a car?) | ..... |
| 4. (Ali / many friend?) | ..... |
| 5. (you / any brothers or sisters?) | ..... |
| 6. (how much money / we?) | ..... |

7. (what / kind of car / Julia?)

What has Tina got?

What have you got?

Şəkilə baxm və Tina ilə özün haqqında cümlələr qurun

1. (a camera) -Tina has got a camera

I have got (or have not) got a camera

2. (a bicycle) Tina

3. (Long hair)

4. (brothers / sisters)

Boş buraxılan yerlərdə "To have" felinin "have got ('ve got), has got (s'got), haven't got, hasn't got" formalarını işlədin.

1. Sarah has' got a car. She goes everywhere by bicycle.

2. They like animals. They three dogs and two cats.

3. Charles is not happy. He a lot of problems

4. They don't read much. They many books

5. What's wrong? I something in my eye.

6. Where's my pen? I don't know. I it

7. Julia wants to go to the concert but she a ticket

Cümlələri tamamlayın.

Have/has got və ya haven't/hasn't got formalardan istifadə edin. (a lot of friends, four wheels, six legs, a toothache a key, much time garden sözlərini işlədin)

1. I am not feeling very well. I have got a headache

2. It's a nice house but it

3. Most cars

4. Everybody likes Tom. He

5. I am going to the dentist this morning. I

6. He can't open the door. He

7. We must hurry. We

2. *Aşağıdakı cümlələri maqnitafon vasitəsilə dinləyin və fasilədə onları sual formasıqə çevirin.*

1. She has a red pencil
2. Tom has a dog
3. My sister has a hat
4. It is a cat
5. They are pencils
6. We are school-children

3. *Aşağıdakı suallara qısa təsdiq cavablar verin və dəftərinizə yazın.*

Nümunə: *Has he a bag?*

Yes, he has.

1. Has Nick a dog?
2. Have you a map?
3. Have they a cat? Are they pupils?
4. Has your brother a map?
5. Is he a schoolboy?

4. *Maqnitafona qulaq asın və fasilədə aşağıdakı suallara qısa təsdiq cavablar verin.*

1. Have you a red pencil?
2. Has she a pen?
3. Are you a pupil?
4. Has he a black cat?
5. Is she a schoolgirl?
6. Have they a dog?

5. *Aşağıdakı suallara qısa inkar cavablar verib dəftərinizə yazın.*

Nümunə: *Has Tom a bag?*

No, Tom has not.

1. Has she a hat?
2. Has your sister a map?
3. Have you a dog?
4. Is it a red pencil?
5. Is she a schoolgirl?

6. *Aşağıdakı cümlələri diktörün ifasında dinləyin və fasilədə onlara qısa inkar cavablar verin.*

1. Has she a cat?
2. Have you a black pencil?
3. Has your friend a dog?
4. Is your brother a pupil?
5. Has Nick a hen?
6. Is it a red pencil?

7. *Aşağıdakı suallara tam təsdiq cavablar verin.*

Nümunə: *Has Tom a cat?*

Yes, Tom has a cat

1. Have you a map?
2. Have they a black cat?
3. Has Kate a red tie?
4. Is it a pen?
5. Have you a hen?
6. Has Nick a desk?

8. *Mətnə əsasən suallara cavab verin. Cavablar real olmalıdır.*

1. Has he a pencil?
2. Has he a car?
3. Has he a dog?

4. Is his father a doctor?
5. Is his mother a teacher?
6. has she a hat?
7. Have they a cat?

9. *Aşağıdakı cümlələri ingilis dilinə tərcümə edib dəftərinizə köçürün.*

1. Onun çantası var?
2. Sənin qırmızı karandaşın var?
3. Onların maşını varmı?
4. Bu xəritədirmi?
5. Sizin toyuğunuz var?
6. Bu qırmızı karandaşdırmi?
7. Onun pişiyi varmı?
8. Onlar şagirdidirlərmi?

10. *Aşağıdakı şəklə aid bir neçə sual verin.*

Şəkildə qucağında kiçik bir pişik tutan balaca bir qız təsvir olunur. Suallar həm “to be”, həm də “to have” felləri ilə verilir. Tələbələr suallar verir, özləri də suallara cavablar verirlər. Sual həm real (yəni şəkildə olduğu kimi), həm də yalnız ola bilər (yəni şəkildə təsvir olunanın əksinə)

11. *Aşağıdakı cümlələrin inkar formasını düzəldin.*

Nümunə: *He has a cat*

He has no cat

1. Nick has a red pencil
2. They have a dog
3. She has a red tie
4. We have a black cat
5. Tom has a hat

12. Aşağıdakı cümlələri ingilis dilinə tərcümə edin.

1. Onun qələmi yoxdur (O, qələmə malik deyil)
2. Mənim kitabım yoxdur (Mən kitaba malik deyiləm)
3. Onların iti yoxdur (Onlar itə malik deyillər)
4. Onun (oğlanın) qalstuku yoxdur
5. Sənin qırmızı karandaşın yoxdur
6. Bu qələm deyil

13. Aşağıdakı mətnə suallar verin. Suallar həm real, həm də yalnış olmalıdır ki, suallara tam təsdiq, həm də inkar cavablar vermək mümkün olsun.

