

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ

AZƏRBAYCAN DİLLƏR UNİVERSİTETİ

Əlyazması hüququnda

AYTAC ASƏF qızı BAYRAMZADƏ

**“XARİCİ DİLDƏ OXU VƏRDİŞİ VƏ BACARIĞININ FORMALAŞMASINDA
LİŊVİSTİK QABİLİYYƏTİN TƏSİRİ”**

HSM – 060201 – Dilşünaslıq (İngilis dili)

Magistr elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş dissertasiya

DİSSERTASIYA

Elmi rəhbər _____

Aliyev Ceyhun Qurbanalı oğlu

Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Bakı – 2022

MÜNDƏRİCAT

GİRİŞ.....	3-6
I FƏSİL. LİŖQVİSTİK QABİLİYYƏTİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİNDƏ OXU FƏALİYYƏTİ ƏSAS VASİTƏ KİMİ.....	7-39
1.1.Qabiliyyətlərin psixoloji xüsusiyyətləri və dil qabiliyyəti.....	7-13
1.2. Oxu fəaliyyətinin ümumi xarakteristikası.....	13-21
1.2.1. Oxu fəaliyyətində psixi proseslərin rolu.....	22-32
1.2.2. Oxu fəaliyyətinin inkişafında texniki qiymətləndirmənin psixoloji təhlili.....	32-39
II FƏSİL. XARİCİ DİLDƏ NİTQ BACARIQLARININ TƏMİN EDİLMƏSİNDƏ DİL HİSSİNİN ROLU.....	40-64
2.1. Xarici dildə ünsiyyət prosesinin təşkilinin psixoloji tərəfləri.....	40-46
2.2. “Dil hissi”i nitq fəaliyyətində əsas amil kimi.....	46-56
2.2.1. “Dil hissi” və idrak proseslərinin əlaqəsi.....	56-64
III FƏSİL. XARİCİ DİLDƏ OXU VƏRDİŞİ VƏ BACARIĞININ FORMALAŞMASINDA LİŖQVİSTİK QABİLİYYƏTİN TƏSİRİNİN EKSPERİMENTAL TƏDQİQİ.....	65-73
3.1. Tədqiqatın metodikası və təşkili məsələləri.....	65-66
3.2.Tədqiqatın həyata keçirilməsi və alınan nəticələrin göstərilməsi.....	67-73
NƏTİCƏ.....	74-76
İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT.....	77-80

GİRİŞ

Mövzunun aktuallığı. Müasir dövrümüzdə dil ünsiyyət vasitəsi olmaqla insanların fikirlərini formalaşdırmaq məqsədi daşıyır. Belə olduqda isə ünsiyyət prosesində insanlar özlərinin fikir, hiss və həyəcanlarını, arzu və istəklərini nəinki, öz dilində hətta başqa dildən də istifadə etməklə göstərmək məcburiyyətində qaldığının şahidi oluruq. Danışan və yazan şəxs tərəfindən fikirlərin ifadəsi onların xarici dilə necə yiyələnməsindən çox asılıdır. Əgər diqqət yetirsək müasir dünyada ünsiyyət bacarıqlarının formalaşmasında nitq fəaliyyətinin növlərindən biri olan şifahi oxu fəaliyyəti öz-özünə öyrənmə prosesində daha aktualdır. Bildiyimiz kimi xarici dildə oxu fəaliyyəti xarici dilin öyrənilməsi zamanı ən az yazı, danışmaq və eşitmə fəaliyyəti qədər əhəmiyyətlidir. Psixologiyada oxu fəaliyyətiə birbaşa oxunulan materialın qavranılması, informasiyanın təfəkkürdə analiz-sintez edilməsi və oxucunun həmin materialı nə dərəcədə qavrayıb anlamasını müəyyən edə biləcək tənqidi təfəkkürün inkişafı kimi baxılır. Həmçinin, oxucunun və yazarın hiss və fikirlərini əks etdirən ünsiyyət vasitəsi olan bu mətnlərin eyni zamanda şəxsiyyət xüsusiyyətləri və fərdi qabiliyyətlərdən də asılı olurla. Müasir təhsil sistemində tələbə və şagirdlərin fərdi psixoloji bacarıqlarını nəzərə alan təlim fəaliyyəti eyni ilə xarici dili öyrənməkdə olan subyektlərin yalnızca bilik və bacarıq səviyyəsini deyil, eyni ilə fərdi psixoloji keyfiyyətlərinə xüsusən fərdi qabiliyyətlərinin inkişafına daha çox diqqət yetirir. İnkişaf etməkdə olan müasir təhsil sisteminin də əsas üstünlüyü elə məhz oxu bacarıqlarının inkişafında dil qabiliyyəti və dil hissini inkişafına yönəlməkdir. Problemin aktuallığı onunla izah olunur ki, xarici dil öyrənən təlim subyektlərinin oxu vərdişi və bacarıqlarının formalaşmasında linqvistik qabiliyyət olduqca yüksək təsir göstərir. Lakin, bu qabiliyyətin inkişafı ilk olaraq düzgün təlim fəaliyyətinin həyata keçirilməsindən, oxunulan mətnlərin psixoloji xüsusiyyətlərindən, dil hissini inkişafından asılıdır.

Mövzunun işlənmə səviyyəsi. Xarici dildə oxu vərdişi və bacarığının formalaşmasında linqvistik qabiliyyətin təsiri problemi kompleks bir problem olmaqla bir çox humanitar elmlər və fənnlər (psixologiya, psixolinqvistika, fonetik, qrammatika, metodika) tərəfindən tədqiq edilmişdir.

Müasir dövrümüzdə xarici dildə oxu vərdişi və bacarığının formalaşmasında linqvistik qabiliyyətin təsiri problemi sahəsində həm xarici ədəbiyyatda, həm də milli ədəbiyyatda yetərinə tədqiqatlar aparılmışdır. İngilis ədəbiyyatından “dil hissi” və ya “lingvistik intuisiya” barədə L.P.Federenko, N.Xomski, J.Piaje, qabiliyyətlər barədə H.Qardner, xarici dildə ünsiyyət strategiyaları barəsində Q.Vells, xarici dil ünsiyyətində sosial persepsiya barəsində L.A.Festinger və İ.M.Karlsmis, görmə duyğusu və təfəkkürün oxu mətnindəki rolu barəsində T.Q.Eqorov, rus ədəbiyyatından nitq prosesində idrak qavrayışın seçiciliyi, diqqətin paylanması ilə dil hissi ilə əlaqəli P.K.Anoxin, nitq prosesində fizioloji mexanizmlərlə bağlı İ.P.Pavlov, dilin qavranılması ilə əlaqəli İ.N.İmadzadə, “dil hissi”nin dinamik inkişafı ilə bağlı B.V.Belayayev, L.İ.Heydərova, Q.V.Eyqer, A.A.Zeleviskaya, L.İ.Bojoviç, T.R.Ramzaeva, N.M.Qoxlerner, “dil hissi”nin formalaşmasında linqvistik şəxsiyyətin inkişaf xüsusiyyətləri ilə bağlı O.A.Lebedeva, “dil hissi” və “intuisiya” ilə bağlı A.N.Kolmoqorov, K.Şennon, K.D.Uşiniski, “dil hissi” və psixi proseslər barədə A.A.Leontiyev, L.S.Vıqotski, V.V.Davıdov, qabiliyyətər barədə A.V.Petrovski və M.Q.Yaroşevski, B.M.Teplov, “dil və mədəniyyət”in xüsusiyyətləri barəsində N.D.Qalskova, ünsiyyət prosesində insanların bir-birini qavraması barədə E.V.Burova, mətində idrak proseslərinin rolu barədə E.N.Solovova, oxu nitq fəaliyyətinin növü kimi İ.A.Zimniyaya, oxu fəaliyyəti və zehni əməliyyat barəsində S.L.Rubinşteyn, fonemlər barəsində L.V.Şerba, oxu mətnində zehni proseslər barəsində İ.Z.Klıçnikova, milli ədəbiyyatdan “dil hissi”nin psixoloji mexanizmləri ilə bağlı F.A.İbrahimbəyov, hiss və psixi proseslərlə bağlı M.Ə.Həməzəyev, qabiliyyətlər barədə Ə.Əlizadə, S.Seyidov, linqvistik bacarıqlar barədə E.Q.Əzimov, xarici dil ünsiyyətində Y.Nuriyev öz tədqiqatlarında, qoyulan problem sahəsində fəaliyyət göstərmişlər.

Tədqiqat işinin obyektı. Tədqiqatda Azərbaycan Dillər Universitetində təhsil alan 85 nəfər tələbə iştirak etmişdir.

Tədqiqat işinin predmeti. Xarici dili öyrənən tələbələrin linqvistik qabiliyyəti və dil hissini psixoloji təsirini öyrənmək.

Tədqiqat işinin fərziyyəsi. Xarici dilin öyrənilməsində dil hissi oxu fəaliyyətinin psixoloji xüsusiyyətlərindən və dil qabiliyyətindən asılı olaraq müxtəlif tərzdə özünü göstərir.

Əsas fərziyyə ilə yanaşı köməkçi fərziyyələr də irəli sürülmüşdür:

1. Xarici dilin öyrənilməsi zamanı dil hissi ilk başlarda daha çox təsir göstərir;
2. Xarici dilin öyrənilməsi zamanı dil hissi oxu fəaliyyətində özünü daha çox göstərir;
3. Dil qabiliyyətinin formalaşması xarici dilin öyrənilməsinə yüksək şərait yaradır;
4. Xarici dil öyrənən tələbələrin akademik göstəriciləri dil qabiliyyətindən asılı olaraq müxtəlif tərzdə özünü göstərir.

Tədqiqat işinin məqsədi. Xarici dildə oxu vərdişi və bacarığının formalaşmasında linqvistik qabiliyyətin təsirini öyrənmək;

Tədqiqat işinin vəzifələri. Tədqiqatın məqsədinə müvafiq olaraq aşağıdakı vəzifələri müəyyənləşdirmək olar:

1. Elmi ədəbiyyatın təhlili əsasında həmin problemə yanaşmanın nəzəri əsas aspektlərini aşkar etmək və onları müəyyən meyarlar əsasında qruplaşdırmaq;
2. Xarici dilin öyrənilməsi zamanı dil hissini rolunu aydınlaşdırmaq;
3. Xarici dilin öyrənilməsi zamanı dil hissini oxu fəaliyyətinə təsirini aşkar etmək;
4. Xarici dil öyrənən tələbələrin çoxşaxəli intellekt tipini müəyyənləşdirmək;
5. Xarici dil öyrənən tələbələrin çoxsaylı intellekt tipindən asılı olaraq yekun akademik göstəricilərinin müqayisəli təhlilini vermək.

Tədqiqat işinin elmi yeniliyi. Xarici dildə oxu vərdişi və bacarığının formalaşmasında linqvistik qabiliyyətin əhəmiyyəti aydınlaşdırılmış, dil hissini oxu fəaliyyətinə təsiri öyrənilmişdir.

Tədqiqatın elmi – nəzəri əhəmiyyəti. Xarici dildə oxu vərdişi və bacarığının formalaşması üçün linqvistik qabiliyyətin təsiri göstərilmiş, dil hissini psixoloji xüsusiyyətləri öyrənilmiş və oxu fəaliyyətinin psixoloji mexanizmlərinin bu

prosesdəki rolu aşkar edilmişdir. Dissertasiya işindən tezislərin, məqalələrin yazılmasında istifadə oluna bilər.

Tədqiqatın praktik əhəmiyyəti. Tədqiqatda alınan nəticələri xarici dil öyrədən mütəxəssislər, universitetlər, məktəblər, dil kursları dil öyrətmək məqsədilə mühazirə və praktik məşğələləri həyata keçirdən zamanı istifadə edə bilərlər.

Tədqiqat işinin metodologiyası və metodları. Tədqiqat prosesində ilk olaraq tələbələrə hər birinin oxuma sürəti 0,15 saniyədən az və çox olmamaqla *calibri*, *monotype corsiva*, *batang*, *segoe script*, *times new roman* olmaqla ayrı-ayrı şrift forması olan, lakin eyni məzmunla malik beş fərqli mətn təqdim edilmişdir (əlavə 1). Tələbələrdən hər bir mətni oxuduqdan sonra oxunulan mətnin çətinlik dərəcəsinə görə asan (1), orta (2), çətin (3) olmaqla üç qiymətləndirmə şkalasından birini seçmək göstərişi verilmişdir.

Daha sonra H.Qardner tərəfindən 1983-cü ildə təklif edilmiş “çoxşaxəli intellekt” nəzəriyyəsi çərçivəsində çıxış edərək səkkiz intellekt tipini müəyyənləşdirən qabiliyyətləri qiymətləndirmə şkalası adlanan metodika təqdim edilmişdir (əlavə 2).

Son olaraq xarici dil öyrənən tələbələrin çoxşaxəli intellekt tipindən asılı olaraq yekun akademik göstəricilərinin müqayisəli təhlilini vermək məqsədilə tələbələrin birinci semestr sonunda yekun imtahan nəticələri nəzərdən keçirilmişdir. Tədqiqatda 85 nəfər iştirak etmişdir. Testlərin hər biri respondentlərlə fərdi və qrup şəkildə aparılmışdır.

Mövzunun aprobeşiyası. Tədqiqat olunan mövzunun əhatə edən problem və məsələlərlə bağlı Azərbaycanda 1 məqalə çap olunmuşdur:

“Oxu mexnizminin formalaşmasında “dil hissi”nin inkişafı”. Gənc Tədqiqatçıların Elmi Əsərləri. № 1.Bakı – 2022.

Tədqiqat işin quruluşu. Magistr dissertasiyası girişdən, üç fəsildən, nəticə, ədəbiyyat siyahısından və əlavələrdən ibarətdir.

FƏSİL I

LİŦQVİSTİK QABİLİYYƏTİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİNDƏ OXU

FƏALİYYƏTİ ƏSAS VASİTƏ KİMİ

1.1.Qabiliyyətlərin psixoloji xüsusiyyətləri və dil qabiliyyəti

Azərbaycan psixoloqlarından M.Həmzəyev və S.Seyidova görə qabiliyyətlər “insanın hər hansısa bir və bir neçə fəaliyyət sahəsi üçün daha çox yararlı olduğunu göstərən fərdi psixi xassəyə” deyilir. Və belə bir vəziyyət ona üç mövqedən yanaşılır. İlk olaraq qabiliyyətləri geniş formada izah edə biləcək bütün psixi proses və halların məcmusu, ikinci olaraq daha dar aspektdən baxıldıqda müxtəlif fəaliyyət növlərini müvəffəqiyyətlə icra etmək üçün zəruri olan ümumi və xüsusi bilik, bacarıq və vərdişlərin yüksək inkişafı, sonuncuya görə isə bilik, bacarıq və vərdişlərə sürətlə yiyələndikdən sonra əldə olunanların təcrübədə daha da səmərəli formada istifadəsi nəzərdə tutulur. Psixologiyada qabiliyyətlər daha çox üçüncü yanaşmaya əsasən qəbul edilir. Hansı ki, bu yanaşma rus tədqiqatçısı B.M.Teplova görə, ilk olaraq insanların fərdi-psixoloji xüsusiyyətləri, ikincisi isə hər cür deyil, yalnız hər hansı bir və ya bir neçə fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə icrası üçün zəruri olan xüsusiyyətlər kimi nəzərdən keçirilir (7,s.416-417). İkinci yanaşmadan çıxış edərək qabiliyyətlər hətta ümumi və xüsusi olmaqla iki növə ayrılmışdır. Ümumi qabiliyyətlər onlardır ki, hansı ki, bütün fəaliyyət növlərində bu qabiliyyətlər hər zaman bizim həmin işi uğurla icra etməmizə kömək olur. Bunlardan nitq fəaliyyəti, əqli qabiliyyətlər, yüksək hafizə, yüksək müşahidəçilik, diqqətcillik və başqalarını göstərə bilərik. Lakin, xüsusi qabiliyyətlər daha dar fəaliyyət növlərində istifadə edilərək uğur qazanılan qabiliyyətlərdir. Onlara isə elə bizim elmi tədqiqatımızın əsas predmeti olan linqvistik qabiliyyətlər və H.Qardnerin müəyyən etdiyi digər intellekt növləri olan mexaniki, riyazi, ədəbi, musiqi, rəsm və başqaları nəzərdə tutulur (4,s.426). Azərbaycanın görkəmli psixoloqu Ə.Ə.Əlizadə hesab edir ki, xüsusi qabiliyyətlər “ancaq və ancaq bir yolla – ümumi qabiliyyətlərin fəaliyyət prosesində xüsusi qabiliyyətlərə modifikasiya yolu ilə” əmələ gəlir.

Çox vaxt bacarıq və qabiliyyət anlayışları qarışdırılaraq səhv salınır. Elmi ədəbiyyatların təhlili zamanı məlum olur ki, bacarıqlar fəaliyyətin mənimsənilməsi zamanı qarşıya qoyulan məqsədə çatmaq üçün qazanılan mövcud bilik və vərdislərdən istifadə olunmasıdır. Bacarıq insana məqsədinə çatmaq yolunda düzgün üsulları seçmək və onlara nəzarət edilmək üçün məlumatlardan istifadə qaydalarına yiyələnməyə kömək edir. Bacarıq isə iki yolla öyrənilir. İlk olaraq fəaliyyəti öyrənən adam zəruri biliklərə sahib olur, həmin biliklər hansı vəziyyətdə necə istifadə edilməsinə şərait yaradır, daha sonra isə bu biliklər sınaq və səhvlərin də köməyi ilə təcrübə əldə edilərək insanın psixi fəaliyyətini idarə etməsi ilə sonlanır (7,s.107).

Qabiliyyət, bacarıq anlayışlarından əlavə olaraq elmi ədəbiyyatda talan və istedad anlayışları da var. Talant adından da görüldüyü kimi yaradıcılıq nailiyyəti əldə etmək məqsədilə mürəkkəb bir fəaliyyət növünü qabiliyyətlərin köməyi ilə ən yüksək səviyyədə inkişaf etdirə bilmək deməkdir. A.V.Petrovski və M.Q.Yaroşevskiyə görə istedadın inkişafı həmin dövrün tələbatından və qarşıda duran məqsəddən, vəzifədən asılı olur və əsaslı müvəffəqiyyət əldə etmək üçün isə həm maddi, həm də mənəvi şəraitin olması kifayət qədər əhəmiyyətli məsələdir. Bəzi adamlar talantdan əlavə öz yaradıcılığı ilə o qədər fərqlənir ki, öz şəxsiyyətində ali yaradıcılıq səviyyəsinə çatır və nəinki özünün hətta cəmiyyətin gələcək inkişafına töhvə vermiş olur. Bu isə elmi ədəbiyyatlar dahilik adı altında verilir. Əlbəttə ki, həm qabiliyyət, həm istedad, həm də talant və dahiliyin meydana çıxması üçün təbii şəraitin olması mütləq vacibdir. Əgər linqvistik qabiliyyətlərdən danışırıqsa burada nitqin mərkəzi beyninin sol yarımkürələrinin alt qırıqlarının arxa hissəsinin üçdə birində, nitqi anlama mərkəzi isə sol yarımkürələrin yuxarı gicgah qırıqlarının arxa hissəsinin üçdə birində yerləşir. Nəzərə alsaq ki, insan nitqi beynin ayrı-ayrı sahələrinin mürəkkəb qarşılıqlı əlaqəsinin məhsuldur, o zaman belə bir nəticə əldə edə bilərik ki, insanın nitq fəaliyyəti ilə bağlı olan qabiliyyəti yəni, linqvistik qabiliyyət beynin yalnız bir sahəsi ilə lokallaşa bilər (7,s.428-431).

Formalaşmaq nədir və qabiliyyətlər hansı şəraitdə formalaşır? Tipli suallara cavab vermək üçün ilk olaraq formalaşma sözünün mənasını izah etmək istərdik. Azərbaycan dilinin izahlı lüğətində yetkinləşmək, yetişmək, düzəlmək, yaradılmaq,

müəyyən edilmək mənalarda işlədilən bu söz psixoloji ədəbiyyatda qarşımıza şəxsiyyətin və ya qrupun formalaşması kimi çıxır. Psixologiyada formalaşmaq demək istisnasız bütün ekoloji, iqtisadi, sosial, psixoloji və s. amillərin təsiri nəticəsində mövcud varlığın və ya tamlığın müəyyən məqsədə çatması deməkdir. Əlbəttə ki, elmi ədəbiyyatlarda müxtəlif yanaşmalar vardır. Məsələn: biheviorizmə görə operant öyrənmə yolunda gedən davranışın gücləndirilməsidirsə, sosial psixologiyada sosial təsirin texnika və üsullarının məcmusudursa, qrupun inşafının ilkin mərhələsi hesab olunur. Oxford lüğətində verilən məna bir qədər ilkin izaha yaxın olmaqla istənilən nəticənin əldə edilməsinə doğru yaxınlaşan sadə üsulların ardıcıl davam etdirilərək daha da gücləndirilməsinin şərtlənməsi kimi qəbul edilmişdir (37).

Qabiliyyətlərin formalaşmasında isə ən vacib rol təbii imkanlardan savayı təlim oynayır. Ona görə ki, formalaşmanın ilkin şərtləri təbii imkanlar olsa da insan bəşəriyyətinin əldə etdiyi bilik və təcrübə təlimin köməyi ilə tamamlanır. Müəllimlərin səmərəli təlim metodlarından istifadə etməsi xarici dilin öyrənilməsində şagird və tələbələrin “dil hissi”ni birbaşa inkişaf etdirir, oxu vərdişlərinin mümarisələrin köməyi ilə artırmasına, qrammatik bacarıqlara yiyələnməyə əsas verir və nəticədə linqvistik qabiliyyətlərin də formalaşmasına şərait yaradır. A.V.Petrovski və M.Q.Yaroşevski də hesab edir ki, “qabiliyyətlərin təzahürü insanların tarixən ictimai tələbatlara cavab vermək məqsədilə əldə etdikləri müvafiq bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasının konkret metodikasından bilavasitə asılıdır” (7,s.433). Qabiliyyətlərin formalaşması sadalanan bu şərtlərdən savayı Petrovski və Yaroşevskinin dediyi kimi tələbatlar, başqa sözlə isə həmçinin tələbatdan irəli gələn maraqlardan da asılıdır. Nəzərə alsaq ki, hər hansısa bir xüsusi maraq, məsələn dilə olan tələbatdan irəli gələn linqvistik maraqlar idrak maraqları kimi özünü göstərir və bu zaman hər hansısa bir fəaliyyət sahəsinin aktivləşməsinə yəni, nitq fəaliyyətinin aktivləşməsinə birbaşa əlaqə yaradacaqdır. Lakin, burada vacib olan məsələ müəllimlərin üzərinə düşür. Ona görə ki, maraqlar hər zaman sabit olmaya bilər. Belə olan halda xarici dilin öyrənilməsində şagird və tələbələrin dilə olan marağını davamlı saxlamaq üçün bir sıra addımlar atılmalıdır.

Psixoloji ədəbiyyatda tez-tez vizual öyrənənlər, eşidərək öyrənənlər və kinestetik öyrənənlər anlayışlarına tez-tez ast gəlirik lakin, bunlardan fərqli olaraq kənarında insan potensialına dair bir çox nəzəriyyələr və yanaşmalar da işlənib hazırlanmışdır. Onların arasında Hovard Gardner tərəfindən işəni hazırlanmış çoxtipli intellekt nəzəriyyəsi vardır ki, bu nəzəriyyə özündə əvvəlki bir çox standart nəzəriyyələri demək olar ki, sual altında qoydu. Gardnerin ilk işi insanın zehni potensialında ilk altı zəkanın inkişafına səbəb oldu. Lakin, tədqiqatlar bu gün doqquz intellekt növünə qədər genişləndi.

Bu intellekt tipləri (və ya səriştələr) insanın unikal qabiliyyət dəsti ilə əlaqədardır. Və Gardner göstərdi ki, onların intellektual qabiliyyətlərini nümayiş etdirməyə üstünlük verə biləcəyi imkanlar və yollar çoxdur. Gardnerin çoxtipli intellekt nəzəriyyəsinə görə aşağıdakı intellekt tipləri vardır:

1. Şifahi-linqvistik intellekt (yaxşı inkişaf etmiş şifahi bacarıqlar və sözlərin səslərinə, mənalarına və ritmlərinə həssaslıq);
2. Məntiqi-riyazi intellekt (konseptual düşünmə qabiliyyəti və mücərrəd və məntiqi və ədədi nümunələri ayırd etmək qabiliyyəti);
3. Məkan-vizual intellekt (şəkillərdə və şəkillərdə düşünmək qabiliyyəti, dəqiq və mücərrəd şəkildə vizuallaşdırmaq);
4. Bədən-kinestetik intellekt (bədən hərəkətlərini idarə etmək bacarığı və əşyalarla məharətlə davranmaq);
5. Musiqi intellektləri (ritm, səs-küy yaratmaq və qiymətləndirmək bacarığı və taxta);
6. Şəxslərarası zəka (müvafiq şəkildə aşkar etmək və cavab vermək qabiliyyəti başqalarının əhval-ruhiyyəsinə, motivasiyalarına və istəklərinə);
7. Şəxsiyyətdaxili (özünü dərk etmək və daxili hisslərlə uyğunlaşma qabiliyyəti, dəyərlər, inanclar və düşüncə prosesləri);
8. Naturalist intellekt (bitkiləri tanımaq və təsnif etmək bacarığı, heyvanlar və təbiətdəki digər obyektlər);

İnsanların fərqli gücləri və intellektləri var. Cəmiyyət müxtəlif bacarıqlar nümayiş etdirən insanlardan ibarətdir. Müxtəlif qabiliyyətlərə və ya başqa sözlə

intellektə sahib insanların olduğu qrup, eyni qabiliyyətli mütəxəssislər qrupundan daha dolğun kollektiv potensiala malikdir” Qardnerin nəzəriyyəsi xarici dilin tədrisində planlama təlimatı, kurs fəaliyyətlərinin seçilməsi və əlaqədar qiymətləndirmə strategiyalarının istifadə zamanı mütləq nəzərə alınmalıdır. Tələbələrin güclü tərəflərini inkişaf etdirməyə kömək etmək üçün hazırlanmış təlimat o qədər də güclü olmadıqları sahələri inkişaf etdirmək üçün onların inamını artırabilir.

Çoxtipli intellekt nəzəriyyəsi xarici dilin öyrənilməsi zamanı tələbələrin çoxsaylı öyrənmə üstünlükləri nəzərə ala bilər. Bir sıra məntiqli və uyğun metodlar, seçilməklə müxtəlif fəaliyyətlərə daxil edilə bilər.

Təlim nəzəriyyələrini, tədris strategiyalarını və s. inteqrasiya etdikdə tələbələrin ehtiyaclarını daha yaxşı qarşılamaq üçün mənalı və faydalı yollarla pedaqoji vasitələrdən istifadə edilməlidir. Qardnerin özü iddia edir ki, pedaqoqlar konkret bir şeyə əməl etməməlidirlər.

Təlimat hazırlayarkən nəzəriyyə və ya təhsil innovasiyası əvəzinə istifadə edilməli, onların tədris və təlim ehtiyaclarına uyğun fərdi məqsədlər və dəyərlər müəyyən olunmalı, tələbələrin çoxsaylı intellekt və potensialına müraciət etməklə onların potensialını üzə çıxarmağa kömək edilə bilər. Müəllimlər öz təlimatlarını və qiymətləndirmə üsullarını tələbənin potensialına görə fərdiləşdirirlər (46,s.1-9).

Hesab edirik ki, çoxtipli intellekt nəzəriyyəsinə əsaslanaraq xarici dilin öyrənilməsində linqvistik intellektin formalaşmasına daha çox diqqət ayırmaq lazımdır. Ona görə ki, dil şəxsiyyətin inkişafının ayrılmaz hissəsidir. Şagirdlər xarici dilin öyrənilməsi zamanı az da olsa lüğət bazasına sahiblərsə bu zaman görüb duyduqları hər şeyi bu sözlərdən istifadə etməklə izah etməyə çalışırlar. Uşaqlarda mücərrəd düşüncə həyatının altı ilindən sonra başlayır. Bu isə artıq xarici dildə olan sözlərin mücərrəd mənalərini anlamaqlarına daha çox kömək etmiş olur. Digər bir tərəfdən uşaqlar oxuduqlarını qavrayıb anlamaqları üçün müəyyən obrazları təsəvvür etməlidir. Müəllimlər və böyüklər mümkün qədər çox uşaqlarla söhbət edib onları dinləməlidir ki, onların dil təcrübəsi daha da genişlənsin. Daha aşağı yaşlardan uşaqlara xarici dili mənimsətmək üçün ilk olaraq obyektlərin vizual təsviri, daha

sonra kartlar ilə birgə fikirlərini ifadə etməyi, daha sonra isə mücərrəd obyektlər barədə yazılı olaraq fikirlərini izah edəcək tapşırıqlar vermək məsləhətdir. Genişləndirilmiş dil fəaliyyəti sosial qarşılıqlı əlaqə və fənnlər arasındakı əlaqənin yaradılması ilə formalaşır. Adətən fərdiləşdirilmiş təlim sistemində xarici dilin öyrənilməsi daha effektiv olur lakin, sosial ünsiyyətin qurulması da xarici dildə olan mətnlərin qavranılmasına daha düzgün kömək etmiş olur. Əgər uşaqların xarici dil öyrənməsində linqvistik intellektin inkişaf mərhələsinə göstərsək bu zaman təxəyyül, sözlər, vizualizasiya və təcrübə olaraq bölmək doğru olardı.

Oxumaq mücərrəd bir fəaliyyətdir. Hərflərin yalnızca vizual deyil eşitmə duyğusuna xitam edərək səsli formada oxunması nəinki hafizədə daha yaxşı yada qalır, eyni zamanda sol beynin də aktiv inkişafına səbəb olur. Yazmaq oxumaqdan daha sadə fəaliyyətdir elə bu səbəbdən məhz xarici dilin öyrənilməsi zamanı uşaqlara hərflər kursivlə yazılaraq göstərilir. Ən azı ona görə ki, uşaqlara hərəkət edən hərflərə daha çox diqqət etməyə meyl edirlər. Yazı fəaliyyətində əsasən aşağıdakı qaydalar gözlənilir:

- Xarici dildə qrammatik tapşırıqlar və sözlərin funksiyalarının öyrənilməsi;
- Orfoqrafiyanın öyrənilməsi;
- Cümlənin təhlili;
- Yaradıcı yazı;
- Durğuşarələrinin müəyyən olunması;
- Oxunulan mətnin şərh edilməsi;
- Şeir və inşa yazmaq (44,s.1).

Xarici dilin öyrənilməsi, şəxsiyyət və dil xüsusiyyətlərindən asılı olaraq fərqli ola bilər. Lakin, unutmaq olmaz ki, müəllimlərin və yaxın əhatənin bu dildə ünsiyyətin qurulmasındakı rolu müstəsna dərəcədə əhəmiyyətlidir. Ümumiyyətlə götürüldükdə isə xarici dilin dil hissi baxımından mənimsənilməsi uşaqlarda 0-6 yaş üçün olduqca həssas bir mərhələdir. Ona görə ki, uşaqlar bu yaşda dili avtomatik öyrənir və heç bir çətinlik çəkmədən yanlış və doğru hər kəslə eyni dildə danışırlar. Altı yaşdan sonra isə dil hissənin inkişafı zəifləyir və dilin öyrənilməsi şüurlu prosesə çevrilir. Bu isə yeni dilin mənimsənilməsi bir qədər çətinləşdirir. Digər tərəfdən

uşaqların ikinci bir xarici dili öyrənməsi məsləhət deyil bu onlarda ikidillik əmələ gətirməklə yanaşı həmçinin neyronların ləng inkişafı səbəbindən öyrənmə tərzini olmaqla öyrənmənin sürətinə təsir edir. Lakin, koqnitiv qabiliyyətlərdən asılı olaraq təhli, tərkib, mücərrədləşdirmə kimi komponentlər dilin yuxarı yaşlarda öyrənilməsinə daha da sürətləndirir. Lakin, dilin sürətli şəkildə öyrənilməsi yalnızca bu problemlərlə qalmır, hətta demək olar ki, şəxsiyyətlərarası intellektə sahib və diqqətin mərkəzləşdirilməsi intensiv olan insanlar xarici dili sürətli şəkildə öyrənməyə daha çox həvəsli olurlar. Digər bir faktor isə ailənin dilə olan münasibətidir. Ona görə ki, dilin öyrənilməsi özü bir mədəniyyətdir. Belə olduqda isə ailənin münasibətindən asılı olaraq uşaqlar xarici dili öyrənməyə daha çox həvəsli olurlar.

Yeni bir dilin öyrənilməsinin hər zaman faydası vardır. Bunlar aşağıdakı kimi qruplaşdırılmışdır:

- İlk olaraq zehni elastikliyi təmin edir;
 - Fikri müxtəlif dildə ifadə etmək üçün gərəkli olan söz bazasına sahib olmaq çevik təfəkkürü inkişaf etdirir,
 - Divergent təfəkkürə təsir etməklə yaradıcı, orijinal, açıq fikirli şəxsiyyətə çevrilir insan;
 - Mücərrəd düşünməyə və analiz etmək bacarıqlarını artırmış olur;
 - Müxtəlif mədəni təcrübənin əldə edilməsinə şərait yaranır;
 - Başqalarının şəxsiyyətinə daha dərinləndən hörmət etmək bacarığı formalaşır.
- Beləliklə dilin yalnızca insanları birləşdirən bir vasitə yox, qabiliyyət olması fikrini də təsdiq etmiş olur.

1.2.Oxu fəaliyyətinin ümumi xarakteristikası

Oxu müstəqil nitq fəaliyyətinin bir növü kimi xarici dilin öyrənilməsinin məqsədlərindən biri olmaqla xarici dildə mətnlərin oxunmasını öyrətməkdən ibarətdir. Oxu zamanı xarici dil mətnini anlamaq bacarığı və oxunulana anladığını

müəyyən etmək sözsüz ki, mürəkkəb psixoloji haldır.

Oxunun öyrənilməsi məsələlərinin həlli üçün, oxu mədəniyyətinin səviyyəsini qaldırmadan gələcək nəslin təlim tərbiyəsi həll edilə bilməz. Oxu vasitəsi ilə insan yeni olanın dərk edilməsinin hüdudsuz təkanlarına yiyələne bilir. Oxu insanı mədəniyyətə qovuşdurur, digər xalqların həyatı ilə tanış edir. Yazılı mətnlərdəki informasiyanı əldə etmək və insanın əqli zənginləşir ruhi, əxlaqi dəyərlərə yiyənir, insana ideya məzmunu ilə təsir edərək, kitab insanı şəxsiyyət kimi formalaşdırır.

Oxunu təlim xarakterini nəzərə alaraq onu elə təşkil etmək lazımdır ki, oxucu informasiyanın sadə qəbuledici olmasın, müşahidədən hadisələri təəssüratdan keçirənə çevrilsin. Psixologiya hesab edir ki, oxu vasitəsi ilə ünsiyyət mətnin anlanılması ilə başa çatmır, oxucu vasitəsi ilə onun qəbul etdiyi qərarlara baxmayaraq şəxsiyyətinin təkmilləşdirilməsinə səbəb olsun.

Nitq kommunikasiyasının axıncı həlqəsi «davranış həlqəsidir». Onunla kommunikasiya aktı tamamlanır. Yazılı məlumat kimi bu o deməkdir ki, yazan onda təkcə öz fikirlərini ötürmür, həm də verdiyi məlumatda öz münasibətini bildirir, öz hisslərini və həmçinin oxucunu hansısa hərəkətləri etməyə sövq edir.

Oxu planında bu o deməkdir ki, oxucu təkcə fikirləri deyil, mətni kim yazıbsa, onun emosional vəziyyəti, təsvir olunan şəxslərin hisslərini, müəllifin hərəkətlərinin səbəblərini, onun fikirlərini hiss və xarakter əlamətlərini yaradıcı mənimsəməyi öyrətmək tələb olunur.

Xarici dildə oxunun təlimi tərbiyə, savad və praktik məqsədləri yerinə yetirməlidir. Nitq fəaliyyətinin bu növlərinə yiyələnmədən, xarici dildə geniş istifadəyə istinad etmək yersizdir.

Xarici dilin öyrənilməsi praktikasında oxuya nitq fəaliyyətinin bir növü kimi diqqət yetirirlər və bu da xarici dilə yiyələnməyin təkmilləşdirilməsində bir mərhələdir. Özün üçün oxu, hündürdən oxu, ev oxusu, öyrənmə üçün oxu xarici dilin tədrisi ilə əlaqədar olaraq dərslik və dərs vəsaitlərində müəyyən yer tutur, bu oxu materialları şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinə onlann maraqlarına istiqamətlənmişdir.

Bu gün xarici dilə yiyələnməkdə bu sxem modelləşib; əvvəlcə şifahi nitq, sonra isə oxunun təlimi.

Şifahi nitqin müsbət təsiri mübahisəsizdir. Lakin, orta məktəbin aşağı siniflərində sözün eşitmə və görmə obrazlarını bir-birindən ayırmaq oxu texnikasına verdiş kimi yiyələnmək məsələsində mənfi təsir göstərir.

Eyni zamanda danışma və oxunu, sonra isə danışma və oxunun təliminin paralel aparılması yaxşı nəticə verir.

Psixoloji tədqiqatlara əsasən demək olar ki, xarici dil materialları o zaman asan yada salınır ki, onlar vizual, eşitmə və semantik obrazlarla müşayiət olunur.

Amma eşitmə ilə qavrama ilə oxu ilə qavrama arasında bəzi fərqlər var. Belə ki, oxu zamanı informasiyanın daxil olması sürətinə, nəzarət etmək olur, daxil olan siqnalların seqmentləşməsinə münasibətin üstünlüyü nəzərə almır, lakin eşitmə zamanı məlumatlar periodik xarakteristikalarda zəngin olur (mimika, jest, situasiya üz-üzə dayanma anlamını asanlaşdırır).

Hərfləri və sözləri görmək və tanımaq qabiliyyətinə əsasən demək olar ki, bu perseptiv obrazların aktiv axtarış prosesidir və onun təqdimatı fərdin hafızəsində saxlanılır. Oxu prosesində gözün hərəkətinin ardınca hərəkətə əsasən demək olar ki, göz tekst üzərində «hoppanır» və qavranılma həcmi çoxlu amillərdən asılıdır. Sətirlər üzərində gözün qeydiyyatın təsviri ani foto çəkilişləri ardıcılığına bənzəyir. Göz qısa sözlərə nisbətən uzun sıralarda daha çox nişanlanma üçün «gecikir», cümlədəki axırncı söz üzərində daha uzunmüddətli nişanlanma üçün vaxt sərf olunur. Oxucu gözlərini 80% (isim, fel) daha mənalı sözlərin məndə anlamın yükünü saxlayan sözlərin üzərində saxlayır. Qrafemlərin identifikasiyası tanıma prosesindən sonra başlayır:

1. Oxunun fiziki həlqələri. Oxunun psixoloji məsələləri aşağıdakı məsələlərin həlli ilə təhlil edilir;
2. Yazılı nitqin əsas vahidi kimi mətnin qavranılmasının psixoloji və linqvistik xüsusiyyətləri;
3. Oxu zamanı nitq kommunikasiyasının həlqələrinin psixoloji xüsusiyyətləri;
4. Anlamın qavranılmasının sxemləri ilə rabitəliliyin xüsusiyyətləri;
5. Nitq fəaliyyətinin əsas mexanizmlərinin hərəkətlərinin xüsusiyyətləri.

Mətnin qavranılması birinci siqnal sistemlərinin fəaliyyəti ilə məhdudlaşdırılmış hissi anlamadır, anlama isə - şüurlu qavramadır və II siqnal sisteminin fəaliyyəti ilə şərtlənib. Yazılı və şifahi nitqin qavranması oxucuya anlamın məzmununun onun hiss orqanlarına fiziki xüsusiyyətlərinin vasitəsiz təsiri ilə bağlıdır. Görmə siqnallarını qəbul edən oxucu özünün həyat təcrübəsinə və müvafiq dilin mənalı sistemində əsasən onları fikirlərə çevirir. Yazılı mətni qavrayaraq, biz özümü hesabət vermirik ki, bu proses bizim görmə orqanlarına siqnalların nəticəsində baş verir. Bizə elə gəlir ki, biz bilavasitə mətnin məzmununu açırıq. Bu prosesin təhlili göstərir ki, oxu birinci növbədə mətnin fiziki xüsusiyyəti ilə müəyyən edilir.

Oxu yazılı ünsiyyətin formalarından biridir. Mətn fiziki obyekt kimi, qavranılaraq qrafemlərin ardıcılığını bildirir. Fiziki xüsusiyyətlərinə görə optik siqnallar bəzi modulyasiyalara malikdir: enerji şüalarının dalğalarının rəqslərin sayı, onların intensivliyə və uzunluğu duyğularda rəng fonuna uyğun gəlir.

Hərflər sanki işə salma mexanizmləridir, onun təsiri altında görmə orqanlarında oyanmanın fizioloji prosesləri başlayır. O baş beyin yarımkürələrində mürəkkəb fizioloji hadisə ilə sona çatır, funksiyası isə psixi hadisə olur - oxucunun yazılı mətnin çap, qrafik simvollarının qavranılması və fiziki fəaliyyətidir. Başqa sözlə obyektin fiziki xüsusiyyətlərin təsiri altında fizioloji hadisə yaranır, onun əsasında isə onunla ayrılmaz bağlı olan psixi olan yaranır. Yəni ilk olaraq, hərf sonra, fiziki xüsusiyyətlər ən sonda isə psixi olaraq fizioloji hafizə üstünlük kəsb edir.

Qrafemlərin I və II fiziki xüsusiyyətləri var. Birinci (optik) çap mətnlərinin fiziki xüsusiyyətləri görüntünü və rahat oxunu müəyyən edir. Mətnin bu fiziki xarakteristikası poliqrafik siqnalları fərqləndirdiyinə baxmayaraq onların semantik qarşılıqlı fərqləndirməyə gətirib çıxarmır. Birinci optik xüsusiyyətlər dil və anlam münasibətlərinə bərabər deyil. Qrafemlərin II xüsusiyyəti birini digərindən fərqləndirir. Hərflərin II fiziki xüsusiyyətlərinə, inteqral hərəkətlərə səbəb olan onların şəkillərinin çəkilişini aid etmək olar. İkinci fiziki xüsusiyyətlər əlifba-qrafik formaların fərqləndirməsinin maddi vasitəsinə xidmət edir. Mətnin anlam xüsusiyyətlərinin qavranılmasının və anlamlamasının adekvatlığına təsir edir. Görmə siqnallarının

öyrənilməsi göstərdi ki, o təqdim olunan işarənin konfigurasiyasından asılıdır. Məsələn, fransız hərfləri e, e, e, c, ç.

Şifahi nitq siqnalları qrafemlərin I və II fiziki xüsusiyyətlərinə malikdir. İlk (optik) fiziki xüsusiyyətlər çap və ya yazılı mətnlərin görünüşünü və asan oxunaqlığını müəyyən edir. Mətnin bu fiziki xarakteristikaları semantik qarşılıqlı fərqləndirilməsinə səbəb olmur. Birinci optik xüsusiyyətlər bir başa mətnin dil və anlam xüsusiyyətlərini tanımağa təsir etmir. İkinci fiziki xüsusiyyətlər əlifba-qrafik formaların fərqləndirilməsinə maddi vəsait kimi dilin anlamlamasını və mətnin anlam əlaqələrinin adekvat qavranılmasına təsir edir.

Görmə siqnallarının qarışdırılmasının seçicilik xarakteristikasına gəldikdə isə məlum olur ki, təlim praktikasından bəllidir ki, ana dili hərfləri ilə oxşar olan hərflər çətin mənimsənilir. Şagirdlər çətinliklə Latın hərfləri ilə başlayan H, P, C, g, p, d, b, c, m oxuyurlar və qarışdırırlar. Məsələn, g və d [j] [d] tələffüzü qarışdırılır və s. İnterferensiya tamamilə identik hərflərdə həm də yazıda çox az fərqləri olan hərflərdə özünü göstərir. Psixoloji cəhətdən bu özünü "hərf-səs" rabitəsinin ana dilində qüvvətli olması ilə izah edilir və bu xarici dildə yeni hərf-səs əlaqələrinin yaranmasına maneəçilik törədir.

Belə hallarda mümkün interferensiyanı aradan qaldırmaq üçün tapşırıqları nəzərdə tutmaq lazımdır.

Qeyd etmək lazımdır ki, bəzi hallarda oxşar elementlər yeni əlifbanın hərflərini mənimsəməyə müsbət təsir göstərə bilər.

Optik siqnalların şrift xüsusiyyətlərindən qavramanın asılılığı. Oxunun əsas funksiyası kommunikasiya mənbəyi rolunu oynamaqdır. Mətnin fiziki xarakteristikası oxu aktını təmin edir, həmçinin müsbət və ya mənfi nəticə kimi anlamada özünü göstərir.

Mətnin görüntüsü - görmə siqnallarının keyfiyyətindən asılıdır.

Mətnin oxunaqlığına - təkcə forma, hündürlük, şriftin rəngi deyil həmçinin bəzi şərtlər - materialın müxtəlif qarşılıqlı münasibətləri, səhifədə yerləşmə, vərəqin rəngi, çap üsulu, oxucunun subyektiv xarakteristikası, diqqəti, yorğunluq dərəcəsi ilə şərtlənir.

Xarici dildə oxunaqlığın təmin olunması, şrifflərdən, durğu işarələrindən, əlifbadan və kitabların poliqrafik tərtibatından asılıdır.

2. Oxunun fizioloji həlqəsi. Oxu prosesi dil vasitəsi ilə yazılı nitq materialı əsasında kommunikasiya prosesidir və həmçinin optik siqnalların görmə ilə dekodlaşma mexanizmləri ilə şərtlənir. Oxu zamanı qrafik obrazlar ilkin buraxılış mexanizmləri rolu oynayır.