14. Ailəniz haqqında danışın.

Beləliklə, hər hansı bir mövzu və ya situasiya haqqında danışmaq üçün birinci növbədə, həmin mövzu və situasiyalarda istifadə olunan qrammatik qaydaları müəyyənləşdirmək lazımdır. Əvvəlcə bu qrammatik qaydalara cümlə səviyyəsində yiyələnməli, sonra isə onu nitq fəaliyyətində işlətmək lazımdır.

NƏTİCƏ

Hər hansı qrammatik materialın öyrədilməsində məqsəd bu və ya digər bacarıq və vərdişlərin yaradılmasıdır.

Məlumdur ki, insanın hər hansı fəaliyyəti (o cümlədən nitq fəaliyyəti) müəyyən vərdiş və bacarıqlara əsaslanır.

Bir sıra psixoloqlar elə hesab edirlər ki, nitqin formalaşdırılması 3 əsas pillə üzrə gedir: elementar (ilkin-bəsit) bacarıqlar – vərdişlər və ustalıq.

Vərdiş çalışmalarının köməyi ilə möhkəmləndirilmiş və insan tərəfindən şüurun iştirakı olmadan, avtomatik yerinə yetirilən fəaliyyətdir – hərəkətdir.

Proqramda nəzərdə tutulan qrammatik materialı şagirdlərə süurlu şəkildə aşılamaq lazımdır. Şagirdlərə materialı müqayisəli şəkildə öyrətmək daha yaxşı nəticə verir, material uzun müddət yadda qalır.

Xarici dil müəllimi ilk növbədə interferensiya hadisəsini nəzərdə tutmalıdır (professor, M.Həmzəyev də bunu sübut edir). Xarici dilin öyrənilməsində ana dilinin qrammatik xüsusiyyətlərinin xarici dilin qrammatik xüsusiyyətlərindən fərqli olması bir an belə unudulmamalı, tipik səhvlər daha ətraflı aydınlaşdırılmalıdır. İşin düzgün təşkil edilməməsi nəticəsidir ki, şagirdlər bu və ya digər qrammatik hadisələri işlədərkən çətinliklərə məruz qalır, tipik səhvlər edirlər.

Qrammatik nitq vərdişlərinin yaradılmasının əsas şərti onu (qrammatikanı) əməli çalışmalarla, praktik nitq nümunələri tətbiq etməklə öyrətməkdən ibarətdir. Çalışmalar vasitəsilə bacarıq və vərdişlər inkişaf etdirilir və formalaşır.

Şagirdlər yenidən öyrəndikləri qrammatik materiala aid çalışmalar yerinə yetirdikdə onların fikri fəaliyyəti hərəkətdə olur. Şagirdi düşündürmək, onu yeni fikir söyləməyə təhrik etmək və nəhayət, qrammatik nitq vərdişləri yaratmaq hazırkı dövrümüzün vacib məsələsi kimi metodika elminin qarşısında durur.

Tədqiqat işinin nəticəsi kimi aşağıdakıları demək olar:

1. İş, elmi-metodik aləmdə tanınmış Setlin, R.B.Gurviç, S.B.Şatılov, N.P.Roqova və sairələrin əsərlərindən istifadə edilərək yazılmışdır.

2. İşin yazılmasında Azərbaycanda aparıcı mütəxəssislər və görkəmli alimlər Gülnar Hüseynzadə, Dilarə İsmayılova, Rafiq Salahov, Muxtar Həməzəyev və digər metodistlərin əsərlərindən geniş istifadə edilmişdir.

3. Tədqiqat işinin əsas məqsədi olan şagirdlərdə qrammatik vərdişlərin aşılması yollarının tətbiqinə yönəldilmiş çalışmalar sistemi hazırlanmışdır.