Müəyyən edilib ki, qrafemlərin konturlarından ayrılmış hissələr hərflərin qavranılması zamanı tanıma əlamətləri rolunu oynayır. Hər hərfin özünün xarakter və kəmiyyət əlamətləri mövcuddur. Qavrayışın şəraitindən asılı olaraq o dəyişir.

Oxu zamanı gözün hərəkətinin təhlili göstərir ki, o hücum və eyni zamanda sakkadik xarakter daşıyır. Optik siqnalların görmə dekodlaşması gözün dayanması zamanı baş verir.

Müəyyən edilib ki, 3 hərfə qədər hərf komplekslərinin gözlə qavranılması zamanı gözün görmə qişasında tam aydınlığı ilə əks olunur, digər hərflər isə daha az və azalaraq aydınlaşır, qavranılan qrafik siqnalların sayı artdıqca tanıma sahəsi böyüyür. Göz məlum hərflərin sözlərdə dominantlıq edən əlamətlərinin xüsusi əlamətlərini əks etdirib saxlayır. Qalan işlər isə şüurun ixtiyarında olur.

Eksperimentlərin nəticələrinə görə oxucu 7 ± 2 qrafik obrazları bir göz qırpımında yadda saxlaya bilir və sətir üzərində 4-5 qeydiyyat apara bilir.

“Yaxşı və pis” oxucu arasında fərq oxunun sürətində deyil hər fiksasiyada (göz qırpımında) nə qədər kəmiyyət və keyfiyyət xarakterli informasiya saxlaya bilməsindədir. Bu fərq gözün reqressiv hərəkətlərinin kəmiyyəti ilə ifadə olunur. Oxu zamanı oxucuda gələcək nəticələrin modeli formalaşır, əgər gözlənilən və yeni aşkarlanan bir-birinə uyğun gəlmirsə uyğunsuzluq əmələ gəlir və oxucu gözü ilə geri qaydır (reqressiv hərəkətlər edir). Aşağı siniflərdə gözün reqressiv hərəkətləri (mətn boyu geri qayıtma) 23% yuxarı siniflərdə isə 15% müşahidə olunur (ana dilində). Hesab edilir ki, reqressiv hərəkətlər mətni anlamanın çətinliyi ilə bağlıdır. Bu çətin mətnlərdə xüsusilə tez-tez baş verir. Pis oxuyana çətin mətnlər daha çox təsir edir.

Normal oxucuda gözün reqressiv hərəkətləri mətnin qavranılması zamanı söz sırasını pozmur. Oxu zamanı əldə edilən nəticə “gələcək obraza” uyğundursa,

informasiyanın ardıcıl davamlı gəlişi təmin olunur. Oxunun xarici xarakteristikası oxu texnikasıdır, daxili xarakteristikası mətnin anlam şərhidir. Bu vahid prosesin əldə edilən nəticəsi bu və ya digər dərəcədə anlama səviyyəsini müəyyən edir.

Xarici dildə oxunun öyrədilməsi zamanı çalışmaq lazımdır ki, şagirdin göz qırpmaları az müşahidə olunsun. Anlamanın səviyyəsi gözün reqressiv hərəkətlərin azlığı ilə bağlıdır.

Oxunun perseptiv həlqəsi. Tanıma insanın uzunmüddətli hafizəsində olan etalonlarla obyektlərin seçilib birləşdirilməsinin nəticəsidir və bu əsas da onların eyniləşdirməsi baş verir.

Gözlərin hərəkəti oxu prosesini inikas etdirir, onu müəyyən etmir, oxu - fikri prosesdir. Bilmək, tanımaq reproduktiv proses deyil, bu zaman oxucu fikri əməliyyatların köməyi ilə qavranılan obyektə konstruksiya edir, qurur. Eyniləşdirmənin nəticəsi fonetik strukturlarda saxlanan qısamüddətli hafizədə kodlaşmış zəncirlərdən asılıdır. Fonetik oxşarlıqlar azaldıqca interferensiyanın hesablaşma şərtlərinin mümkünlüyü azalır.

Oxu müddəti - görmə siqnallarının ilkin əks olunması mərhələsini, hərfin tanınması, artikulyasiya orqanlarının tələffüzə hazırlığı, tələffüz və s.

Təcrübə göstərir ki, heca hərflərdən, mənalı sözlər isə mənasız hərf və söz birləşmələrindən tez oxunur.

Dil sistemindən oxucunun müəyyən edilməsi onun tanınma şəraiti ilə başlanır. Məlum dilin səs və əlifba-qrafik sisteminin analitik dərki və onlar arasında görmə-əşitmə-motor münasibətlərinin əks-əlaqəsi əsasında insan oxumağı öyrənir. Belə halda əlaqələrin yaranmasının hansı yolu əhəmiyyətlidir: səsədən - qrafik formaya və ya optik siqnaldan - səslənməyə.

Oxu zamanı sözlərin müəyyən hissəsi periferik hissəyə düşür, qeyri-aydın görmə baş verir. Oxucu sanki öz görməsini əqli olaraq tamamlayır, etalonlara əsaslanır və bu hafizədə demək olar ki, əvvəldən var.

Əvvəlki oxudan bizə məlum olan sözlər ani olaraq tez məlum olur, bilinir. Görmə obrazı və qavranılan sözün daxili artikulyasiyanın eyniləşdirilməsindən sonra dil mənasının axtarışı başlayır.

Tanıma bütöv sözlərlə baş verir. Yaş dövrlərinin inkişafı ilə tanıma sahəsi artır sözlərin orta uzunluğu dəqiqə ərzində artmağa başlayır. Müəyyən olunub ki, yaşlı adam bir göz qırpmında 2- dən 4-ə qədər söz qavrayır. Ana dilində tanıma sahəsi 6-13 hərfə bərabər olur.

Təlim prosesinin əvvəlində şagirdlərdə hərf-səs arasında rabitə möhkəm olmur, müvafiq olaraq hərfin tanınması gecikir. Onların tələffüzü üçün artikulyasiya orqanlarının hazırlığı da gecikir. Sözlər adiləşənə, vərmiş halına düşəndən sonra sözün obrazı uzunmüddətli hafizəyə daxil olur və birləşmə mexanizmi işləyir çünki sözün mənası bəlli olur və sözlər fiziki oyadıcılar kimi qavranılır, bu da sözün normal oxunuşuna maneə olur. Nəticədə xarici dildə oxu ləng gedir, oxu zamanı oxucu nəinki mətni görür, həm də öz-özünə danışır və sanki özünü eşidir. Görmə, eşitmə nitq orqanlarının qarşılıqlı təsviri icra olunur. Eşitmə obrazları nitq hərəkətlərini və onların görmə obrazlarına müvafiqliyinin düzgünlüyünü möhkəmləndirir və ona nəzarət edir.

Oxu mexanizmlərinin formalaşması. Oxunun məhsuldarlığı adekvat anlama, materialın keyfiyyətə, verilmiş zamanda oxu və oxunun sürəti ilə müəyyənləşir.

Oxunun sürəti materialın gözlə qavranılması və onun dərk ilə bağlıdır. Oxunun sürətinə həm subyektiv, həm də obyektiv amillər təsir edir. İntellektual səviyyə, fikri proseslərin sürəti, assosiasiya proseslərinin tezliyi, proqnozlaşdırma mümkünlüyü, anlamağın dəqiqliyinə yönümlük və s. subyektiv amillərdir.

Materialın çətinliyi, çap olunmuş mətnlərin fiziki xüsusiyyətləri, görmə-artikulyasiya aparatının funksiyası göz qırpmalar, reqressiv hərəkətlər, artikulyasiyanın işlək vəziyyəti obyektiv amillərdir.

Oxunun sürəti oxucunun yaşı və perseptiv xüsusiyyətləri ilə bağlıdır. Yüksək oxu sürətinə malik oxucuda göz obrazlarının dərk edilməsi daha tez baş verir. Oxu texnikasının yaxşılaşması ilə bağlı, özü üçün oxunun sürəti də artır. Oxunun sürətinə oxu sahəsinin müqayisəsi göstərir ki, onlar paralel olaraq artırlar.

Oxunun normal sürəti yavaş və sürətli oxuda, özü üçün, 35-88 sözə qədər saniyədə tərəddüd edir. Maksimum sürət tələb olunduqda oxunun sürəti 3,5-12,2 sözə qədər artır. Hündürdən oxu zamanı isə bu 2,6-3,9 sözə qədər dəyişir.

Xarici dildə oxunun sürətinə görə şagirdləri 3 qrupa bölmək olar: a) yüksək sürətli, b) orta sürətli, c) aşağı sürətli. Bu bölgü bütün məktəb bölgüsü zamanı davam edir. Yaxşı oxu az göz qırpmı ilə müşayiət olunur, repressiv hərəkətlərin sayı az olur.

Oxunun sürəti və anlamanın səviyyəsi. Oxunun sürəti anlamanın göstəricisi kimi qeyd edilir. Oxunun sürətinin azalması mətnin pis anlanılması ilə bağlıdır. Əgər şagirdlər hər şeyi anlayırlarsa, oxu heç bir çətinlik törətmir, sürətli oxu müşayiət olunur. Lakin bu barədə qəti əminlik yoxdur. Sürətli oxu sürətli fikri fəaliyyət tələb edir, bu da oxucunu fəallaşdırır.

Diqqət tədqiqatlarına görə oxunun sürəti heç bir dəyərə malik deyil. Dəqiqədə 1000 söz oxumaqla 25% mətnin məzmununun azalması praktik olaraq mənasızdır.

Oxunun sürətinin anlamanın sürətini müəyyən etməsi səhv nəticə olardı. Anlamanın sürəti inkişaf və oxucunun mədəniyyət səviyyəsindən, kontekstlə tanışlıqdan, motivləşmə səviyyəsindən oxu vərdişlərinə yiyələnmə ustalığından asılıdır. Bu daha çox materialdan asılıdır. Cümlənin tipi və uzunluğu, mətnin lüğəti, mətnin abstrakt ideyası və s. oxunun sürətinə görə 3 qrupa bölünür və hər qrupda anlamanın 5 pilləsi ayrılır.

1. Ümumi məzmunun və mətnin detallarının tam, dəqiq anlaşılması.

2. Mətnin ümumi məzmunu kifayət qədər dəqiq və tam anlanılması bəzi qeyri dəqiq, detalların anlanılması.

3. Natamam, qeyri dəqiq anlama, ümumi məzmun ancaq anlanılır, mətnin detallarının anlanılmasında çoxlu qeyri-dəqiqlik və mətnin detalları düz anlanılmır.

4. Fraqmentlər anlama, mətnin ümumi məzmunu ayrı-ayrı hissələrinin anlanılmaması.

5. Mətnin anlaşılması.

Oxunun sürəti anlamanın göstəricisi ola bilməz, lakin aşağı sürətli oxu zamanı anlamanın səviyyəsi aşağı olur. Oxunun sürətinin aşağı olması mətni anlamanın çətinliyi ilə bağlıdır. Oxunun sürəti ilə anlama arasında möhkəm asılılıq yoxdur.

1.2.1. Oxu fəaliyyətində psixi proseslərin rolu

İ.A.Zimniyaya görə isə oxu nitq fəaliyyətinin elə bir qəbuledici növüdür ki, oxu fəaliyyəti prosesi zamanı eyni zamanda ünsiyyət tərəfdaşı verilən mesajı qəbul etməyə hazır olur, bu zaman isə verilən mesajın semantik məzmunu düzgün anlaşılın deyə qavrama və anlama üçün məlumatların qarşı tərəfə düzgün çatdırıldığından əmin olmaq lazımdır. Eyni dəqiqliyi biz yazı fəaliyyətində də görə bilərik. Ona görə ki, yazılı nitq oxu fəaliyyəti ilə birbaşa əlaqəlidir, əgər nəzərə alsaq ki, ünsiyyət vasitələrindən biri kimi götürülən dil yazı və oxu fəaliyyətinin ayrılmaz hissədir, yazılı nitq o obyektidir ki, yalnızca oxunduğu zaman qavranılır və başa düşülür, o zaman bir daha bu əlaqənin əhəmiyyətini diqqətə çatdırmalıyıq. Oxu fəaliyyətinin nəticəsi birbaşa ideal düşüncəyə və təfəkkürə əsaslanır. Bu isə bizə onu deməyə əsas verir ki, şifahi oxuma prosesində verilən məlumatların anlaşılması üçün çox sayda koqnitiv aktivlik vacibdir. L.V.Şerba hesab edir ki, danışmaq faktları və bu prosesdə nitqi anlamaq faktları hər dəfə təkrarlandıqca bizə birbaşa təcrübə imkanı verir və bütün bu proseslər yalnızca birlikdə götürülsə vahid ünsiyyət prosesinin təşkilindən söhbət gedə bilər. Əgər oxucu oxuduğu mətndəki əsas çatdırılmaq istənilən məlumatı başa düşməzsə bu zaman ünsiyyət həyata keçməz. Əgər oxu prosesində zehni fəaliyyət tam aktivliklə işləməzsə bu zaman S.L.Rubinşteynin qeyd etdiyi kimi, zehni əməliyyat həyata keçməmiş olacaqdır (25,s.55).

Elmi ədəbiyyatların təhlili zamanı məlum olmuşdur ki, oxu fəaliyyətinə olan yanaşma bir qədər dəyişmişdir, belə ki, oxu şərti simvolların aşkar edilməsi üçün məlumatların möhkəmlənməsi məqsədi daşıyan informasiya aktivliyi kimi nəzərdən keçirilir. Bir sıra şərti simvollar ardıcılığı ilə mətndə kodlaşdırılan məlumatların dekodlaşdırılması şagirdlərin aktiv təfəkkürünə və düşüncə tərzinə istinad edərək yalnızca yazı və oxu fəaliyyətinin müstəqil şəkildə inkişaf etdirilməsi sayəsində mümkün olacaqdır.

Oxu fəaliyyətində zehni fəaliyyət olmadan orfoqrafik qaydaların mənimsənilməsindən orfoepik qaydaların mənimsənilməsinə keçmək mümkün deyil. Zehni fəaliyyət bir sıra bacarıqları əhatə edir. Buraya sözün kontekstual mənasını

anlamaq, sözün formasını tanımaq, struktur və fonetik təhlil aparmaq, sözün təxmini sxemini formalaşdırmaq, mətində müəllifin düşüncəsini təxmin etmək və s. daxildir.

Oxumaq yazılı nitqin də köməyi ilə ünsiyyət prosesində yaranan ünsiyyət əlaqələrindən irəli gələn bir sıra psixoloji xüsusiyyətlərə malikdir. Bu əlaqələr birbaşa və tərs, açıq və gizli, bilavasitə və bilvasitə ola bilər. Birbaşa əlaqə onunla izah olunur ki, burada yazıçının və ya danışanın çatdırmaq istədiyi məlumat birbaşa oxuyucu və ya dinləyici tərəfindən qəbul edilir. Bilavasitə açıq əlaqə isə bütün bu məlumatların mimika, pantomimika kimi ekstralingvistik vasitələrlə psixoloji vəziyyətin daha da yaxşı müşayiət edilməsinə şərait yaradır. Bilvasitə açıq əlaqə ondan ibarətdir ki, verilən mesaj lingvistik materialda açıq-aşkar əks olunmalıdır. Gizli əlaqə isə natiqin şəxsiyyətinin dinləyici üçün əhəmiyyəti ilə bağlıdır və gizli rəylər spesifik xüsusiyyətlərə malikdir hansı ki, yazıçının hər zaman, sanki, öz mesajını onu qəbul edənlərə uyğunlaşdırır (25,s.56).

Oxucu və yazar arasındakı əlaqə birbaşa açıq olsa da onun tam əksinə birbaşa və əks olan əlaqə də mövcuddur. Bu əlaqə isə mesajın müəllifi öz nüfuzu ilə oxucuya təsir göstərə bilər, oxucu isə keçmiş təcrübəsi, yaşı və necə olması ilə bağlı bilikləri ilə yazı prosesini əvvəlcədən müəyyən edərək müəllifə əks təsir göstərir. Həmişə yazıçıdan gələn gizli əks mesaj onunla müşahidə olunur ki, yazıçı mətnin ilk oxucusu olur və bu təsir altında da yazmağa davam edir. Oxucu mətni qəbul edərək mesajın gizli rəyini və mətni qavramaqla məlumatı həmin mətinə əks təsir effekti ilə köçürərək yeni məlumatlar yaradır. Bu köçürülmə mərhələsində oxucu ötürülmə məlumatı ayırd edir və başa düşüləcək formada qəbul edilir. Eyni zamanda, çevrilmə dərəcəsi, göndərilən mesajla qəbul edilən mesaj arasındakı fərq dərəcəsi, oxucu və yazıçının ümumi və xüsusi bilikləri ilə işlədiyi anlayışlar sistemi kimi amillərlə müəyyən edilir. Mətnin kommunikativ zənginliyi isə oxucuya məxsus məlumatın lingvistik ifadəliliyi, mesaj mətni vasitəsilə müəlliflə oxucu arasında əlaqənin birbaşa açıq, həm də gizli əlaqə olduğu psixoloji xüsusiyyətləri və digər xüsusiyyətləri kimi amillərlə müəyyən edilir (25,s.57).

Xarici dillərin tədrisi prosesində oxu zamanı baxmayaraq ki, daha çox mesaj mətninin açıq verilməsinə diqqət yetirilir lakin, bu prosesdə yaranan bütün əlaqələrin

mövcudluğunu nəzərə almaq vacibdir. Lakin, gizli, açıq olmayan təsirlər elmi ədəbiyyatların və oxu materiallarının seçilməsində öyrənmə prosesinin tərkib hissəsi kimi nəzərdən keçirilməlidir. Oxu prosesində anlama, oxucunun bir neçə dəfə etdiyi cəhdlərin köməyi ilə daha da yaxşılaşar və nitq fəaliyyətinə maraq yaranmış olar. Belə olduqda isə gizli təsir və anlama ilə əlaqəli problemlər aradan qalxmış olacaqdır. Lakin, unutmamaq olmur ki, bu səylərin davamlı olması və fəaliyyətdə müəlisələrin sayının çoxalması üçün ilk öncə nitq fəaliyyətinə maraq, başqa sözlə oxu prosesini həyata keçirtmək üçün motivasiya olmalıdır. Əgər nəzərə alsaq ki, oxu prosesində müəyyən bir mətnin qavranılması zamanı onun keçirəcəyi köçürülmə dərəcəsi də nəzərə alınmalıdır, bu zaman xarici dil müəllimlərinin əsas vəzifələrindən biri hər bir konkret halda mətnin mümkün və ola biləcək köçürülmə dərəcəsini müəyyən etməkdir.

Nitq fəaliyyətində yazılı mesaj baxımından mütərəqqi əlaqə o deməkdir ki, yazıçı burada təkcə öz fikirlərini, xəbər verilən materiala münasibətini, hisslərini deyil, həm də oxuyanların müəyyən verbal və qeyri-verbal hərəkətləri üçün əqli cəhətdən müəyyən edilmiş davranış istiqamətləri əks olunur. Lakin, İ.Zimniyaya hesab edir ki, bu mesajlar dəqiq, konkret, inandırıcı və emosional sferaya təsir edə biləcək gücə malik olarsa oxuyucu onu qəbul edəcəkdir (25,s.58).

İstənilən oxu fəaliyyəti mütərəqqi əlaqə əldə edilərsə sonlandırılıla bilər. Və əgər semantik əlaqənin köçürülməsi baş verərsə biz onu mükəmməl oxu adlandırma bilərik. Şagird və tələbələrə xarici dildə oxumağı öyrədərkən müəllim həmişə ünsiyyət aktında bu xüsusiyyəti nəzərə alır. Ünsiyyət prosesində xarici dilin öyrənilməsi zamanı semantik əlaqənin köçürülməsində qavrayış və təfəkkür kimi idrak proseslərinin rolu psixoloqlar tərəfindən hər zaman diqqətdə saxlanılmışdır.

Elə bu səbəbdən də irəli gələrək oxu fəaliyyəti nitq fəaliyyətinin digər növlərindən seçilir və onu kodaşdırılmış yazı məlumatlarının aktiv emalı prosesi kimi nəzərdən keçirtməyə şərait yaradan yeddi əsas xüsusiyyət müəyyən edilmişdir. Nəzərə alsaq ki, oxumaq insanın ana dilində və ya xarici dildə yazılmış və ya çap edilmiş mətnlər vasitəsi ilə ünsiyyət qurmaq prosesidir, bu səbəbdən göstərilən xüsusiyyətlər aşağıdakı kimi müəyyən edilmişdir (25,s.59):

- Oxucunun müəllif ilə ünsiyyəti;

- Mətnədə olan məlumatların dekodlaşması;
- Ana dil və xarici dilin tədrisi;
- Oxuyucu şəxsiyyətinin təkmilləşdirilməsi;
- Estetik zövq və koqnitiv təsir əldə etmək;
- İfadəli nitqdə obrazlı təfəkkürün inkişafı;
- İnsanın zehni fəaliyyətinin aktivləşməsi.

Məlum olduğu kimi şifahi və yazılı nitqin qavranılması fiziki xüsusiyyətlərin duyğular üzərindəki birbaşa əlaqəsi ilə mümkün olur, beləliklə məzmunun semantik mənası oxu zamanı dinləyiciyə daha çox təsir etmiş olur.

Xarici tədqiqatçılardan T.Q.Eqorov hesab edir ki, görmə duyğusunun vasitəsi və təfəkkürün aktiv işləyişi ilə oxu prosesinin oxuma və anlama olaraq adlandırılan bir-birindən ayrılmaz iki tərəfindən ibarətdir.

Yazılı mətnin qavranılması görmə duyğusunun köməyi ilə hərflərin qıcıqlandırıcı olaraq görülməsi ilə başlayır və daha sonra beynin preiferik şöbəsinə afferent və efferent sinirlərin vasitəsilə ilə qavrama üçün gərəklili məlumatlar ötürülür. Fizioloji nöqteyi-nəzərdən oxu, göz hərəkəti ilə əvəz olunan ardıcıl xətt seqmentlərinin fiksasiyası şəklində davam edir. Göz hərəkəti zamanı vizual siqnalın qəbulu yoxdur. Oxuma prosesində görmə duyğusu siqnalları göz hərəkətləri fasilə verdiyi zaman qəbul edir. Təcrübəli bir oxuyucu eyni sürətlə davam edərsə göz hərəkətlərinin dayanması saniyədə təxminən üç-dört dəfə olacaqdır. Lakin, xarici dilin öyrənilməsi zamanı vərdişlərdən asılı olaraq göz hərəkətlərinin fasiləsi göstərilən miqdardan daha çox ola bilər. Bu hal isə xarici dili öyrənənlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə görə dəyişir. Beləliklə, göz hərəkətlərinin fasiləsi zəmnən inkişaf etmiş olur. Lakin, tədqiqatlar sübut etmişdir ki, göz hərəkətlərinin fasiləsi müddətinə görə orta uzunluqda 0,15 saniyəyə bərabərdir. Beləliklə, müəyyən edilmişdir ki, səkkiz saatlıq oxu müddətində yetkin bir insanın göz hərəkətləri 70000 dəfədir (25,s.61).