4. Tədqiqat işinin yazılması prosesində aşağıdakı problemlər diqqətlə araşdırılmışdır:

- a) qrammatik vərdişlərin aşılmasının dilçilik əsasları nədir?
- b) bu problemə verilən proqram tələbləri hansılardır?
- c) bu problemin indiki tədris vəziyyəti necədir?
- ç) bu sahədə tipik qrammatik səhvlər hansılardır?
- d) bu səhvləri törədən səbəblər hansılardır?
- e) problemin psixoloji əsasları nədir?
- ə) dil tədrisində interferensiya hadisəsi və onun nəzərə alınması lazımdır mı?
- g) bacarıq və vərdişlərin yaradılmasındakı mərhələlər hansılardır?

5. Yuxarı sinif şagirdlərinin rast gəldikləri əsas qrammatik çətinliklər hansılardır və onları necə aradan qaldırmaq olar?

6. İşin yazılmasında aşağıdakı tədqiqat metodlarından istifadə edilmişdir:

- a) tədris prosesinin müşahidə edilməsi;
- b) qabaqcıl ingilis dili müəllimlərinin iş təcrübələrinin öyrənilməsi;
- c) hazırda istifadə olan ingilis dili dərsliklərində qrammatik materiala verilən yer və onun şərh vəziyyəti;
- ç) qrammatik materialın tədrisinə verilən proqram tələbləri və orada verilən saatların miqdarı.

7. Tərtib edilmiş çalışmalar sistemi həm tələbələr, həm müəllimlər üçün nəzərdə tutulmuşdur.

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYATIN SİYAHISI

a) Azərbaycan dilində..

1. Ali məktəblərdə dilin kompleks tədrisinin linqvistik və metodik əsasları. Bakı, 1983.
2. Barsuk R.Y. Azərbaycan məktəblərində xarici dil tədrisinin bəzi problemləri, Bakı, 1967.
3. Həmzəyev M., Qrammatik interferensiyanın psixoloji əsasları, Azərbaycan SSR-də poliqlasiya və dilbrarası interferensiya problemləri mövzusunda respublika elmi konfransının tezisləri (30-31 oktyabr 1990).
4. Xarici dil üzrə orta məktəb Proqramları, Bakı 2000.
5. Kərimov F., Ağayeva Z. Xarici dillərin tədrisi metodikası kursu üzrə tələbənin məlumat kitabçası, Bakı 2005.
6. Kərimov F.H. Şifahi nitqin inkişafı yolları, Bakı, 2002.
7. Lodon R. "Dillərin qarşılıqlı təsiri". M., 1992 (Rus dilində).
8. Musayev O.İ. İngilis dilinin qrammatikası, Bakı, 1990.
9. Salahov R., Xarici dillərin öyrədilməsi prosesində interferensiyanın aradan qaldırılmasının bəzi yolları, 1990.
10. Səfiyev Ə.Y. İngilis dilinin əvəzliliklərinin Azərbaycan məktəblərində tədrisi metodikası. Bakı 2002.
11. VIII-XI siniflər üçün ingilis dili dərslikləri.

b) Rus dilində.

12. Барсу́к Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. М., 1970.
13. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
14. Бородулина М.К. Обучение иностранному языку как специальности. М., 1975.

15. Бородулина М.К., Н.М.Минина. Иностранные языки в школе. №2, 1988.
16. Виберман. Устный метод обучения иностранным языкам. М., 2003.
17. Гез Н.И., Методика обучения иностранным языкам в средней школе, М., 1982.
18. Гез Н.И., Ляковицкий М.Б., Миролубов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе, М., 1982.
19. Гусейнзаде Г. Обучение речевой коммуникации по иностранным языкам, Баку, 2001.
20. Зильберман Л.И. Иностранные языки в школе. №8, 1986.
21. Зимняя И.А. Психологический анализ говорения как вида речевой деятельности. М., 1973.
22. Лапитус Б.А. К теории упражнений по иностранному языку. М., 1975.
23. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
24. Салистра И.Д. Иностранные языки в школе. №3, 1993.
25. Соловёва И.В. Иностранные языки в школе. №11, 1977.
26. Стронин М.Ф. Обучение игры на уроке английского языка, М., Просвещение, 1981.
27. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной речи. М., 1971.
28. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку. Л., 1977.
29. Шерба Л.В. Иностранные языки в школе. №1, 1993.

c) İngilis dilində.

30. Interactive Teacher Trainig by Rafiga Aliyeva, Tamilla Mehdiyeva, John R. Silver, Baku 2002.
31. Jeremy Harmer, The practice of English Language Teaching, Longman Group, 1991.

32. Modern methodology in English Language Teaching by Stephanie Furness and Majid Aliyev, Baku 2003.
33. Roqova N.P. Method of Teaching English. L., 1981.