Vizual qavrayışdan əlavə olaraq oxu mexanizmi nitq hərəkətləri ilə əlaqələndirilir. A.N.Sokolova və digər tədqiqatçılar oxu prosesində ünsiyyət hərəkətlərinin olduğunu, F.Vensel və başqaları isə oxu prosesində onun latent

mərhələ olmasını və hərflərin oxunmağa başladığı müddətdən həyata keçən daxili fizioloji və psixi proseslərdən ibarət olduğunu qeyd etmişdir. Daha dəqiq desək tədqiqatlara əsasən bu prosesin baş verməsinin əsas dörd mərhələsi vardır ki, hərflərin oxunması da bu mərhələlərdən ilki deyil. Həmin mərhələlər aşağıdakılardır (25,s.62):

- İlk vizual siqnal;
- Hərflərin tanınması;
- Tələffüz üçün artikulyasiya orqanlarının hazırlanması;
- Tələffüz.

Tədqiqatlar müəyyən etmişdir ki, xaric dilin öyrənilməsində anlama üçün nümunələrin çox olması olduqca vacib məsələdir. Xarici dil öyrənməyə başlayan şagirdlər üçün xarici əlifbanın öyrənilməsi bir qədər mürəkkəbdir, ona görə ki, öyrənilən ana dilindən fərqli olaraq bu əlifbanın qaydalarına onlar vərdiş etmədikləri üslubda qeyri-adi gələ bilər. Səs və hərf əlaqəsi hələ güclü olmadığından hərfin tanınması prosesi və tələffüz üçün artikulyasiya aparatlarının işi ləngiyir. Lakin, şagirdlərin söz lüğətində xarici dildən olan bir çox ayrı sözlər vardır ki, bunun da əsas səbəbi sözün fərdi simvollar toplusu kimi qəbul edilməsi və hər hərfin müqayisə mexanizminin işləməsidir. Söz birləşmələrinin, müəyyən edilməsi mexanizmi o zaman fəaliyyətə başlayacaq ki, söz tələbələrin uzunmüddətli yaddaşında əsas mənə obyekt kimi standart yer tutmaq üçün daxil olsun. Lakin, xarici dili yeni öyrənməyə başlayan tələbələr xarici dildə doğma dildən daha yavaş oxuduqları və bu barədə təcrübəsiz olduqları üçün onlar üçün belə bir mexanizm hazırlanmamışdır.

Tələffüz orqanları insanın öyrənmə və öz-özü ilə oxuma prosesində daha yaxşı inkişaf edir. Tədqiqatçılardan A.N.Sokolova hesab edir ki, xarici dilin öyrənilməsi zamanı qarşıya çıxan zehni tapşırıqlar nə qədər çətin olarsa gizlin artikulyasiya da bir o qədər güclənər (25,s.62).

Güclənər dediyimiz zaman izah etmək istədiyimiz yeni ünsiyyət aktlarına keçid zamanı əhəmiyyətli dərəcədə nitqin inkişafının müşahidə olunmasıdır, buna görə də tələbələr üçün çətin olan mətni və ya xarici dildəki mətni oxuyarkən nitq hərəkətlərinin artmış olmasıdır. Nitq hərəkətlərinin artması üçün xarici dildə oxunan mətni daha diqqətli oxumaq və unutmanın qarşısını almaq məqsədilə təlimatlara əməl

etmək çox vacibdir. Digər bir halda isə məlum olmuşdur ki, xarici dildə ana dilinin mədəniyyətinə uyğunlaşdırılmamış mətnlərin oxunması uyğunlaşdırılmış mətnlərin oxunması ilə müqayisədə daha aydın nitq hərəkətləri ilə müşayiət olunur. Fikrimizi ümumiləşdirərək belə qənaətə gələ bilərik ki, nitq hərəkətlərinin aktivləşməsi faktını ən yaxşı halda insanın öz-özlüyündə oxuması halı ilə müşayiət olunur. Və belə ki, A.N.Sokolovun da qeyd etdiyi kimi, səssiz oxuma həmişə gizli artikulyasiya ilə müşayiət olunur, lakin oxu bacarığı və mətnlərin mürəkkəbliyindən asılı olaraq onun intensivliyi müxtəlif ola bilər (25,s.63).

İnsanın öz-özünə oxuması özünü təhlil və müamirəsələr baxımından çox faydalıdır. Ona görə ki, insan öz-özünə oxuyarkən ilk olaraq eşitmə duyğusunun köməyi ilə tələffüzündə olan yanlışlıqları anlayıb dəyişdirə bilər. Həmçinin, eşitmə duyğusu mətnin duyulması ilə vizual-motor təsvirlərin yaranmasına və beləliklə semantik məzmunun formalaşmasına səbəb olur.

Əgər ümumi nəticəyə gəlsək məlum olur ki, xarici dilin öyrənilməsi zamanı hərf və səs uyğunluğu onun semantik məzmununun anlaşılması baxımından çox əhəmiyyətlidir. Əlbəttə ki, bu prosesin sürətlənməsi üçün ilk olaraq qrafik simvolların sətli şəkildə tanınması da vacibdir. Hərf-səs əlaqəsi nə qədər güclü oarsa oxunan mətnin anlaşılması da bir o qədər güclü olur.

Xarici dilin öyrənilməsindəki ən böyük çətinliklərdən biri də yeni əlifbadakı hərf və səslərin tanınmasıdır. Məhz bu hadisə psixologiyada interferensiya adlanır. İnterferensiya doğma dildə öyrənilən əlifbanın ardınca xarici dildə olan əlifbanın öyrənilməsində özünü daha çox büruzə verir. Aparılmış psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, bir-birinə bənzər olan hərflər çox vaxt qarışdırılır. Həmçinin, heç qarışdırılmayan hərflər də vardır. İkinci çətinlik isə hərflərin əlifbada yerləşdirilməsi qaydası ilə əlaqəlidir. Digər bir çətinlik isə durğu işarələrində fərqliliklərin meydana çıxması və şagirdlərin bu işarələri unutmaq üçün əzbərləmək məcburiyyətində qalmalarıdır.

Ehtimal proqnozlaşdırma nitq fəaliyyətinin digər növlərində olduğu kimi oxunu analiz etmək üçün də əsas mexanizmlərdən biridir. Ehtimalı proqnozlaşdırmaq dedikdə normalda bir göz qırpımında 3-4 fərqli sözü gördüyümüz halda daha sonra

gələn sözləri görmədiyimiz üçün nə olduqlarını təxmin edirik. Beləliklə, aparılan müəşhidə və tədqiqatlar onu deməyə əsas verir ki, nitqdə ehtimal proqnozlaşdırmanın aşağıdakı xüsusiyyətləri aşağıdakılardır (25,s.64):

- Müəllifin hansısa fikri ifadə etmək üçün istifadə etdiyi sözlərə oxuyucunun öz anlamını yükləməsi;
- Sözlərin dildə rast gəlinmə tezliyi və oxucunun şəxsi təcrübəsi;
- Bəzi kökdən dəyişən alınma sözlərin sayı;
- Semantik assosiasiya;
- Verilmiş sözlə əlaqəli digər sözlərin gücü və birmənalılığı;
- Sözlərin tanınması və digər sözlərlə yaxınlıq assosiasiyasının aşkar olunması;
- Sözlərdən cümləyə keçid;
- Cümlə tərkibinin formalaşması;
- Oxunulan kəlimlərdən asılı olaraq məzmunun təxmin edilməsi.

Yuxarıda sadalanan bu xüsusiyyətlər oxu zamanı səhvlərin hansı mərhələdə olduğunu aşkar etməyə və onların düzgünlüyünün təxmin edilməsi ilə sürətli oxunu təmin etməyə şərait yaradır.

Mətni oxumaq onun qavranılması ilə məhdudlaşmır, əsas olan onun anlaşılmasıdır. Bəzən şifahi nitqin köməyi ilə ünsiyyət qurduğumuz zaman nitqimizin fiziki xüsusiyyətləri içərisində bizə təsir edən qrafik işarələrin olduğunu tamamilə unuduruq. Ünsiyyət prosesində biz sensor proseslərin köməyi ilə mətni anlamaq mərhələsinə keçid edirik. Tədqiqatçılar hesab edirlər ki, realda oxuma aktında sinxron olaraq nitq hərəkətlərinin ikiqat köçürülməsi baş verir. Beləki, ilk olaraq optik qavranılan mətnin linqvistik mənalara sisteminə çevrilməsi, daha sonra isə linqvistik mənalara sisteminin mətnin semantik məzmununa daxil edilməsi (25,s.65). Göründüyü kimi mətnin oxunması ilk olaraq duyğu orqanlarının köməyi ilə optik cəhətdən qavranılmanı daha sonra isə qavranılan mətnin mənasının anlaşılması baş verir ki, bu nitq aktlarının köçürülməsi adlanır.

Mətni anlamaq onun məzmunun, müəllifin hissləri, iradəsi və düşüncəsini özünəməxsus formada bilmək deməkdir. Bu isə oxunun özünəməxsus formada iki səviyyəsi ilə xarakterizə olunur. İlk səviyyə oxumaq niyyətinin, motivasiyanın

olması, digər səviyyə isə oxucunun oxuduğu mətində verilən mesajla öz hiss və düşüncəsini köçürməsi daxildir. Həmçinin oxucu mətindəki leksik və qrammatik nitq aktlarını da yaddaşında saxlamalıdır. İkinci səviyyə isə mətində verilən mesajın qavrama dərəcəsi ilə əlaqədardır. Mətində verilən mesajın düzgün anlaşılması üçün şagirdin söz yaddaşına nə qədər çox söz əlavə olunarsa bir o qədər aydın anlaşılacaq mətn. Bu səbəbdən oxunun üçüncü mərhələsi öyrənilənlərin icra mərhələsi adlanır. Hansı ki, bu mərhələdə oxucunun sözlərlə əlaqəli yanlışları və ya çətinliyi varsa bu çətinlik aradan qalxır və yanlışların düzəldilməsinə çalışılır.

Mətnin anlaşılmasının əsas xüsusiyyətlərindən biri dil sisteminin anlamq və bilmək üçün obyektlər üzərində işə vasitəçilik etməkdir. Və yalnızca aşağıdakı məqamlara diqqət yetirsək mətnin oxucu tərəfindən anlaşılıqlı olub-olmaması barədə məlumat əldə edə bilərik (25,s.66):

1. Verilən mesajda bəhs edilən obyekt və anlayışların real aləmdəki obyekt və anlayışlarla yaxın əlaqəsinin olması;
2. Verilən mesajın öz tərkibində obyekt və anlayışlarla əlaqənin olması;
3. Müəllifin verdiyi mesajdakı obyekt və anlayışlara qarşı münasibəti;
4. Müəllif və oxucu arasında mesajla olan emosional münasibət.

Müəllifin vermək istədiyi mesaj onun düşüncə və hisslərinin zəngin olmasından qaynaqlanaraq olduqca dərin ola bilər. Bu zaman hansısa bir anlayışın dərk edilmə problemi ortaya çıxır ki, bu da ilkin dərəcədə anlayışın sadə mahiyyətini, ikinci dərəcəli olaraq isə koorparativ dərinliyi bildirir, həmçinin nəzərə almaq lazımdır ki, koorperativ dərinlik təkbaşına meydana çıxma bilməz.

Mətnin anlaşılması məlumatın mənasının qavranılmasının ümumi xarakteri ilə əlaqədardır. Bu isə özünü fraqmentar və sintetik formada büruzə verir. Xarici dildə olan mətnlərdə bu anlayışlara tez-tez rast gəlmək mümkündür. Həmçinin, mətnin anlaşılması növü fərdi fərqlərdən asılı olaraq çox vaxt mərhələli şəkildə izah olunur. Aşağıdakı mərhələlər diqqət yetirsək fikrimizi daha yaxşı izaha etmiş olarıq:

- Sözlərin ayrılıqda anlaşılması;
- Söz birləşmələrinin anlaşılması;
- Cümlələrin ayrılıqda anlaşılması;

- Bütün yazı mətninin anlaşılması;
- Obyektin dərk edilməsi;
- Situasiyanın dərk edilməsi;
- Emosional dərk etmə;
- Oxu zamanı güclü iradənin dərk edilməsi.

Semantik kateqoriya dedikdə linqvistik formada reallaşan, təfəkkür prosesini ümumiləşdirən, hadisələrin real obyektlər sinfinə daxil olmasını şərtləndirən zehni proses nəzərdə tutulur(28,s.13).

Deyilənlərdən də aydın olduğu kimi mətnin başa düşülməsi üçün ən vacib məsələ verilən mesajın tam olmasıdır. Belə olduqda yuxarıdakı mərhələlərlə yanaşı mətnin anlaşılmasının beş səviyyəsi göstərilmişdir. Bunlar aşağıdakılardır (25,s.67):

1. Mətnin ümumi məzmununu və onun təfərrüatlarını tam dəqiq başa düşmək;
2. Mətnin ümumi məzmununun kifayət qədər tam və dəqiq başa düşülməsi ilə yanaşı təfərrüatların natamam qeyri-dəqiq anlaşılması;
3. Mətnin ümumi məzmununun səhv başa düşülməsi və ayrı-ayrı təfərrüatların şəxsi başa düşülməsi; (Bu səviyyə həmçinin natamam anlama kimi də qəbul edilə bilər)
4. Mətnin ümumi məzmununda vacib səhvlər olduqda ayrı-ayrı detalların və ümumi məzmunun başa düşülməsi; (Bu səviyyə isə üçüncünün tam əksinə dəqiq anlama kimi tanına bilər)
5. Mətnin tam səhv başa düşülməsi.

Yuxarıda sadalanan bütün anlama səviyyələri göründüyü kimi eyni məzmunu malik deyil, bu isə adətən anlamanın fərdi xüsusiyyətlərdən və kənar faktorlardan təsirlənərək fərqlilik göstərdiyini işarə edir.

Mətnin anlaşılma səviyyəsi dedikdə mətnin tipi, növü, planı ilə mətnin struktur səviyyəsi arasındakı əlaqənin başa düşülməsi nəzərdə tutulur. Həmçinin mətnin başa düşülməsi onun aydınlığı və məzmunun dərinliyi ilə də xarakterizə oluna bilər. Lakin, unutmamaq olmaz ki, dərk etmənin fərdi təzahürü xarici dil öyrənərkən mətnin tipi, növü, planı və başa düşmə səviyyəsi ilə xarakterizə olunur müxtəlif fərqlərdən də ibarətdir. Lakin, anlama hər bir oxucunun səviyyəsinə görə birbaşa olmamalıdır, əks

halda məzmun daha da qarışıq informasiyaya malik ola bilər. Başqa bir mətinlə onun tipi, növü və anlama səviyyəsi arasında asılılıq vardır ki, bu asılılıq anlama səviyyəsi, mətnə və oxuyucunun özünə bağlı olaraq dəyişə bilər. Bəzi söz birləşmələri arasında emosional, vizual və istiqamətləndirici məlumatların əksinə olacaq ifadələr var ki, həmin bu söz birləşmələri oxucuda heç bir təəssürat oyatmır. Hətta oxucu mətnin məzmununa daxil olan məntiqi anlamadan belə mətnin planını tam şəkildə qavraya bilər (25,s.68).

Əgər xarici dildə edilən mətnin məzmunu kifayət qədər geniş söz və söz birləşmələrindən ibarətdirsə, cümlələri tamamlayırsa, bu o deməkdir ki, xarici dili yeni mənimsəməkdə olan tələbə mesajın tamamını anlamaq üçün gərəkli olan ümumi məzmununa yiyələnəcəkdir. Adətən bu halda ən vacibi mətnin üslubi məzmununun düzgün qurulmasıdır, elə bu səbəbdən də xarici dili tədrisi edən müəllim üslubun yanlış yoxsa doğru olduğuna diqqət yetirməlidir, nəini mürəkkəb söz və söz birləşmələrindən çox istifadə etməyə. Çünki, yalnızca bu hal inkişaf etməmiş oxu bacarıqlarını göstərmiş olacaqdır (25,s.69).

Yalnız məntiqi məlumatlar daşıyan mətinləri oxuyarkən bütün yazı mətninin anlaşılması, obyektlərin dərk edilməsi, situasiyanın dərk edilməsi tam və dəqiq aydın olur. Bütün yazı mətninin dərk edilməsi səviyyəsi adətən kifayət qədər xarici dilə yiyələnən tələbələrdə rast gəlinir. Mətnin obyektlərinin dərk edilməsi isə adətən mətn asan olarsa və ya tələbə xarici dili yaxşı bilərsə mümkündür. Emosional dərk etmə və oxu zamanı güclü iradənin dərk edilməsinə gəldikdə isə bu səviyyələr üçün yaxşı dil biliyinə yiyələnəmk mütləqdir. Bəzən bu səviyyələrin əldə edilməsində şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri də əsaslı olaraq təsir edir. Emosional dərk etmə səviyyəsi üçün isə daha əvvəlki səviyyələri mərhələli şəkildə həyata keçirtmək lazımdır. Bu isə adətən oxucu müəllifin emosiyalarına və fikirlərinə yaxınlaşdıqca mümkün olur (25,s.70).

Mətnin başa düşülməsi anlamaya təsir edən amillərin struktur əlaqəsindən irəli gələn müəyyən törəmədir, bu amillər dil vasitəsi ilə həyata keçirilən mətnin semantik kateqoriyalarının informasiya məzmunu və onların dilin ifadəsi mətnin məzmun məntiqi strukturu ola bilər. Oxumaq bacarığı keçmiş təcrübəsinin təsiri altında geniş kontekstdə biliyi, diqqətin istiqamətinin düzgün təşkili, onun emosionallığını

qavramasının xüsusiyyətlərini, oxumaq bacarığına malik olması, düşüncəsi, yaddaşı əhatə edir.

Ona görə də anlama mətni oxuyucu ilə müəllif arasındakı əlaqənin funksiyası kimi təqdim oluna bilər. Simvolik olaraq isə bu hal, mətnin oxucuya münasibətinin dərk edilməsi kimi təqdim oluna bilər; bu simvolik təsvirdə əlaqənin bütün komponentləri aşağıdakı kimi müəyyən edilmişdir (25,s.71):

1. İnformasiyanın göndərilməsi;
2. Dil sistemi;
3. İnformasiya sistemi (hansı ki, onu oxucu göndərir);
4. Oxucunun dil sistemi;
5. Yazılı mesajın təqdimatı zamanı onun psixoloji kökü.

Həmçinin, oxunun simvolik təsvirində yazıçının dili və mesajdakı dil fərqləri də nəzərə alınmalıdır.

Oxunulan mətndə oxucunun mətnə olan qeyri-xətti münasibətini o zaman anlamaq olar ki, mətinə olan məzmun və müəllifin yanaşması aydın dərk edilsin. Digər tərəfdən isə, bunun əsas səbəblərindən biri kimi linqvistik formada qavranılan semantik kateqoriyaların dərk etmə müddətində ayrılmaz bir hissəsi olmasıdır. Bu isə onu göstərir ki, mətndə olan məlumatların anlaşılması adətən müəyyən düşüncə və dil sistemi tərəfindən süzgəcdən keçirilərək oxuyucunun anlamasına təqdim edilir. Və beləliklə, bu fikir onu deməyə əsas verir ki, oxucunun mətni anlaması üçün mətnin və ya oxuyucunun fərdi xüsusiyyətləri ilkin dərəcəli fərq hesab olunmur (25,s.72).

Ümumiləşdirəsi olsaq xarici dildə oxu mətninin kifayət qədər başa düşülməməsinin səbəbi oxu prosesinin xüsusiyyətləri, oxucunun fərdi psixoloji xüsusiyyətləri, oxu mətninin məzmunu və müəllimin pedaqoji bilik və bacarıqlarından asılı olur.

1.2.2. Oxu fəaliyyətinin inkişafında texniki qiymətləndirmənin psixoloji təhlili

Oxu nitq fəaliyyətinin müstəqil növü kimi çıxış etməklə mətndə olan məlumatların dəqiqlik və tamlıq fərqləri ilə seçilir. Beləliklə, müstəqil oxu

fəaliyyətində öyrətmənin əsas vəzifələrindən biri olan tələbələrə oxu texnologiyalarından istifadə etməklə problem həll etmək üçün açar məlumatların əsas mətdən aşkar edilməsidir.

Oxu dil bacarıqları və nitq qabiliyyətinin formalaşması və nəzarət edilməsinin vasitəsi kimi çıxış etməklə aşağıdakı xüsusiyyətləri özündə əks etdirir:

- Tələbələrin dil və nitq materiallarını öyrənməsini optimallaşdırır;
- Lüğətə nəzarət, qrammatika, uyğunlaşdırma və müqayisə üçün kommunikativ oriyentasiyalı tapşırıqları və yazılı mətnlərin təlimatlarına riayət etmək;
- Bütün dil və nitq bacarıqlarının formalaşması və inkişafı üçün məşqlərin mətn üzərində qurulması və quraşdırma tapşırıqların üzərində təsvir olunması.

Ənənəvi olaraq xarici dilin tədrisi metodikasında dil bacarıqlarının və nitq bacarıqlarının formalaşmasından danışılır. Müəyyən edilmişdir ki, müəllim xarici dilin tədrisi zamanı yalnızca nitq fəaliyyətinə dair bacarıqları deyil eyni zamanda müəyyən məzmunu malik proqram və mühazirə mətnlərinin hazırlanması zamanı qazanılması vacib olan real bacarıqları da formalaşdırmalıdır. Hansı ki, müəyyən bacarıqların inkişafına həsr edilmiş bu proqramlar eyni zamanda şəxsiyyətin müəyyən davranış xüsusiyyətlərini də formalaşdırmış olacaqdır. Əvvəlki hər hansı bir şeyin əsasında qazanılan müəyyən bacarıqlardır vardır ki, insan davranış məzmunundan asılı olaraq avtomatik olaraq nəyi etdiyini, necə etdiyini düşünür. Oxu prosesi zamanı mətdən düzgün nəticələr çıxartmaq üçün müxtəlif texnologiyalardan və tapşırıqlardan adekvat istifadə edilməlidir. Lakin bütün bu bacarıqların əsasında oxu texnikası dayanır. Əgər məsul şəxs bu bacarığın avtomatlaşdırılmasına nail olmaq üçün onu özündə kifayət qədər formalaşdırmayıbsa, onda bütün bu texnologiyalar və ya oxuma növü təhlükə altına düşəcək.

Bacarıqlar adətən ikinci dərəcəli olduğundan, aydındır ki, ilkin mərhələdə bu oxumağı öyrənmə prosessual planın oxu texnikasının formalaşması ilə bağlıdır. Tələbələr bu və ya digər bacarığın əsasında nəyin dayandığını bilmirlər, ona başa düşməyi öyrətmək və öyrənməyə şərait yaratmaq üçün ilkin tanışlıq mütləq lazımdır. Oxu texnikasının formalaşmasının əsasını aşağıdakı əməliyyatlar təşkil edir:

- Vizualın təyin edilməsi/ nitq vahidlərinin qrafik təsviri;

- Obrazlı dil vahidlərinin eşitmə-motor korrelyasiyası ilə eynilik təşkil etməsi.

R.K.Minyar-Beloruçev oxu texnikasının üç xüsusiyyətini göstərmişdir:

- a) nitq vahidinin vizual təsviri;
- b) nitq vahidinin eşitmə-motor forması;
- c) məna.

Oxu texnikası kifayət qədər formalaşmadıqda bütünlükdə oxu prosesinin üç komponenti də iştirak etməmiş qalır. Hətta ilkin oxunuşda mətni öz-özünə oxuyan insanlar ağızlarını necə düzgün tərpətdiklərini, düzgün tələffüz etdiklərini deyirdi. Lakin, onlar bütün bunları anlamadan etdiklərini, yəni idrak mərhələsinə gəlmədiklərini etiraf edirlər. Bu zaman müəllim oxu texnikasının incəliklərinə yiyələnərək bir sıra tapşırıqlar verə bilər. Bu tapşırıqlar aşağıdakı kimi qruplaşdırılmışdır:

- Tələffüz mərhələsini tez keçmək, nitq vahidlərinin qrafik təsviri ilə mətnin mənalari arasındakı əlaqəni qurmaq;
- Qavranılan mətndə nitq vahidlərinin sayını artırmaq və bir ilin sonunda sintqamaya qədər çatdırmaq;
- Məqbul tempə, vurğu, pauza və intonasiya normalarına riayət etməklə normativ oxunu formalaşdırmaq.

Oxu texnikasının digər bir xüsusiyyəti isə insanın özü-özünə oxumasıdır. Lakin, qeyd etməliyik ki, bu problem fərdi xüsusiyyətlərdən və öyrənmənin şəraitindən asılı olaraq evdə yoxsa sinifdə oxumaq dixotimiyasına bölünərək tamam fərqli nəticələrə gətirib çıxarda bilər. Hansı ki, burada rəasional nisbətəin dəyişdiyini görmək mümkündür. Lakin, buna baxmayaraq öyrənmənin şəraitindən asılı olaraq oxu nisbətində bir qədər fərqlər aşkar edilmişdir. Hansı ki, oxunun ilk mərhələsində dinləyərək öyrənmənin daha yüksək olduğunu lakin, növbəti mərhələlərdə bu prosesin aşağı düşdüyünü, eyni formada öz-özünə oxuyaraq öyrənmənin ilk etapda zəif olduğunu lakin, daha sonra yüksəldiyini görmək mümkündür. Bu isə rəasional nisbətdə fərqlərin olduğunu sübut edir. Xüsusilə ibtidai siniflərdə xarici dilin öyrənilməsi zamanı öz-özünə oxumanın bir sıra çətinlikləri vardır. Ucadan öz-özünə oxumaq təkçə bu bacarığın ardıcıl inkişaf etməsinə deyil, eyni zamanda həm də

kifayət qədər yüksəlməsinə və qarşılıqlı nəzarətə kömək edir.

Əgər ucadan oxumaq bacarıq və vərdişə çevrilməsə bu zaman həmin vərdiş nəzarət edilmədiyi üçün tezliklə unudula bilər. Oxu texnikasının formalaşdırılması üçün oxu bacarıqlarına nəzarət etməklə yanaşı, digər dillərin və nitq bacarıqlarının da formalaşdırılması və idarə olunması vasitəsi kimi xidmətlər lazımdır. Lakin, uşaqların ana dilində oxuduqları materialda bu texnikanın zəifliyini müşahidə edirik, bu isə uşaqların oxu bacarıqlarının qeyri-kafi olmasına səbəb olur. Oxunun həm öz-özünə oxumaq, həm də ucadan oxumaq olmaq üç mərhələsi vardır:

- Başlanğıc;
- Orta;
- Sonuncu.

Oxunun sonuncu mərhələsində vurğuların düzgün qeyd edilməsi ilə yanaşı intonasiyanın düzgün işlədilməsi və oxunun inkişafına yönəlmiş texnikalardan istifadəsinin də şüurlu olmasına diqqət yetirilir. Oxu ümumilikdə nitq fəaliyyətinin müstəqil növü olmaqla ucadan oxumaq öz-özünə oxumaqla əvəz edilir. Lakin, bu ucadan oxumanın tamamilə yox olması demək deyil. Oxunun ilkin mərhələsində anlayışların öyrənilməsindən danışmaq olduqca vacibdir. Ona görə ki, biz ilkin mərhələdə oxunun fonetik və qrammatik bacarıqlarının, yazılı nitqin və leksik məlumatların düzgün işlədilməsinə o qədər də yaxşı yiyələnmiş oluruq. Oxu texnikasının qiymətləndirilməsinin aşağıdakı parametrləri aşağıdakılardır:

1. Oxu tempi (dəqiqədə müəyyən sayda söz);
2. Vurğu normalarına riayət etmək (semantik, məntiqi);
3. Fasilə normalarına riayət etmək;
4. İntonasiya modelindən düzgün istifadə;
5. Oxuduğunu anlama.

Bütün parametrlər olduqca vacibdir və özünü təkmilləşdirməyə xidmət edir. Oxu texnikasını formalaşdırarkən, təcrübəli müəllimlər mətni fonetik olaraq qeyd etmək üçün müəyyən işarə vasitələrdən istifadə edirlər. Mətnin ilk işarələnməsi sinifdə müəllimin rəhbərliyi altında aparılır. Bu növ oxu fəaliyyətində müəyyən təcrübədən sonra müəllim tələbələrə dinləmə prosesində fasilə mətnində tonun azalmasının

artmasını müstəqil qeyd etməyi xahiş edə bilər. Bu tapşırıq fonetik dil bacarıqlarının formalaşmasına yüksək dərəcədə kömək etmiş olur.

Düzgün mütaliə daha çox məntiq və təfəkkürə əsaslanan düşündürücü mətnlərin oxunmasını təklif edir. Çünki, belə olduqda insan şüurlu olaraq oxuduğu mətnin anlamasını da həyata keçirtmiş olur. Bu mərhələdə oxu texnikasının formalaşması ilə yanaşı, müxtəlif oxu texnologiyaları, kompensasiya bacarıqları, müstəqil iş bacarıqları artıq formalaşmağa başlayır. Bütün dil və nitq bacarıqları, o cümlədən oxu texnikası eyni zamanda təkmilləşdirilir. Bu mərhələdə isə aşağıdakıları öyrənmək mümkündür:

- Tapşırıqların yerinə yetirilməsinə maneə olmadığı müddətcə bilinməyən nəzərə alınmaması;
- Lüğətlə işləmək;
- Mətnə təklif olunan qeyd və şərhərdən istifadə;
- Mətnin şərh və köçürülməsi və s. (29, s.148).

Yeni dilin öyrənilməsi zamanı müəllimlərin qarşılaşdığı ən vacib çətinliklərdən biri də materialların psixoloji cəhətdən məzmununun düzgün seçilməsidir. Belə olduqda isə müəllimin etməli olduğu ilk məsələ mətnə açar sözlər olan hissələri xüsusilə seçmək və daha sonra vacibliyinə görə, tələbat səviyyəsinə uyğun olaraq mətni ən əhəmiyyətli olan hissələr ilə məhdudlaşdırmaqdır. Əsas seçim prinsipi hafizə və təfəkkürə istinad edilə biləcək məlumatın tələbənin öyrənmə tələbatına uyğun olaraq seçilməsidir. Başqa sözlə mətnin həcmi öyrənmə zamanı diqqət, qavrayış, hafizə, təfəkkür kimi idrak proseslərinin aktiv inkişafına maneə olmamalıdır. Əks halda yeknəsək və yorucu material qavramanın çətinliyini yaradır.

Mətnin həcmi seçilməsinin bir sıra psixoloji xüsusiyyətləri vardır. Onlara aşağıdakılar daxildir:

- Mətnin konkret olması. Mətnə bəzən bilinməyən söz olduqda onun kənarında qeyd olunması və hafizədə yadda saxlanması üçün görmə qavrayışına istinad edilməklə tez-tez təkrar olunması əhəmiyyətlidir;

- Mətnin qısa olması. Ona görə ki, uzun mətnlər ixtiyari diqqətin işinizi zəiflədir və insanı yorur. Belə olduqda isə insanda bu tip uzun mətnləri mənimsəyə və yadda saxlaya bilməyəcəyinə dair ustanovka yaranmış olur;

- Mətnin əsas hissəsinin müxtəlif kanallarla çatdırılması. Mətnin qısa olması görmə qavrayışı üçün üstünlük versə də əsas məzmunun çatdırılması zamanı hesabat hazırlamaq, mesaj ötürmək kimi real öyrənmə fəaliyyətinə problem yarada bilər. Bu səbəbdən məlumatın başqa kanallar vasitəsilə də ötürülməsinə də diqqət yetirilməlidir;

- Mətnin minimum həcmi. Qısa mətn vaxt baxımından daha çox məlumatı ötürür, nəinki uzun mətn;

- Mətnin formatı. Mətnin həcminə qrafik, sxem, cədvəl formatında verilən mətnlər də təsir edir, hansı ki, bu formatlar daha çox məlumatın ötürülməsini həyata keçirtmiş olur;

- Mətnin sadəliyi və anlaşılqlılığı. Mətnin sadəliyi və anlaşılqlılığı onun minimum həcmindən asılı deyil. Ona görə ki, bəzən sadə lakin, uzun mətn daha çox anlaşılqlı olur, nəinki qısa və ya diqaram, sxem formatında ötürülən anlaşılqsız mətn (29,s.149).

Oxu mətninə qoyulan əsas tələblərdən biri də mətnin əsas ideyasının necə verilməsidir. Lakin, mətni tez oxumağı bacaran və mətndən zəruri məlumatları çıxartmağı bacarmaq üçün mövcud texnologiyaları öyrənən tələbə üçün mətnin əsas ideyasının mətndə harada yerləşməsinin bir o qədər də əhəmiyyəti yoxdur. Lakin, E.N.Solovova hesab etmişdir ki, diqqət və hafizənin inkişafı ilə əlaqəli tədqiqatlara əsasən mətnin əsas ideyası mətnin əvvəlində və ya sonunda verilərsə o mətnin həm anlaşılması, həm də hafizədə qalması prosesi daha da sürətlənəcək. Bu proses aşağı siniflərdə oxu təliminin ən vacib meyarlarından biri kimi xüsusilə inşaların və yazılı tapşırıqların həyata keçirilməsi zamanı mətnin effektivliyini artıran psixoloji texnika kimi nəzərdə tutula bilər.

Mətnin əsas ideyasından əlavə mətnin məzmununa verilən bir sıra psixoloji tələbələr vardır ki, hesab edirik burada da diqqətə çatdırılmalı olan bəzi məqamlar vardır. Ona görə ki, oxu materiallarının məzmunu bütün təlim-tərbiyə müəssisələrində təhsil nazirliyi tərəfindən təsdiqlənmiş proqram əsasında həyata

keçirdilir. Lakin, proqramın fərqli məzmununda çatdırılması və ya nəzərə alsaq ki, hər bir öyrədənə də özünəməxsus hazırladığı və məzmunu müxtəlif formatda çatdırma biləcəyi bir proqramı var, bu zaman oxu materiallarının məzmununun çatdırılmasında fərdi psixoloji xüsusiyyətlərin anlaşılıqlılığa təsir etməyəcəyinə dair hər hansısa bir qərarə yoxdur. Bu səbəbdən mətnin məzmununu hazırlanarkən aşağıdakı psixoloji xüsusiyyətlər diqqət yetirilməsi tövsiyyə olunur:

- Şagirdlərin oxu tələbatını nəzərə alaraq məzmunu əsas proqramla uzlaşdırmaq;
- Şagirdlərin yaş, tərbiyə və şəxsiyyətinin real inkişaf xüsusiyyətlərinin nəzərə almaqla məzmunu əsas proqramla uzlaşdırmaq.

Mətnlərin mövzusu kifayət qədər əhəmiyyətli bir mövzu olsa da onunla yanaşı, mətnin təsir etdiyi problemlərin dairəsini də nəzərə almaq lazımdır. Mətnin təsir etdiyi problem dairəsi dedikdə isə sosio-mədəni kontekstdən asılı olaraq zəruri dil bacarıqlarına yiyələnmək və ya dil bacarıqlarının formalaşmasına səbəb olan amillər nəzərdə tutulur (29,s.150).

Həmçinin bildiyimiz kimi müxtəlif oxu növləri də vardır ki, onların real ünsiyyət və öyrənmə prosesindəki oynadığı rol elmdə kifayət qədər maraq yaratmışdır. Müasir elmi ədəbiyyatda oxu prosesinə ümumi nəzarətin formatı və məzmunu oxu bacarıqlarını formalaşdırır. Belə ki, oxuma prosesinin əsas hissəsi olan mətnə girişdə məlumatları izləmək, problemləri tapıb onları nəzərdən keçirtmək, danışmaq bacarığını formalaşdırmaq üçün kifayət qədər zəruri məlumatları aşkar etmək əsas mərhələlərdəndir.

Oxu fəaliyyətində mənimsənilən bilik və bacarıqlar həmçinin, yazı fəaliyyətində də özünü göstərəcək. Görünən odur ki, oxu bacarığı və danışq nitq fəaliyyətini necə mənimsəməyimizdən asılı olur. Lakin, bu kontekstə xarici dili öyrənən biri ilə ana dilində danışan birinin oxu və yazı bacarıqları da ən azından düşüncəsini ifadə etməsi baxımından fərqli olacaq. Hesab edirik ki, oxu və yazı fəaliyyətinin inkişafı üçün dinləmənin əhəmiyyəti daha vacibdir. Ən azından ona görə ki, xarici dilin öyrənilməsi zamanı daha çox real ünsiyyətin qurulması prosesi həyata keçir və bu zaman isə dinləmənin adkevatlığı və həcmi nə qədər çox olarsa oxu mətninə diqqətin tam verilməsi, həmçinin yeni məlumatların alınması da bir o qədər çox yüksək

olacaq. Məqsəd oxu fəaliyyətini artırmaq olduğu müddətcə dinləmənin psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə almaq və dinləmə texnikalarını da artırmaq bir o qədər faydalı olacaqdır.

II FƏSİL

XARİCİ DİLDƏ NİTQ BACARIQLARININ TƏMİN EDİLMƏSİNDƏ DİL HİSSİNİN ROLU

2.1. Xarici dildə ünsiyyət prosesinin təşkilinin psixoloji tərəfləri

Müasir dövrdə xarici dillərin tədrisində müraciət edilən əsas anlayışlara kommunikativ səriştə və xarici dil ünsiyyəti daxil edilir. Kommunikativ səriştə formalaşmış bacarıqdır hansı ki, bu bacarıq insanın kommunikativ ünsiyyət fəaliyyətinin subyektı kimi çıxış edir. Kommunikativ səriştə dil vasitələri və üsullarından istifadəsi sayəsində ünsiyyət iştirakçılarının müxtəlif ünsiyyət situasiyalarında həmin situasiyaya uyğun nitq fəaliyyətlərini produktiv və ya reseptiv olaraq təşkil etmək bacarığım əks etdirir. Xarici dil vasitəsi ilə kommunikativ səriştəni cəmiyyət üçün aktual olan məişət, təhsil, elmi və mədəni həyat ilə bağlı ünsiyyət problemlərini həll etmək bacarığı hesab etmək olar ki, hansı ki, bu da produktiv və reseptiv nitq fəaliyyətinin təmin olunmağına yönəlmiş xarici dilin daşıyıcısına məxsus mədəni norma və ənənələrə uyğun olaraq ünsiyyətin iştirakçısı ilə qarşılıqlı əlaqə və anlaşmaya nail olmağa kömək üçündür. Kommunikativ səriştə həmçinin şifahi, yazılı ünsiyyət, monoloq, dialoq, mətnin yaranması və qavranılması ilə yanaşı kommunikativ vəzifələrin həllinə imkan yaradır, təcrübədə biliklərin həyata keçirilməsinə kömək edir və müxtəlif situasiyalarda ünsiyyətə hazırlayan bacarıqdır.

Qarşıya qoyulan məsələdən asılı olaraq bizim bildiyimiz ünsiyyətin kommunikativ, interaktiv və perseptiv tərəfləri vardır və bu tərəflərdən yanaşaraq praktik baxımdan xarici dildə ünsiyyətin təmin olunmasını səriştənin müəyyən növlərinin (lingvistik, sosiolingvistik, diskursiv, sosiomədəni, strateji) həyata keçirilməsi ilə əlaqədar olaraq nəzərdən keçirmək məsləhətlidir (6,s.63).

İnformasiyanın ötürülməsi və məzmun planını əks etdirən xarici dildə ünsiyyətin kommunikativ tərəfi verbal kommunikasiya formasında həyata keçirilir. Bu cür ünsiyyətin səmərəliliyi xarici dil sistemi çərçivəsində müvəffəqiyyətlə fəaliyyət göstərmək bacarığından, yəni “mənimsənmiş dil işarələri və onların düzgün birləşməsi qaydalarının köməyi ilə lingvistik baxımdan dildə mövcud olan çoxsaylı

cümlələri başa düşmək və qurmaq” bacarığından asılıdır (12, s. 407). Aydınır ki, burada verbal kommunikasiyanın həyata keçirilməsində mərkəzi həlqə rolunu oynayan və bütövlükdə xarici dildə kommunikativ səriştənin formalaşmasında vacib şərt kimi çıxış edən linqvistik səriştə nəzərdə tutulur. Sosioliqvestik səriştə ünsiyyətin sosial şərtlərindən asılı olaraq dilin fəaliyyət göstərməsinin xüsusiyyətlərini əks etdirir və ünsiyyət situasiyasından asılı olaraq kommunikanta dil vasitələrini seçmək və səmərəli ünsiyyətə nail olmaq məqsədilə istifadə etmək bacarığını nəzərdə tutur. Müvafiq olaraq, ünsiyyətin kommunikativ tərəfini dil sistemi haqqında biliklərə yiyələnmək və məlumatların ötürülməsi zamanı (liqvestik aspekt) dil vasitələrindən düzgün istifadə qaydalarına əməl etmək, eləcə də ünsiyyət şəraitinin təhlili və adekvat dil vasitələrinin süurlu şəkildə seçilməsi (socio- liqvestik aspekt) sayəsində reallaşdırmaq mümkün olur (12,s.64).

Ünsiyyət zamanı məlumatların ötürülməsi mətn formasında da həyata keçirilir, yəni kommunikantlar arasında mətn mübadiləsi formasında reallaşır. Bu səbəbdən dilçilikdə ünsiyyət ifadələrin, cümlələrin, yaradılan mətnin və situativliyin məna kəsb etməsi problemləri meydana çıxır. Bu zaman ünsiyyət iştirakçılarının danışıq prosesində üzləşə biləcəkləri ehtimal olunan anlaşılmazlıqdan yayınmaları üçün onların dilin qanunauyğunluqlarından düzgün şəkildə istifadə etmələri qaçılmazdır, həmçinin işlədilərən söyləmə və cümlələrin gerçəkliyə münasib seçilərək tətbiq edilməsi dilin qanunlarından düzgün istifadənin əsas amilərindən biridir demək doğru olar. Ünsiyyət prosesində xarici dil mətnlərindən istifadə müxtəlif növ diskurslar və onların qurulması qaydaları, həmçinin ünsiyyət situasiyalarını nəzərə alaraq onları başa düşmək və istifadə etmək bacarığı müəyyən edilən diskursiv səriştə haqqında bilgi ilə sıx bağlıdır. Bu halda diskurs praqmatik, sosiomədəni, psixoloji və digər amillərlə əlaqəti bir mətn kimi başa düşülür. Şifahi kommunikasiya müxtəlif şərtlər, yəni xarici plan (zaman və məkan parametrləri, situativ məzmun və s.) və daxili plan (motivlər, kommunikativ məqsəd və niyyət və s.) nəzərə alınmaqla həyata keçirilir ki, birgə olaraq diskurs anlayışını kontekstual mətn kimi əks etdirsin. Bu o deməkdir ki, xarici mətnlər şəkildə bir çox müxtəlif amilləri nəzərə almaqla məlumatların ötürülməsi diskursiv səriştənin reallaşması sahəsinə aiddir. Bu səriştənin

formalaşdırılması və təkmilləşdirilməsi ünsiyyətin kommunikativ tərəfinin yerinə yetirilməsi üçün ilkin şərt kimi çıxış edir.

Ünsiyyət prosesi üçün xarakterik olan nitqsiz davranış səriştənin xüsusi növü kimi nitq kodunu anlamamağı, bilməməyi kompensasiya etmək və bu səbəbdən ünsiyyət zamanı baş verən uğursuzluğu aradan qaldırmaq üçün qeyri-verbal strategiyadan istifadə etmək bacarığı kimi başa düşülən strateji səriştənin tətbiqini nəzərdə tutur.

Xarici dil ünsiyyətinin interaktiv tərəfinin həyata keçirilməsində sosial səriştə cəmiyyətdə tutduğu mövqelərindən və ya şərti olaraq qəbul edilmiş mövqelərindən asılı olaraq kommunikantlar arasında münasibətləri, qarşılıqlı əlaqələri tənzimləyir (12,s,65).

Müxtəlif mədəniyyətlərin nümayəndələri arasında yerinə yetirilən xarici dildə ünsiyyət prosesi hal-hazırda müasir metodikanın diqqət mərkəzindədir. Bu baxımdan xarici dildə ünsiyyətin tərəfi kimi interaksiya müxtəlif mədəniyyətlərin daşıyıcıları arasında səmərəli qarşılıqlı əlaqələrin həyata keçirilməsinə kömək etmək mənasına gəlir. Məlum olduğu kimi sosiomədəni səriştəni mənimsəmədən ümumi fəaliyyət normalarım düzgün planlaşdırmaq və inkişaf etdirmək mümkünsüzdür. Sosiomədəni səriştə dedikdə, dilin sosio- mədəni kontekstdə istifadəsi imkanları ilə tanış olmaq, eləcə də hər bir millətin özünə xas nitq və qeyri-nitq davranışının xüsusiyyətləri, dil daşıyıcılarını etik davranış normaları və ünsiyyət prosesində onlara uyğun, münasib şəkildə tətbiq etmək bacarığı başa düşülür.

Xarici dildə ünsiyyət qurmaq bacarığının əsas şərtləri aşağıdakılar hesab edilir:

- Dil vahidləri haqqında biliyə malik olmaq;
- Məntiqi və ardıcıl nitq söyləmək bacarığı;
- Həmin dilin daşıyıcılarının daşdığı mədəni dəyərləri, mədəniyyəti, məişəti, gündəlik həyat tərzi, adət-ənənələri haqqında biliyə malik olması.

Sosiomədəni biliyi nəzərə almadan ünsiyyətə qoşulmağı həmsöhbətə nitqinin niyyətini və ifadə etdiyi fikrin məzmununu izah edərkən üzləşəcəyi çətinliklərdən xəbər verir ki, bu da öz növbəsində, psixoloji, sosial və mətnaltı anlamların deyil, yalnız sözlərin mənalınının başa düşülməsini təmin etmiş olur.

Ünsiyyət prosesində dil və onun istifadə edildiyi sosiomədəni kontekst arasında bağlılığın nəzərə alınması dilində danışılan xalqın mədəni təcrübəsinin, ünsiyyət situasiyadan asılı olaraq nitq davranış normalarım əks etdirən məlumatın çatdırılmasında dilin bir vasitə kimi əhəmiyyətini göstərir. Ünsiyyət prosesində dilin ona xas olan mədəni köklərindən təcrid edilmiş halda istifadəsi həmin dilin ictimailəşməsinə mane olur, çünki dilin özünəməxsus və implisist məziyyətləri hesab olunan mədəni meyarlar ünsiyyətə yardım etmək məqsədi daşıyır.

N.D.Qalskova hesab edir ki, sosiomədəni səriştə “dil və mədəniyyətin mənimsənməsində “yad olan qarşılıqlı əlaqədir” (20,s.89). Demək olar ki, xarici dildən ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə edərkən dil daşıyıcısının niyyətini düzgün şərh etmək və onun gözləntisinə uyğun olaraq öz davranışını tənzimləmək məqsədilə xarici dil mədəniyyətinin xüsusiyyətlərini, eyni zamanda xarici dildə ünsiyyət zamanı verbal və qeyri-verbal vasitələrin interferensiyasına nəzarət etmək məqsədilə ana dilində ünsiyyət mədəniyyətinin əsaslarını bilmək vacibdir.

Şifahi ünsiyyətdə interaksiya müxtəlif istiqamətlərdə inkişaf edə bilər. Qarşılıqlı əlaqənin motivlərindən (kooperasiya, konkurensiya, individualizm, altruizm, aqressiya) asılı olaraq kommunikantların davranışlarının aparıcı strategiyaları müəyyən edilir (əməkdaşlıq, qarşıdurma, kompromis, güzəştə getmə, boyun qaçırma). Ünsiyyət prosesində fərd tərəfindən müəyyən strategiyanın işlənilməsi və həyata keçirilməsi A.A.Leontyevin müəyyənləşdirdiyi kimi ünsiyyətin “texnologiyası” kimi başa düşülən strateji səriştənin mənimsənməsini və istifadəsini əhatə edir (32,s.327).

Ünsiyyət strategiyası insanın davranışını, konkret münasibətlərinin, əlaqələrinin inkişafını təyin edir. Ünsiyyətin tərz, səmərəliliyi, dinamikliyi seçilmiş strategiyadan çox asılıdır. Xarici dildə sosial, sosiomədəni və strateji səriştələrin inkişaf etdirilməsində prioritet istiqamət ünsiyyət prosesində “birgə fəaliyyət”ə nail olmaqdır ki, bu da metodikada kooperativ təlim paradigmasına (bərabər tərəfdaşların müsbət əməkdaşlığı) uyğundur (50). Bu cür təlim tədris prosesində müxtəlif qarşılıqlı fəaliyyət formalarını təcrübəyə cəlb etmək imkanı verir (qarşıdurma probleminin həlli, tərəfdaşların passivliyi).

Nəzərdən keçirdiyimiz səriştə növləri interaksiyanı səmərəliliyinin təmin edilməsində mühüm hesab edilən amillərdir. Bu onunla izah oluna bilər ki, birincisi, şəxsiyyətin sosiallaşması anılı kimi şəxsin əlaqə qurmaq istəyi və bacarığı təmin edilir; ikincisi, öz milli-mədəni kimliyini və xarici dil mədəniyyətinin spesifikasiyini təyin edən amil olaraq, ünsiyyət prosesində qarşılıqlı əlaqənin səmərəliliyinə imkan yaradır və nəhayət, praktik baxımdan ünsiyyətin yerinə yetirilməsində müxtəlif imkanları əks etdirən amil kimi onun həyata keçirilməsi üçün münasib üsul və vasitələri müəyyənləşdirməyə kömək edir.

İnsanların bir-birilərini dərk etməsinə xidmət edən ünsiyyət digər insanın obrazının yaradılması prosesi kimi persepsiya vasitəsilə həyata keçirilir. Psixologiyada persepsiya insanın xarici əlamətlərinin qavranılması, həmin əlamətlərin onun şəxsi xüsusiyyətləri ilə əlaqəsi, bu əsasda onun davranışının şərh edilməsi və proqnozlaşdırılması kimi müəyyən edilir. Bir insanın digəri tərəfindən qavranılması və qiymətləndirilməsi aşağıdakı persepsiya mexanizmlərindən asılıdır (12,s.66):

1. İnsanların bir-birilərini qavraması və anlaması (identifikasiya, empatiya, attraksiya);

2. Ünsiyyət prosesində refleksiya. Refleksiya dedikdə, insanın özünü, öz əməllərini, öz daxili aləmini dərk etməsi, özünün fikir və hisslərini təhlil etməsi, adamlarla münasibətlərini görmək bacarığı, özü haqqında mühakimələri nəzərdə tutulur.

3. Ünsiyyət zamanı tərəfdaşın davranışlarının proqnozlaşdırılması (kazual atribusiya). İnsan başqalarının davranışının səbəblərini özünəməxsus tərzdə izah edərsə, bu tip proseslər «kazual atribusiya» adlanır (17,s.29).

Xarici dildə ünsiyyət prosesində tərəfdaşın qavranılması ilə əlaqəli ayrıca səriştə növünə rast gəlmək mümkün deyildir. Bu vəziyyətdə səriştənin bütün növlərinin reseptiv aspektlərinin aktivləşməsi nəzərdə tutulur: dil quruluşu haqqında bilgiler əsasında sözlərin qavranılması (lingvistik səriştə), ünsiyyət situasiyası və mədəni kontekstə uyğun olaraq məlumatın dildə ifadəsini şərh edilməsi (sosioliqvisitik, sosiomədəni səriştə).

Strateji səriştə ünsiyyət prosesində məlumat mübadiləsi zamanı dil səriştəsinin bütün elementlərini (həmçinin psixofizioloji bacarıqları) təyinatı üzrə istifadə etmək üçün fərdin əqli bacarığıdır. Strateji səriştə müxtəlif kommunikativ vəzifələrin həlli üçün ən effektiv strategiyaları seçmək və istifadə etmək bacarığı kimi şərh olunur. Bu, bir tərəfdən linqvistik və qeyri-linqvistik vasitələrdən, digər tərəfdən isə müxtəlif kommunikativ strategiyalardan istifadə etməklə müəyyən kommunikativ vəzifələrin yerinə yetirilməsi zamanı yaranan problemləri uğurla həll etmək üçün insanın formalaşmış bacarığıdır (12,s.69).

Diskursiv səriştə kommunikativ səriştənin ayrılmaz hissəsi olub, müxtəlif növ diskurslar və onların təşkili qaydaları, eləcə də ünsiyyət situasiyasını nəzərə almaqla onları yaratmaq və başa düşmək bacarığıdır. Diskursiv səriştənin inkişafı xarici dilin leksik, qrammatik imkanlarını başa düşmək, fərqləndirmək, strukturlaşdırmaq və tətbiq etmək, məntlərin janrlarını müəyyən etmək, ünsiyyətin istiqamətini müəyyən etmək, qiymətləndirmək və idarə etmək, sosiomədəni və tarixi-mədəni kontekstlərə uyğun olaraq öz davranışlarını müəyyən etmək kimi bir sıra formalaşmış bacarıqlar ilə müəyyən edilir.

Ünsiyyət prosesində təkcə kommunikativ-informasiya səviyyəsində məlumatın ötürülməsi deyil, həm də şəxsin müxtəlif tələb və maraqlarının təmin edilməsi, yəni nitq prosesində kommunikativ-praqmatik səviyyədə bəzi pragmatik vəzifələrin həlli də təmin edilir. Başqa sözlə, ünsiyyətin kommunikativ tərəfi şəxsin motivləri, münasibətləri, münasibətlərin kontekstləri, tərəfdaşa müəyyən bir şəkildə təsir etmək istəyi ilə müəyyən edilir, yəni ünsiyyətin kommunikativ tərəfi müəyyən bir şəkildə persepsiyaya tabedir. Xarici dildə ünsiyyət prosesində persepsiya geniş mənada məlumatın qəbul edilməsi kimi başa düşülür.

Resepsiya ünsiyyətin yerinə yetirilməsini təmin edən gerçəkliyi əks etdirən ümumi proseslərin və nitq fəaliyyətinin reseptiv və produktiv növlərində fəaliyyət göstərən spesifik psixolinqvistik mexanizmlərin vəhdəti kimi başa düşülür. Ünsiyyət prosesini resepsiyanı persepsiyadan təcrid etmək mümkün deyildir, çünki resepsiya “görmək, eşitmək, qavramaq” bildirirsə, persepsiya “başla düşmək, dərk etmək, qərar vermək” kimi qəbul edilir.

Sosial persepsiya zamanı koqnitiv proseslərin həlledici rolunu qeyd edən L.A.Festinqer və İ.M.Karlsmis onun özünü dərk etmək, ünsiyyət tərəfdaşını dərk etmək, qarşılıqlı anlama nəticəsinin birgə fəaliyyəti təşkil etmək və emosional münasibətin qurulması kimi funksiyalarını müəyyən etmişdir (45,s.203).

Beləliklə, xarici dilin tədrisində ünsiyyət prosesini kommunikativ, interaktiv və perseptiv tərəflərin vəhdətində nəzərdən keçirmək lazımdır. Ünsiyyətin bu tərəflərinə yiyələnmək bacarığı kommunikativ səriştənin linqvistik, sosiolinqvistik, diskursiv, sosial, sosialmədəni və strateji səriştə kimi struktur komponentlərinin formalaşması və təkmilləşdirilməsi zəminində həyata keçir. Şifahi ünsiyyətin tərəflərinin hər birinin həyata keçirilməsi vəhdət şəklində ahəngdar və effektiv ünsiyyəti təmin edən səriştənin bu növlərinin müəyyən dərəcədə aktivləşdirilməsini nəzərdə tutur (12,s.71).

2.2. “Dil hissi”i nitq fəaliyyətində əsas amil kimi

“Dil hissi” məlum olduğu kimi təhsildən asılı olmayaraq insanın doğma dilinə xas olan xüsusiyyətidir. İnsanın “dil hissi”nin dərinləşməsi və ya daha da inkişaf etməsi üçün ilk olaraq nitqinin inkişaf etməsi, daha sonra bu inkişafın mükəmmələşməsi prosesi həyata keçir ki, bu da öz növbəsində son olaraq idrakın müəyyən ali səviyyəsində ədəbi dil hissəyə çevrilməklə nəticələnir. Öyrənilən ikinci dil daha əvvəldən hər hansısa biliklərin toplanılaraq cəmə çevrilməsinə səbəb olur ki, bu da öz növbəsində doğma dilin özünəməxsus keyfiyyətindən asılı olaraq hissi çalar qazanmış olur.

Bütün bu prosesin sonunda artıq kombinə edilmiş ikidillilik (bilinqvizm) yaranır ki, bu da dil təliminin əsas məqsədidir. Bu səbəbdən “dil hissini” nəinki ümumi xüsusiyyətlərini açmaq eyni zamanda bu prosesi inkişaf etdirə biləcək vasitələri də tapmaq məqsədə uyğundur.

Nitqin qavranılması zamanı “dil hissini” aşkar etmək üçün azərbaycan dili ilə əlaqəli maraqlı bir təcrübə keçirilmişdir. Beləki, təcrübəyə görə təcrübə zamanı iştirakçıya qabaqcadan heç bir məlumat verilmədən səs-küylü şəraitdə dinləmək üçün nitq təqdim edilir. İlk əvvəl küyün səviyyəsi o qədər yüksək olur ki, dinləyən iştirakçı

heç bir sözü, hecanı, səsi aydınlaşdırma bilmir. Lakin, küyün səviyyəsi tədricən azaldıqca, hər hansı insan nitqi qavranılmağa başlayan kimi iştirakçı artıq iddia edir ki, onun eşitdiyi nitq azərbaycandır.

Kombinə edilmiş ikidillilik iki dilə yiyələnmənin elə bir səviyyəsidir ki, burada hər bir dilə məxsus olan vahidlər digər dildən asılı olmayaraq şüurda asossasiya olunur, semantik məna yaradır və hər bir dil ayrılıqda təfəkkür vasitəsinə çevrilir.

Azərbaycan dilini kifayət qədər mükəmməl bilməyən iştirakçı isə eyni şəraitdə aparılmış eksperimentdə nitqin hansı dildə olduğunu tanıya bilməmişdir. Belə iştirakçı yalnız azərbaycan dilinə xarakterik olan fonemləri, sözləri eşitmiş olduğu halda eşitdiyi nitqin dilini müəyyən edə bilər (2,s.213).

Beləliklə, bu eksperiment bizə onu deməyə əsas verir ki, birinci yoxlanılan haqqında onu demək olar ki, onda “azərbaycan dili hissi” var, ikinci isə bu dili dərk edir, ancaq onda bu dillə bağlı “dil hissi” hələ inkişaf etməmişdir.

Əgər nitq axınında informasiya daşıyıcıları tək cə söz və söz birləşmələri, yaxud heca və səslər olsaydı, bizim iştirakçımız bu elementlərdən heç birini duya bilmədiyi şəraitdə nitqin hansı dilə ötürüldüyünü əminliklə təsdiq edə bilməzdi. Görünən odur ki, nitq axını, adları yuxarıda çəkilən elementlərdən daha çox fərqlənmə “açarlarını” özündə ehtiva edir.

Məlum olduğu kimi hər kəs çox yaxşı bilir ki, nitq müxtəlif tezlik və amplituda ilə reallaşan hava sıxılmasına və seyrəlməsinə yəni, səs titrəyişlərinə səbəb olur. Bu titrəyişin ən uca nöqtəsi pik, ətrafında rəqslərin daha çox qeydə alındığı ox isə “ox mərkəzi” adlanır. Aparılan çoxsaylı eksperimentlər onu göstərmişdir ki, müxtəlif hissələrdə olan nitq titrəyişləri eyni məna daşıyırlar. Bizi maraqlandıran məsələ ilə əlaqədar olaraq nitq titrəyişlərinin məhdudlaşdığı və ya pik hissələrin kəsildiyi təcrübələr yada salınmalıdır. Həmin təcrübələrə əsasən nitq titrəyişlərinin yüksək amplitudalı hissələri kəsilsə, bu nitq qavrayışının keyfiyyətinə və təbiiliyinə xələl gətirsə də, nitqin anlaşılmasına əhəmiyyətli təsir etmir.

Məyyən olunmuşdur ki, mərkəzi oxun ətrafında olan nitq dalğalarının sahələri qorunduğu və yüksək amplitudalı hissələrdən isə nitq dalğalarının 1/16 hissəsi toxunulmamış qaldığı halda 95%-i insan tərəfindən fərqləndirilir.

Həmçinin müəyyən edilmişdir ki, mərkəzi ox ətrafında olan titrəyişlərin yarısı məhdudlaşdırılırsa, nitqin qavranılması tamamı ilə mümkünsüzdür. Eyni zamanda sübut edilmişdir ki, dildəki samit səslər mərkəzi oxda saxlanılır. Nəticə etibarilə eksperimentlər onu deməyə əsas verir ki, nitq informasiyanın qavranılması üçün təkcə informasiyanın hissələrini daşıyan ayrı-ayrı elementlər deyil, həmçinin ora daxil olan elementlərin qarşılıqlı əlaqəsi də vacibdir (2,s.214).

“Dil hissini” təzahür etdiyi təcrübədə müəyyən edilmişdir ki, nitqin hansı dilə mənsub olmasının müəyyənləşdirilməsi həmin dilin hansısa xüsusiyyətlərinə müvafiq şəkildə baş verir. Nitqin dilə aidliyi problemi nitqin ayrı-ayrı sözlərini, söz birləşmələrini, hecaları, səsləri fərqləndirməyin tam mümkünsüzlüyü şəraitində belə dəyişmir. Ona ‘sas’n bel’ ehtimal olunur ki, bu cür fərqləndirmənin “açarı” müxtəlif dillərdə eyni cür olmayan fərqli nitq titrəyişi sahələrinin olmasıdır. Bu plana baxdıqda məlum olur ki, nitq, eksperimental şəkildə öyrənilməyib.

Verilmiş nümunə “dil hissini” təcrid olunmuş şəkildə bir zolağda nümayiş etdirir. “Dil hissi” zolağında siqnal və maneə tam mənası ilə bir mənbədən çıxan vasitə kimi qavranılır. Bu zolaqda nitq titrəyişlərindən qırılmamış şəkildə elələri qalır ki, onların əlaqəsi nitqin bu və ya digər dilə olan mənsubiyyətini müəyyən edir. Eyni zamanda onların hər biri ayrılıqda əhəmiyyət kəsb etmir və heç bir informasiya daşımır. Bu zolaqda nitq qavrayışının seçiciliyihansısa səviyyədə hərəkət edir (2,s.215).

Bu cür təsirlərin neyrofizioloji mexanizmləri İ.P.Pavlovun ardıcıl, biri digərindən sonra fasilələrlə gələn kompleks qıcıqlandırıcılarla apardığı təcrübələr planında aydın başa düşülür. Kompleks qıcıqlandırıcılara daxil olan komponentlər öz aralarında o qədər əlaqəlidir ki, bir və ya bir neçə elementin təsiri tam obraz və ya refleks yaradır.

“Dil hissi” həmin dildə nitqin qavranılmasının seçiciliyi ilə sıx əlaqəlidir. Bu halı aşağıdakı eksperimentlə izah etmək yerinə düşərdi. Siqnal (gizlədilən) dil kimi biz sınaqda iştirak edənin öyrəndiyi dili, iştirakçının doğma dilini isə küy-mane kimi seçirik. Siqnal nitq, bütün təcrübə boyu dəyişməz orta guruluqda verilən 4-7 sözdən ibarət cümlələr olmuşdur. Küy-nitq əvvəlcə onun üzərində siqnal nitqin guruluğunu

əhəmiyyətli dərəcədə üstələyərək verilir sonra isə tədricən zəiflədilərək pis duyulma səviyyəsinə qədər endirilir. Daha sonra təcrübə iştirakçısı eşitdiyini öyrəndiyi dildə ifadə etmək barədə təlimat alır (2,s.216).

İştirakçı rus dilini aşağı səviyyədə bilir və dinlədiyi nitqdəki sözləri və qrammatik əlaqələri təhrif olunmuş şəkildə səsləndirir. İştirakçının buraxdığı səhvlərin sayı ancaq küyün gurluğu əhəmiyyətli dərəcədə endirildikdə azalmağa başlayır. Əgər təcrübə iştirakçısı bilinivistdirsə onda hər iki dilin “hissi” bərabər səviyyədədirsə, onda səhsiz yada salma cüzi fərqlə hər iki dildə səslənmə gurluğunda olan fərqdə müşahidə olunur.

Beləliklə, yeni dili öyrənmə prosesində qavramanın seçiciliyi artmaqdadır. Küy-nitqin gurluluğunun səviyyəsi signal nitqin ifadə olunmasında səhvlərə səbəb olur. Deməli, “qavrayışın seçiciliyinin nisbi çatışmazlıq həddi” deyilən bir termin burada olmalıdır. Qavrayışın “küyə davamlılığı həddindən” fərqli olaraq bu hədd daha aşağıdır.

Nəticə etibarilə təcrübə onu deməyə əsas verir ki, nitq qavrayışının seçiciliyi “dil hissi” ilə birbaşa əlaqəlidir. Realda göründüyü də ondan ibarətdir ki, inkişaf etmiş “dil hissi”nin mövcud olması şəraitində dil qavrayışının seçiciliyi o qədər yüksəkdir ki, yoxlanılan bundan faydalanaraq küyə davamlılıq həddinin ən aşağısında belə nitq dilini təyin edə bilər.

Yeni dili öyrənmə zamanı bu göstərici çox aşağıdır və yalnız tədricən həmin dili mənimsəyərək qavrayışın seçiciliyi bu həddə yaxınlaşır. Yəni, xarici dili mənimsəmə həmin dilin vasitələri ilə tərcüməsiz təfəkkürü mümkün edir. Bu halı biz bilinqvizmdə müşahidə edə bilirik. Amma, onu da qeyd etməliyikki, eksperimentlər dil qavrayışının seçiciliyinin mühüm fərqi fərqlərə malik olmasını təsdiqləyir. Təcrübələr əsasında onu deyə bilərik ki, uzunmüddətli məşqlərə baxmayaraq bu fərqi fərqləri tam aradan qaldırmaq mümkün olmur.

“Dil hissi” həm də özünü yaradıcı nitqdə göstərir. Bu planda “dil hissi” milli və xarici psixoloq, pedaqogların əsərlərində rast gəlinən dil intuisiyası, söz instinkti, söz məharəti kimi anlayışlarla əlaqəlidir (2,s.217).

Produktiv nitqdə “dil hissini” nümayiş etdirən eksperiment. “Dil hissini” yaradıcı nitqə təsirini öyrənmək məqsədilə aparılan eksperimenti göstərilən təcrübələrin metodiki prinsipləri ilə təşkil etsək bunun üçün “hissi”öyrənilən dil hər hansı avtomatlaşdırılmış dil vərdişi ilə çətinləşdirilir. Bu zaman nitqdəki dəyişikliklər, xüsusən nitq səhvləri, sözlərin qeyr-düzgün işlədilməsi, sözlər arası əlaqələrin pozulması və s. kimi hallar öyrənilir. Belə təcrübələr müəyyən qədər əvvəlcədən məşq tələb edir. Çünki, yazıvərdişləri nə qədər avtomatlaşmış olsa da, şifahi nitq tapşırıqlarının yerinə yetirilməsində diqqəti yayındırır. Diqqətin keçirilməsi və ya paylanması tipindən asılı olmayaraq bu yayınma yaradıcı nitq prosesinin icra olunması şəraitinin optimallığını azaldır. İnkişaf etmiş “dil hissini” şəraitində şifahi nitqdə bu dəyişikliklər nitqin sürətində və ritmində müşahidə edilir, lakin demək olar ki, sözlərarası əlaqələrə, fəllərin hallara uyğunluğu və s. kimi məsələlərə toxunmur. Dilə yetərincə yiyələnməyən iştirakçıların səhvləri də əsas etibarlı ilə sözlərin istifadəsində, söz birləşmələrinin və sözlərarası əlaqələrin qurulmasında, cümlənin strukturunda özünü göstərir.

Nitq prosesində diqqətin, qavrayışın seçiciliyinin fizioloji əsasını baş beyin yarım kürələri qabığına baş verən proseslər və onunla əlaqəli olan biliklər təşkil edir (P.K.Anoxin). Müasir təsəvvürlərə görə, mərkəzə gedən sinir yolları, həmçinin geri əlaqənin təminatçısı olan anestetik sinirlər təkəcə beyin qabığına deyil, həm də beynin kökündə yerləşən retikulyar formasıyaya yönəlir. Retikulyar formasıyadan beyin qabığına ötürülən impluslar aktiv diqqətə təkan verməklə qavrayışın seçiciliyini təmin edir (2,s.218).

Digər nitq prosesləri ilə nitq tapşırığını mürəkkəbləşdirməklə biz müəyyən dərəcədə aktivləşdirici təsiri pozuruq bu da öz təsirini nitq prosesində göstərir. Belə pozulma ən çox öz aralarında zəif əlaqələri olan proseslərə təsir edir. Sözlərarası əlaqələrin pozulma dərəcəsinə əsasən produktiv nitqdə özünü göstərən “dil hissini” inkişafı haqqında nəticə əldə etmək olar. Qeyd etmək lazımdır ki, nitq qavrayışının seçiciliyi nəinki retikulyar formasıyanın beyin qabığına aktivləşdirici təsirindən, həm də nitq zonasının fəaliyyətinə optimal şəraitin yaradılmasından sa asılı olaraq yüksəlir. Bu həm də kənar afferent informasiyaların sıxışdırılması ilə onun sinir

yolunun sinapslarından uzaqlaşdırılmasından asılıdır. Bütün bunlar nitq qavrayışının seçiciliyi və diqqətin bir sıra xüsusiyyətlərinin izahı üçün ifayət edir. Amma “dil hissini” aydınlıq gətirmək üçün biz siqnal sistemlərinin fəaliyyəti haqqında bəzi fizioloji biliklərə üz tutmalıyıq .

Dil ardıcıl, ritmik və dövrü təkrarlanan sıralar sistemi olduğuna görə, doğma dilin inkişafı da digər dili öyrənmək kimi bu sıraların əks olunmasıdır. Problemə bu aspektdən baxanda bu sahədə müxtəlif prosesləri izah etmək imkanı qazanırıq. Bunun üçün biz, P.K.Anoxinin İ.P.Pavlovun siqnal fəaliyyəti konsepsiyası əsasında inkişaf etdirdiyi “öncədən əks etdirmə” nəzəriyyəsi əsasında meydana gələn fikirlərinə əsaslanmalıyıq. Bu nəzəriyyəyə görə, tək-tək qıcıqlar belə hadisələr haqqında müəyyən miqdarda informasiya mənbəyinə malik ola bilərlər. Bir şərtlə ki, bu qıcıq həmin təkrarlanan təsirlər zəncirində dəqiq lokalizasiyaya malik olsun.

Əvvəldə qeyd olunmuş “dil hissini” malik iştirakçının nitqin mənsub olduğu dili təyin etmə zəruri olduqda sözləri, hətta aydın eşidilən səsləri mövcud olduğu hecaları fərqləndirə bilmədikdə belə məhz bu nəzəriyyənin köməyi ilə məqbul izah tapmaq olar.

Nitqin hansı dilə mənsubluğunu təyin edən şəxs bunu mikrozaman intervallarında küyün təsirindən azad olaraq ona gəlib çata bilən tək-tək qıcıqlandırıcılara görə edə bilər. O, buna əvvəldən əksətdirmə mehanizmləri sayəsində nail ola bilər. Ayrı-ayrı qıcıqlar xüsusi sinir aparatında reaksiyalar zənciri ardıcılığına səbəb olur. Bu reaksiyalar danışılan nitqin sürətindən dəfələrlə artıq sürətlə bir-birini əvəz edir. Belə qabaqlayıcı əksətdirmə nəinki nitqi qavramaqla, həm də produktiv nitqdə böyük üstünlük qazandırır. Bu nöqtəyi nəzərdən “dil hissini” nitq siqnallarının öncədən əksətlənməsi kimi qiymətləndirmək olar. Digər tərəfdən isə nitq qavrayışı və produktivlikdə qabaqlama çox inkişaf etmiş “dil hissindən” xəbər verir (2,s.219).

Doğma dillə əlaqədar olaraq ikinci siqnal sistemi birinci ilə sıx qarşılıqlı təsirdədir. İkinci dil öyrənərkən onun elementləri doğma dilin birinci siqnal sistemi ilə əlaqəyə girərək bu sistemin siqnallarına çevrilir. Tədricən yeni dilə yiyələndikcə, həmin dildəki nitq (reseptiv, reproduktiv və ya produktiv) doğma dildəki nitq

sisteminin əsas çalarlarını qazanmağa başlayır: birinci signal sistemi ilə sıx qarşılıqlı əlaqəyə, qabaqlayıcı əks etdirməyə, sözlər arasındakı və məzmunundan asılı olan struktura malikdir.

Beləliklə, ikinci signal sistemi çərçivəsində doğma dildən asılı olamayan yeni nitq sistemi fəaliyyətə başlayır. Nitqdəki iki dil sistemləri arasında mənfi induktiv qarşılıqlı münasibət formalaşır. Bir dildən istifadə prosesi həmin müddətdə digər dil sistemini sıxışdırır. Bütün bunlar “dil hissi” ünsürlü nitq növlərində müşahidə olunur. “Dil hissində” təsvir olunan bütün halların mürəkkəb kompleksi öz indikasiyasını tapır. Yəqin ki, bu xüsusiyyətinə görə “dil hissi” müasir bilik səviyyəmizə görə belə izah edilir. Amma daha əvvəlki dövrlərdə o qeyri-müəyyən, intuisiya, vergi və digər kimi anlayışlarla eyniləşdirilirdi.

Bütün bu deyilənləri ümumiləşdirərək belə nəticə çıxarmaq olar ki, “dil hissini” inkişafı üçün vacib olan əsas məsələ nitq qıcıqlarının (sözün məzmunu) ardıcılığın vəhdədi və təkrarlanmasıdır. Az təkrarlanan dil vasitələrinin müxtəlifliyi və çoxsaylılığı isə heç də “dil hissini” inkişafına səbəb olmur. Məhz təkrarlamalar obyektiv dil qanunauyğunluqlarının öncədən əks etdirilməsini təmin edir. Bu o fakta əsaslanır ki, sözlər məhz bir yolla (sözlərarası əlaqə nəzəriyyəsi) birləşdirilir və bu başqa yolla mümkün deyil.

“Dil hissini” belə qiymətləndirilməsi böyük leksik bazaya malik olmayan erkən yaşlı uşaqda mövcudluğunu, həmçinin ikinci dili öyrənərkən çoxalan söz bazasına və qrammatik idraka baxmayaraq onun yoxluğunu qənaətbəxş hesab edir və bununla da izah edir. Dil məişət səviyyəsində yiyələnmə, “canlı nitqi” öyrənəndə məhdud söz ehtiyatından istifadə, sabit söz birləşmələri və sözlərarası əlaqələrin sadə formalarından istifadə istifadə “dil hissini” tez və asanlıqla yaranması, məktəb təlimində isə onun gec, bəzən isə uzun illər davam edən təlimdən sonra heç formalaşdırıla bilinməməsi bununla izah edilir (2,s.220).

Araşdırılan məsələdə “dil hissi” terminində hiss anlayışı kifayət qədər paradoks yaradır. Ona görə ki, bu məsələdə “hiss” ifadəsi idrak prosesinə aid edilməlidir və bu isə onun inkişafı ilə əlaqədar olan nəzəriyyələrdən aydın görünür. Əgər nəzərə alsaq ki, bütün idrak prosesləri şüurlu xarakter daşıyır, bu zaman “dil hissi” isə şüurdan

ötəki formaya keçərək “hərəkət” etmiş olur. Görünən odur ki, bu ziddiyyət xaricidir. Çünki, idrak proseslərinin inkişafı və fəaliyyəti əslində həmişə şüurlu olmaya bilər. Nə üçün belə olması qənaətinə gəlindikdə isə məlum olduğu kimi “dil hissi” nin praktik həyata keçirilməsində duyğu və qavram diqqətə çəkilir. Eşidilən nitqin hissi ton yaratması üçün duyğu üzvlərinin aktiv olması, qavrayışın seçiciliyi, qavranılan mətnin hifz olunması yəni, hafizə və daha sonra vəriş halına keçərək eşidilən informasiyanın niyyətsiz xatırlama dediyimiz, tanıma mərhələsinə əsaslandığından burada baş verən mexanizmlərin məhz fizioloji planda həyata keçdiyi məlum olur.

Praktiki olaraq göstərilən konsepsiya, “dil hissini” inkişafına təkan verən metodlar haqqında problemi nəzəri cəhətdən əsaslandırmağa imkan verir. Bu məqsədlə dil öyrənmək ilk növbədə insanın şəxsi tələbatı olmalıdır. Çünki, şəxsi tələbat dil məşqlərinə qarşı davamlı və sabit maraq yaradır. Daha sonra müəyyən sayda asanlıqla yadda saxlanıla bilən dil elementlərinin leksik və sözlərarası əlaqələrin müəyyən tipinin ritmik və aperiodik şəkildə təkrarlanması “dil hissini” inkişafında əhəmiyyətli rol oynayır. Lakin, “dil hissini” inkişafını əhəmiyyətli olan başqa metodikalarla stimullaşdırmaq olar.

Bütün bu hallar onu göstərir ki, nitq qavrayışının seçiciliyini və diqqəti inkişaf etdirəcək xüsusi çalışmalar eyni zamanda “dil hissini” inkişafına təsir göstərə bilər. İlkindən fərqli olaraq atılan addımlardan ən vacibi də “dil hissini” inkişafında ikinci, üçüncü mərhələləri də aktivləşdirməkdir (2,s.221).

“Dil hissi” anlayışı yeni olduğu üçün bir çox tədqiqatçılar onu “kommunikativ səriştə” anlayışı ilə eyniləşdirərək bir çox kompleks fikirləri buraya daxil edilir. Lakin, hesab edirik ki, ilk növbədə “dil hissi” anlayışını anlamaq üçün biz həmçinin “dil qabiliyyəti” və “dil biliyi” anlayışlarını da ətraflı formada izah etməliyik. Hətta bir çox hallarda müəllimlər və linqvistlər tərəfindən tələbə və şagirdlərin öz nitqində istifadə etdikləri orfoqrafik və üslub bacarıqlarını da “dil hissi” ilə əlaqələndirdiklərinin şahidi oluruq.

Aparılan tədqiqatlar onu göstərmişdir ki, “dil hissi” elmi ədəbiyyatlarda aşağıdakı üç istiqamət əsasında müxtəlif premetlər çərçivəsində öyrənilir:

- Psixolinqvistika;

- Linqvodidaktika;
- Filologiya

Bizim araşdırdığımız məsələlər predmet nöqtəyi nəzərdən psixolinqvistika elmi tərəfindən öyrənilir. Elmi ədəbiyyatların təhlili əsasında məlum olmuşdur ki, psixolinqvistika “dil hissini” dinamik proses olduğunu nəzərə alaraq onun daha çox mexanizmlərinin öyrənilməsinə yönəlmişdir. Bu problemlə bağlı Azərbaycan psixoloqlarından F.A.İbrahimbəyovun, xarici psixoloqlardan isə B.V.Belyayev, L.İ.Aydarova, Q.V.Eyqer, A.A.Zalevskaya, E.J.Bojoviç və başqalarının işlərini əsas gətirə bilərik. Qeyd etməliyik ki, psixolinqvistika “dil hissi”nin inkişaf mexanizmlərini öyrənsə, linqvodidaktika ana dilinin öyrənilməsində “dil hissini” rolunu, filologiya isə bədii əsərin dilinin və ya ayrı-ayrı müəlliflərin “dil hissini” xüsusiyyətlərini öyrənməklə məşğul olacaq.

N.M.Qoxlerner və V.Q.Eyqer “dil hissini” xarakterik xüsusiyyətlərini izah etmək üçün “intellektuallıq” və “emosionallıq” anlayışlarından istifadə etməyi təklif etmişlər. Tədqiqatçıların bu barədə fikirləri müxtəlifdir. Beləki, bir qrup tədqiqatçı dil sayəsində əldə edilən biliklərin şüursuz ümumiləşdirmə edilərək linqvistik təsvirlər əsasında dili fərdi olaraq hiss etdiklərini, həmçinin nitq aktının “düzgünlük” və “normativlik” əsasında həyata keçdiyini, digər bir qrup tədqiqatçılar isə dil hissini zövq və ya narazılıq hissini dilin tərtibində ilə ilk tanışlıq və ya qeyri adi emosional təcrübə kimi qəbul edirlər (21,s.139).

Lakin, hesab edirik ki, dil hissini psixolinqvistik təhlilinə ən yaxşı halda xarici tədqiqatçılardan E.D.Bojoviçin yanaşması daha adekvat olmuşdur. Tədqiqatçı iddiasında “dil hissi” dil vahidlərinin seçilməsi və idarə edilməsi mexanizmlərinin dəyişkən xarakter daşdığını, bu dəyişkənliyin də formal və semantik nisbətindən asılı olduğu müəyyən edilmişdir. Beləliklə bu yanaşma “dil hissini” reaksiya kimi dərk olunmasının, mexanizm kimi dil ifadələrinə nəzarət və qiymətləndirmə, nitq normalarına əməl etmək bacarığı, intuisiyanın təzahürü, dil bilikləri, linqvistik strukturlara xüsusi münasibət, keçmiş təcrübənin əsasında nitq situasiyasının düzgün idarə edilməsi kimi anlayışları qarşısını alır və geniş formada izah edir. Həmçinin, diqqətlə nəzərdən yetirildikdə məlum olur ki, Bojoviç “dil hissini” əsasına öz ana

dilində danışan üçün xarakterik olan mənalar sistemində eyni mənaları müxtəlif semantik, emosional və digər çalarlara çatdırmağa imkan verən formalar sisteminin təhlilini qoyur (15,s.73).

Q.V.Eyqera görə “dil hissi” tərəfindən həyata keçirilən nitq nəzarət linqvistik şüurun qiymətləndirilməsi kimi aşağıdakı meyarları özündə əks etdirir:

1) Normativ aspekt (orfoloji). Dil vahidlərinin normaya uyğunluğu əsasında qiymətləndirilməsi;

2) Funksional və üslubi aspekt. Dil vahidləri nitq üslubuna aidliyi kimi qiymətləndirilir;

3) Estetik aspekt. Dil vahidlərinin əlverişli və əlverişsiz tələffüzünün qiymətləndirilməsi;

4) Etik aspekt. Dil vahidlərinin kobud səhvlərə yol verməməsi üçün qiymətləndirilməsi;

5) Ehtimal aspekt. Dil vahidləri tez-tez və ya nadir hallarda istifadə olunan vasitələr kimi qiymətləndirilir;

6) Müvəqqəti aspekt. Dil vahidlərinin sinxronizmdə dil sistemində və normasına uyğunluğu nəzərə alınır;

7) Gizli-fərqləndirici aspekt. Dil vahidləri dilin lüğət tərkibində qarşılıqlı olaraq qiymətləndirilir;

8) Sosial aspekt. Dil vahidləri müxtəlif sinif, sosial qrup və təbəqələr tərəfindən istifadəsinə görə qiymətləndirilir (24, s.30-32).

“Dil hissini” hansı aspektdən təhlilə baxsaq bu zaman məlum olar ki, psixoloji aspektdən bizə lazım olan sosial aspektdir. Hansı ki, bu aspekt onu sübut edir ki, cins, yaş, təhsil səviyyəsi, müxtəlif sinif, sosial qruplar və təbəqələr eyni bir mətnə müxtəlif dil hissi ilə yanaşdıqları üçün onu qavramaları da daha fərqli olur.

Müasir tədqiqatlar sübut etmişdir ki, kommunikativ səriştənin formalaşması mürəkkəb prosesdir. Və bu prosesin tərkib hissələrindən biri də “dil hissini” formalaşmasıdır. “Dil hissi” ünsiyyət prosesində seçimə nəzarət edir. İfadənin məzmununu müəyyən etməklə qalmır, eyni zamanda nitq üçün müəyyən bir dil vahidlərinə də nəzarət edir. “Dil hissini” formalaşması və inkişafı linqvistik

şəxsiyyətin müəyyən edici xüsusiyyəti olan kommunikativ səriştə səviyyəsinin artırılması yollarından biridir (31,s.154).

T.R.Ramzaeva hesab edir ki, ədəbi dilin normaları əsasında əyani nitq vasitələri ilə tanışlıq zamanı ana dili dərsləri və oxu dərslərində verilən nümunə mətnlərini sistemli şəkildə təhlil etsək, daha sonra onun xarakterik xüsusiyyətlərini inkişaf etdirsək dil qabiliyyətlərinə, sözlərə, ifadələrə diqqət yetirməklə “dil hissini” inkişafına nail ola bilərik. Artıq ibtidai təhsilin ilk illərindən başlayaraq uşaqlarda oxuduqlarını anlamaq və təhlil etmək kimi bacarıqlar formalaşıbsa demək ki, “dil hissindən” danışmaq mümkündür.

2.2.1. “Dil hissi” və idrak proseslərinin əlaqəsi

Nitqin inkişafının vacib amillərindən birinə çevrilən “dil hissi” müxtəlif dil proqramlarının köməyi ilə şagirdlərin dil təcrübəsinə müraciət edərək, “dil şüuruna” əsaslanmaqla nitqin yeni leksik və qrammatik kateqoriyalarla zənginləşdirilməsini nəzərdə tutur. Müəlliflər “dil hissini” inkişafı və təkmilləşməsi kateqoriyası kimi məhz ədəbi dilin normaları, əyani nitq vasitələri ilə tanışlıq, sözlərin və ifadələrin düzgün istifadəsinə diqqət yetirmək, frazeoloji dil vahidləri, linqvistik mənalar və onların ifadə vasitələri haqqında məlumatlılıq, nitqin yeni leksik və qrammatik kateqoriyalarla zənginləşdirilməsi, sözlərin əmələ gəlməsi və yenilənməsi xüsusiyyətlərini başa düşmək, linqvistik materialların təhlili üsullarını müəyyən etmişlər (34,s.73).

Rus tədqiqatçıları hesab edir ki, dilin öyrənilməsində “dil hissi” və “intuisiya” anlayışları bir-birindən fərqləndirilir. Ona görə ki, “intuisiya” kortəbii, ani hisslər olmaqla, bir növ şüursuzluq psixologiyasına xidmət edir və əvvəlki təcrübədən qaynaqlanır. Lakin, “dil hissi” keçmiş təcrübədən qaynaqlanan şüursuz hisslər deyil, onun məzmunu “şüurlu qavramağa” daha yaxındır. Elə bu səbədən də ona qavrayışın mənalı vəziyyətinə əsaslanan şüurlu qabiliyyət adı verilir. Necə ki, bir çox duyğuların ağrı, iybilmə, dadbilmə, eşitmə hisslərin ibtidai forması olmaqla ətrafdakı reallığın

qavranılmasına əsaslanır “dil hissi” də həmçinin bu səbəbdən ətrafdakı reallığın qavranılmasına xidmət edir. Vəziyyət belə olduqda isə “dil hissi” nə şüursuz fəaliyyət və ya hisslər deməyin doğru olmadığı qənaətinə gəlinir. Dilin intuisiyası ilə bağlı aparılmış tədqiqatlardan K.Şennon və A.N.Kolmoqorovu göstərə bilərik. Ona görə ki, tədqiqat üsulları sırf intuisiyanın ölçülməsinə əsaslanaraq elə qurulmuşdur ki, tədqiqat iştirakçıları mətnin təxmin edilməsində keçmiş təcrübələrinə əsaslanmaqla nitqin şərh edilməsi və qiymətləndirilməsinə əsaslanır. Və yaxud digər bir tədqiqat üsulu kimi isə intuitiv olaraq ana dilində verilən mətnlərdə hansı cümlələrin qrammatik cəhətdən düzgün verilib-verilmədiyinin müəyyən edilməsi, hətta qrammatik cəhətdən yanlış cümlə olsa belə analitik cəhətdən verilən cümlənin mənalı və ya mücərrəd olub-olmamasını müəyyən etmək mümkündür. O, hesab edir ki, bu iki ifadə “dil hissi”nin şüurlu, qrammatikanın isə şüursuz mənimsənilməsi olduqca ziddiyyətli prosesdir. Və bu prosesdə müəllimlərin rolu əvəzsizdir. Ona görə ki, nitqimizə nə qədər şüur qatsaq belə yeni bir dil öyrənərkən onun leksik, qrammatik mənasını bilməsək belə intuisiyanızın köməyi ilə mətnin əsas mənasını anlamağa və birləşdirməyə cəhd edirik. Beləliklə, K.D.Uşinskinin də dediyi kimi, şüursuzluğa əsaslanan intuisiya “linqvistik instinkt”, “instinktiv bacarıq” kimi də başa düşülməlidir (34,s.77).

Nitqin qavranılması və yaranması nəticəsində ifadələrdəki oxşar analogiyaların, dil quruluşunun istifadəsi nəticəsində analogiyalar ümumiləşir və dilin strukturu mənimsənilir. Bu proses getdikcə daha da sərbəst bir hal aldığı zaman “dil hissi” şüurlu olmağa başlayır.

Hər bir ana dilinin öyrənilməsində ilk olaraq onun tədris standartlarına baxılaraq fənn proqramlarının hazırlanmasına diqqət yetirilir. Xarici dilin erkən yaşlarda öyrənilməsi də bu səbəblərdən qaynaqlanmaqla şagirdlərin dil bacarıqları, ünsiyyət bacarıqları, nitqi qavrama mexanizmləri və dil hissini inkişaf xüsusiyyətlərinə diqqət yetirilməlidir. “Dil hissi”nə arxalanmaqla ana dilinin əsas təlim prinsiplərini əhatə edəcək təlim proqramlarının inkişaf etdirilməməsi dilin öyrədilməsi baxımından bir sıra problemlərə gətirib çıxarda bilər.

Məlum olduğu kimi təlimdə geridə qalan uşaqların qarşılaşdıqları əsas problemlərdən biri də “dil hissi” nin inkişaf etməmiş olması, formalaşmaması və ya çox inkişaf etmiş olması ola bilər. Tədqiqatçılar hesab edir ki, nitq vasitələrinin düzgün qurulmaması, söz lüğətinin zənginləşməsi və qrammatik kateqoriyaların çətinləşməsi nəticəsində dilin gec qavranılması, frazeoloji söz birləşmələrinin düzgün istifadə edilməməsi, diqqətin seçmə və nəzarət funksiyalarının inkişaf etməməsi, linqvistik məlumatların düzgün oxunmaması, yeni dilin öyrənilməsində anlayış və bacarıqların əmələ gəlməməsi, dil təhlil üsullarının yeni tədris materiallarına tətbiqi, ifadənin məqsədindən və ünsiyyət şəraitindən asılı olaraq frazeoloji birləşmələrin işlədilməsi, vulqarizmdən istifadə və s. kimi problemlər xarici dilin öyrənilməsində əsas problemlərdəndir.

Göstərilən problemlərin həllində yalnızca akademik maraq deyil eyni zamanda praktik maraq da yüksək əhəmiyyət daşıyır. Ona görə ki, kimin nəyi necə öyrətməsi məsələsi həmçinin dil öyrənin də birbaşa şəxsiyyətinə təsir göstərir. Müəllimin xarici dilin öyrədilməsindəki, aktiv rolu bu səbəbdən heç də istisna edilməməlidir. Tədqiqatçılar hesab edir ki, müəllimlər “dil hissi” barədə məlumatlı olması ona görə lazımdır ki, məktəblilərin tədris materiallarının mənimsənilməsinə təsirini idarə etməyi bacarmalı, həmçinin “dil hissi” nin inkişafına da töhvə vermiş olmalıdır.

M.M.Qoxlener və Q.V.Eyqer inanırdı ki, “dil hissi” linqvistik şüur əsasında fəaliyyət göstərir, dilin düzgün istifadəsini idarə edir, linqvistik elementlərin formasını, mənasını, nitqin və ya onun digər elementləri ilə qeyri-adi birləşməsini aşkar etmək üçün bir mexanizm olduğuna inanılır (22,s.137).

E.D.Bojoviç “dil hissi”ni semantik və formal nisbətinin formal olaraq müxtəlif dil vahidlərinin seçilməsi və idarə edilməsi mexanizmi kimi başa düşür. Lakin, digər tədqiqatçılar “dil hissi” ni dil qanunlarına, ilk növbədə isə qrammatikaya şüursuz şəkildə yiyələnmək kimi müəyyən edir. “Dil hissi” olduqca çətinidir, lakin bunlara baxmayaraq ilk növbədə dil hissənin təbiəti və onun şüurlu olub-olmamasına əsasən iki problemə diqqət yetirilir (15,s.70).

Psixoloqlardan fərqli olaraq dilçilər “dil hissi”nə fərqli yanaşmış belə ki, onu intellekt mövqeyindən şərh edərək, onu fərdin linqvistik təmsilləri və tənzimləyiciləri

şəklində fəaliyyət göstərən çoxsaylı nitq aktlarının şüursuz ümumiləşdirmələri nəticəsində dil haqqında əldə edilən biliklərin məcmusu kimi nəzərdən keçirtməyi təklif edirlər. Məcmu dedikdə burada nitqin düzgünlüyü başqa sözlə normativliyi də nəzərə alınır sözsüz ki. Lakin, bir başqa dilçilər isə hesab edir ki, “dil hissi” emosional təcrübə adlandırmaq daha doğrudur çünki ki, bu təcrübə razılıq və narazılıq ilə əlaqəlidir.

İkinci problemə gəldikdə isə, bu problem “dil hissi”nin həyata keçirildiyi psixi proseslərin məlumatlılıq səviyyəsi ilə bağlıdır. Daha dəqiq desək rus psixoloqu A.A.Leontiyev bu məlumatlılığı nitq fəaliyyətindəki linqvistik elementlərin rolu və qiymətləndirilməsi kimi nəzərdən keçirir. A.A.Leontiyev “dil hissi”ni şüursuz nəzarət səviyyəsinə daxil etməklə qalmır eyni zamanda bu səviyyəni digər üç nəzarət səviyyəsindən fərqləndirməklə “dil hissi”ni daha əsas tutur. Digər üç səviyyə aşağıdakılardır:

- 1) Tələffüzün qiymətləndirilməsi üçün xarakterik olan şüursuzluq səviyyəsi;
- 2) Şüurlu nəzarət səviyyəsi;
- 3) Yazılı nitqdə ifadə vasitələri haqqında faktiki məlumatlılıq səviyyəsi.

“Dil hissi”nin inkişaf probleminin həllinə dair müxtəlif elmi yanaşmalar vardır. Beləki, onlardan bəziləri təhlil olunan dil kateqoriyalarının mahiyyətini, bəziləri mexanizmlərini, bəziləri isə onun funksiyalarının qeyri-müəyyən anlaşılması ilə əlaqəlidir (33,s.114).

Digər bir problem isə elmi ədəbiyyatlarda da tez-tez rast gəldiyimiz “dil hissi” və “lingvistik qabiliyyəti” anlayışıdır. Elmi ədəbiyyatların təhlili əsasında məlum olmuşdur ki, “lingvistik intuisiya” ifadəsindəki intuisiya anlayışı şüursuz olan hisslərdən və ya başqa sözlə kortəbii baş verən, qeyri-müəyyənliklə xarakterizə olunan ibtidai hisslərdən, duyğulardan ibarətdir. Duyğular dedikdə isə burada əvvəlki təcrübədən qaynaqlanan qabiliyyətlər nəzərdən keçirilir. Hansı ki, iy bilmə, eşitmə, dad, taktil kimi duyğu üzvlərinin təxmin olunması, bir növ instinkt ilə xarakterizə olunmalarından söhbət gedir

Lakin, hiss dedikdə elmi ədəbiyyatda bir qədər fərqli yanaşmaların şahidi oluruq. İnsanın onu əhatə edən sosial reallığa münasibəti, yəni cəmiyyətə, təbiətdə

baş verən hadisələrə, başqalarına, özünə olan münasibəti kimi xarakterizə olunmaqla, dərk edilən cisim və hadisələrə hətta özünün fikir və hisslərinə, arzularına bəslədiyi münasibəti ifadə edən psixi proses olaraq yanaşılmaqdadır (5,s.348).

Ona görə ki, hisslər bizim xarici aləmlə birbaşa əlaqəmizi bildirir və xarici aləm hadisələrini (fəaliyyətlərini) şüurlu şəkildə qavramaq əsasında yeni təcrübənin yaranması vəziyyəti və ya başqa sözlə qabiliyyət kimi başa düşülür. Burada diqqət edilməli olan əsas fərq ondan ibarətdir ki, intuisiyanın şüursuz, kortəbii olması nəticəsində keçmiş təcrübə əsasında yeni təcrübənin əldə edilməsi halı, hissini isə şüurlu, mənalı olması nəticəsində yeni təcrübənin əldə edilməsinin qavranılması halı kimi başa düşülür.

L.P.Federenkoya görə “dil hissi” və ya “lingvistik intuisiya” erkən uşaqlıq yaşından başlayaraq inkişaf edən və insanın öz ana dilində olan sözləri bu yollarla qavrama qabiliyyətidir. Həmçinin, tədqiqatçıya görə “dil hissi”nin şüursuz olması ona görə vacibdir ki, ana dilinin qrammatikasına yiyələnmək, morfemlərin mənasını anlamaq, sintaksis və morfologiya qaydalarına riayət etmək ilk vaxtlarda çətin olduğu üçün bu proses növbəti mərhələ üçün bir qədər rahat həyata keçir. Tədqiqatçılara görə “dil hissi”nin anlaşılmasında adı sadalanan “nitq yaddaşı”, “qrammatikanın şüursuz mənimsənilməsi”, “morfemlərin mənasını dərk etmək”, “morfologiya və sintaksis qaydalarına riayət etmək” kimi anlayışlar olduqca ziddiyyətlidir. Nitqin mənimsənilməsi, diskurs təhlili, mətində dil vahidlərinin düzgün işlədilməsi həmçinin bu şüursuz təcrübənin bacarığa çevrilməsi sayəsində mümkündür. K.D.Uşinskiyə görə düzgün nitq normasına yiyələnmək üçün məhz ilk olaraq “lingvistik qabiliyyət”imizi inkişaf etdirmək vacibdir. Bu qabiliyyət özlüyündə öyrənmə təcrübəsini əhatə etməklə aşağıdakı üç qabiliyyəti birləşdirir:

- 1) Anlamaq qabiliyyəti (qavrayış və təfəkkürə əsaslanır);
- 2) Nitqin ifadələlik qabiliyyəti;
- 3) İntonasiya qabiliyyəti.

Həmçinin, K.D.Uşinskiyə görə “dil hissi” dediyimiz “lingvistik intuisiya” ana dildə məlum olmayan sözlərin dərk edilməsi, nitqdə, mətndə sürətli oxu zamanı dil vahidlərinin yadda saxlanması və düzgün işlədilməsinə də köməklik göstərir

(39,s.124).

N.Xomskinin qrammatik strukturların ontogenetik nəzəriyyəsinə əsasən uşaqlarda dilin qrammatik mənalarının mənimsənilməsi anadan gəlmə olaraq inkişaf edir, başqa sözlə Xomski hesab edir ki, uşaqlarda “dil hissi” nin inkişafı “linqvistik qabiliyyət” kimi orataya çıxır və dilin qrammatik mənalarını, morfem və sintaksis cümlələri, ana dilində olan sözlərin mənalarını anlamağa kömək etmiş olur. Genetik nəzəriyyənin tərəfdarı olan J.Piaje Xomskinin dilin qrammatik quruluşunun anadan gəlmə idrak strukturları ilə əlaqəsi fikrinin əksinə çıxmışdır. Ona görə ki, J.Piaje intellektin inkişaf mərhələsini bölərkən bu mərhələlər içərisində “dil hissi”nin inkişafı baxımından sensiomator mərhələni xüsusi olaraq qeyd etmişdir. Həmin mərhələdə dilin semiotik və ya simvolik funksiyasının inkişaf etdiyini vurğulamışdır (35, 90-99).

L.S.Vıqotski müəyyən etdi ki, dilin simvolik funksiyası fəal bir şəkildə obyektin adlandırılması, onun ünsiyyət qura biləcəyi bir işarə sistemi kimi qavramasına xidmət edir. İnsan həyatının ilk illərində ana dilinin öyrənilməsi kommunikativ tələbatdan asılı olur. Kommunikativ tələbatın ödənilməsi lüğət ehtiyatını artırmağa xidmət edir və nəticədə erkən yaşlarda nitqin intellektuallaşması, düşüncənin isə nitqə çevrilməsinə səbəb olur. Uşaqlar danışmağa başladığıda yalnızca tam sözləri deyil, eyi zamanda müstəqil şəkildə morfemləri də işlətməyi bacarırlar. Sözsüz ki, bütün bu prosesin erkən yaşda başlaması “dil hissi”nin inkişafı ilə əlaqəlidir. Öyrənilən tək bir anlayış hətta müxtəlif anlayışların işlədilməsində müstəqil olaraq həyata keçir. “Linqvistik qabiliyyətin” ortaya tam çıxması isə ilk beş ildə mümkün olur. Və zamanla “dil hissi”nin köməyi ilə uşaqlar doğma dildə danışarkən edilən şüursuz səhvlərin düzəldilməsi ilə həm sintaksis təhlilin aparılmasına, həm də intonasiyaların vurğulanmasına şərait yaranmış olur. L.S.Vıqotski həmçinin hesab edir ki, bu bacarıq şüursuz avtomatik plandan ixtiyari, qəsdən və şüurlu plana keçid etmiş olur (19, s.144).

Nəticə etibarilə “dil hissi” (instinkt, intuisiya) şüursuz olmaqla nitq kateqoriyasından fərqli olaraq şüurlu “linqvistik qabiliyyət” kimi bir sistemlə bağlıdır. Nitqin qavranılması və formalaşması nəticəsində şüuraltı ümumiləşdirmələr

əmələ gəlir və getdikcə daha da sərbəstləşir. Şüursuz “dil intuisiyası” qrammatika ilə şüura gətirilən “dil hissi”nə çevrilir. Dilin qrammatik qanunlarına yiyələndikcə, praktik inkişafı artırdıqca “dil hissi” yüksəlir və ünsiyyətin dərk edilməsinə şərait yaranmış olur.

Məlum olduğu kimi müəllimlər “dil hissi”ni şagird və tələbələrdə istər ana dilinin, istərsə də xarici dilin öyrənilməsində orfoqrafik səhvlərin azlığı və üslub bacarıqlarının sürətli inkişafını izah etmək üçün istifadə etməyə diqqət yetirirlər. Dilin zənginliyini qiymətləndirmək üçün dilçilər və ədəbiyyatçılar bu anlayışı sırf orfoqrafik və üslub bacarıqlarına yiyələnmək kimi nəzərdən keçirtməyə üstünlük verirlər. Xüsusilə qeyd etmək istərdik ki, müəllimlərin “dil hissi”nin inkişafındakı rolu əvəzsizdir. Və əgər pedaqoji fəaliyyəti güclü olan bir müəllim müvafiq dilin inkişafı üçün şagird və tələbələrdə “dil hissi”nin aktuallaşmasına yönəlik praktik tapşırıqlar daha çox həyata keçirdərsə bu zaman təhsil müəssisələrində istər ana dilinin, istərsə də xarici dilin öyrənilməsində yüksək nəticələr əldə edilmiş olar. Ümumiləşdirmə onu göstərir ki, istər ana dili, istərsə də xarici dilin öyrənilməsində əsas vəzifə “dil hissi”nin inkişafına yönəlməlidir. Əks halda həm qrammatik, orfoepik və orfoqrafik, həm də üslub bacarıqlarının formalaşması qeyri-mümkün olacaq və nəticədə dilin öyrənilməsində gerilik əldə edilmiş olacaq.

Zəruri biliyin təmin edilməsi müəllimin kommunikativ və pedaqoji bacarıqlarından, didaktik qabiliyyətlərindən, dil öyrənənin “dil hissi”nin inkişafının linqvistik tərəflərindən asılı olsa da psixoloqlar “dil hissi”nin inkişafı ilə əlaqəli yeni üsullar müəyyən etmək məcburiyyətində qalmışlar. V.V.Davidovun nəzəri ümumiləşdirmənin təhsildə rolu konsepsiyasından ilhamlanan L.İ.Heydərova qeyd etmişdir ki, dilin tədrisində verilən mesajın semantik tərəfi sözün strukturunu təhlil edərkən ortaya çıxan linqvistik elementlərin forma və məzmunun müqayisəsidir. Əgər diqqət yetirsək psixoloji nöqtəyi nəzərdən dilin öyrənilməsində bilik və hisslərin birləşməsi mexanizminin “dil hissi”nin psixoloji tərəfini izah etdiyi məlum olur. Kifayət qədər dil təcrübəsi olmadıqda isə ikinci dilin öyrənilməsində diqqət yetirsək “dil hissi”nə daha çox ehtiyac duyulur. Pedaqoji psixologiyada da qeyd edildiyi kimi kim, nəyi, necə öyrədir məsələsi pedaqoji prosesin maneəsiz keçməsinin

ən vacib şərtlərindəndir. Müəlimin də ustanovkasının köməyi ilə xarici dilin öyrənilməsində verilən nümunədəki yanlışlıqları tapın, diqqətlə oxuyun, yoldaşınızın nitqini dinləyin və səhvi varsa düzəldin, mətndəki boşluqların yerinə uyğun olanı qoyun, sözlərdən cümlə qurun, cümlələri tamamlayın və s. tipli ifadələr “dil hissi”nin inkişafında yardımçı olurlar (11,s.37).

Bir sıra psixolinqvistlər hesab edir ki, uşaq nitqinin inkişafında “dil hissi”nin aktivləşməsi hansı növ yaddaşın üstünlük təşkil etməsi, nitq və təfəkkürdə sreotipləşmə üstünlük verilməsi, xarici dilin mənimsənilməsində hiperqramatizasiya, nitqin qavranılması, danışıda həddindən artıq düzgünlüyə riayət edilməsi, sözlərin orfoepik və orfoqrafik qaydalara əməl edilməməsi və s. problemlərin aradan qadınmasına yönəlməlidir. M.M.Qoxlerner və Q.V.Eyqer hesab edir ki, bütün bunlara əlavə olaraq nitqin qavranılmasında analitik və sintetik təfəkkür formasına da diqqət yetirmək lazımdır. Ona görə ki, əgər nitqdə sintetik kod üstünlük kəsb edərsə bu zaman analitik təfəkkür nitqin idarəedilməsinə yönələcək və nitqin qavranılması bir qədər zəif inkişaf edəcək, lakin bu halın əksinə danışıda analitik kod üstünlük təşkil edərsə bu zaman insan öz danışığında yanlışlarını görüb analiz edəcək, onları aradan qaldırmaq üçün tədbirlər görəcək və istər dinləmə, istərsə də oxunun köməyi ilə həm özünün, həm də başqasının yanlışlarını müqayisə edəcək və şüurlu mümarisələrin sayəsində növbəti dəfə öz danışığını daha da təkmilləşdirəcək. Məhz bu yanlışlıqların istər dinləmə, istərsə də oxu yolu ilə anında sezilib reaksiya verilməsi tədqiqatçılara görə linqvistik qabiliyyət yox “dil hissi” ilə birbaşa əlaqəlidir (23,s.141).

Tədqiqatlar “dil hissi”nin məzmunu və inkişafı ilə bağlı aşağıdakı fikirləri ümumiləşdirmişdir:

- 1) “Dil hissi” dil faktlarının assosiativ ümumiləşdirmələrinin məcmusudur;
- 2) “Dil hissi” -şüurlu proseslərlə eyni mexanizmdən istifadə edərək nitq proseslərinin avtomatlaşdırılmış aspektləridir;
- 3) “Dil hissi” linqvistik təfəkkürün xüsusi mexanizmidir.

“Dil hissi”nin dil faktlarının assosiativ ümumiləşdirmədən yaranan məcmusu dedikdə, sadə və mürəkkəb cümlələr arasında fərqləndirmə əlamətlərinin aydın

olmaması, linqvistik materialların təhlili zamanı yeni cümlələrin köhnə məlumatlara əsasən müvəqqəti tanınması, empirik səviyyədə linqvistik materialların əsas əlamətlərə görə deyil də, xarici və təsadüfi əlamətlər görə ümumiləşdirilməsi, sözün mənasını, formasını daha sonra isə funksiyasını anlamaq başa düşülür.

“Dil hissi” -şüurlu proseslərlə eyni mexanizmdən istifadə edərək nitq proseslərinin avtomatlaşdırılmış aspektləridir dedikdə isə, ana dilindən istifadə zamanı nitq situasiyasının ümumiləşdirilməsinin rəşional lakin avtomatlaşmış olması, yanlış və doğru ifadələrin, uğurlu və uğursuz nitqin, tanış və vərmiş edilməmiş nitqin fərqləndirilərək idarə edilməsi başa düşülür.

“Dil hissi” linqvistik tərəkürün xüsusi mexanizmidir dedikdə, burada dil hissinə olan yanaşma qrammatik anlayışlar və münasibətlərdən xəbərdar olmaqdan başqa rəşional mexanizmlər vasitəsilə həyata keçirilən müxtəlif növ xüsusi ümumiləşdirmələrlə əlaqələndirilir. İ.İ.Bojoviçə görə xüsusi isimlərin ümumiləşdirilməsində emosional münasibətin ortaya çıxması, İ.N.İmadzadəyə görə dilin qavranılmasında oxşarlığın üstünlük kəsb etməsi və dil aktlarına görə yaranan ümumiləşdirmə əsas mexanizmlər kimi nəzərdən keçirilməlidir (18,s.1-13).

III FƏSİL

XARİCİ DİLDƏ OXU VƏRDIŞI VƏ BACARIĞININ FORMALAŞMASINDA LİŊVİSTİK QABİLİYYƏTİN TƏSİRİNİN EKSPERİMENTAL TƏDQIQI

3.1. Tədqiqatın metodikası və təşkili məsələləri

Xarici dildə oxu vərdişi və bacarığının formalaşmasında linqvistik qabiliyyətin təsirini tədqiq etmək üçün eksperimental – psixoloji tədqiqat keçirilmişdir. Tədqiqatın əsas fərziyyəsi: Xarici dilin öyrənilməsində dil hissi oxu fəaliyyətinin psixoloji xüsusiyyətlərindən və dil qabiliyyətindən asılı olaraq müxtəlif tərzdə özünü göstərir.

Əsas fərziyyə ilə yanaşı köməkçi fərziyyələr də irəli sürülmüşdür:

1. Elmi ədəbiyyatın təhlili əsasında həmin problemə yanaşmanın nəzəri əsas aspektlərini aşkar etmək və onları müəyyən meyarlar əsasında qruplaşdırmaq;
2. Xarici dilin öyrənilməsi zamanı dil hissini rolunu aydınlaşdırmaq;
3. Xarici dilin öyrənilməsi zamanı dil hissini oxu fəaliyyətinə təsirini aşkar etmək;
4. Xarici dil öyrənən tələbələrin çoxşaxəli intellekt tipini müəyyənləşdirmək;
5. Xarici dil öyrənən tələbələrin çoxsaylı intellekt tipindən asılı olaraq yekun akademik göstəricilərinin müqayisəli təhlilini vermək.

Yuxarıda göstərilən fərziyyələri yoxlamaq məqsədilə eksperimental tədqiqat təşkil edilmişdir. Tədqiqatda ilk dəfə olaraq xarici dil öyrənmək məqsədilə Azərbaycan Dillər Universitetində təhsil alan 85 nəfər tələbə iştirak etmişdir. Tələbələrin 12-i kişi qalanları yəni 73 nəfəri qadın cinsinə məxsusdur. Əfsuslar olsun ki, oğlan tələbələr xarici dil müəllimliyi ixtisasına üstünlük vermədiyi üçün qruplarda daha çox kişi cinsindən olan tələbələr seçimə uyğun olmamışdır. Tələbələr 16-17 yaş aralığında olmaqla tədqiqatda iştirak etmişdir. Tədqiqat keçirilməzdən əvvəl tələbələrə tədqiqatın məqsədi barədə məlumat verilmiş və keçiriləcək metodikalar barəsində təlimat izah edilmişdir. Tədqiqatda iştirak könüllü olaraq həyata keçirilmiş və təxminən ümumi tədqiqat 40 dəqiqə müddəti əhatə etmişdir.

Tədqiqat zamanı ilk olaraq yuxarıdakı fərziyyələrə uyğun olaraq tələbələrin dil hissəsinin oxu fəaliyyətinə təsiri öyrənilmişdir. Məlum olduğu kimi tədqiqatlar göstərmişdir ki, oxu mətninin qavranılması üçün göz fiksasiyanın müddəti orta dərəcəli olmaqla 0,15 saniyədir. Və göstərilən müddət kifayət edir ki, oxunulan mətn qavranılmaqla, hissi-fikri kontekstdə ona zəruri olan məlumat əldə edilsin (25,s.60). Elə bu səbəbdən də 0,15 saniyə kifayət edir ki, tələbə həmin müddət içərisində ona təqdim olunan mətni qavrasın. Bunun üçün tələbələrə prof.D.İsmayılovaya məxsus Teaching english adlı ədəbiyyatdan götürülmüş (43,s.96), hər birinin oxunma sürəti 0,15 saniyədən az və çox olmamaqla *calibri*, *monotype corsiva*, *batang*, *segoe script*, *times new roman* olmaqla ayrı-ayrı şrift forması olan, lakin eyni məzmunu malik beş fərqli mətn təqdim edilmişdir (əlavə 1). Tələbələrdən hər bir mətni oxuduqdan sonra oxunulan mətnin çətinlik dərəcəsinə görə asan (1), orta (2), çətin (3) olmaqla üç qiymətləndirmə şkalasından birini seçmək göstərişi verilmişdir.

Daha sonra yenə də yuxarıdakı fərziyyələrə uyğun olaraq xarici dili yenidən öyrənməyə başlamış tələbələrə H.Qardner tərəfindən 1983-cü ildə təklif edilmiş “çoxşaxəli intellekt” nəzəriyyəsinə çıxış edərək səkkiz intellekt tipini müəyyənləşdirən qabiliyyətləri qiymətləndirmə şkalası adlanan metodika təqdim edilmişdir (əlavə 2). Metodikanın təlimatı və keçirilmə məqsədi iştirakçılara izah edilmiş və anaşılmayan suallar olduğu müddət həmin suallar birgə müzakirə olunaraq cavab tapılmışdır. Çoxşaxəli əqli intellekt testi 82 sualdan və səkkiz qabiliyyət olmaqla hər sualın yanında özünə aid qabiliyyəti bildirən nömrədən ibarətdir. Daha sonra səkkiz qabiliyyəti bildirən bu sualların nömrələri sayılmaqla iştirakçı tərəfindən hansı qabiliyyətin çox olması faktı öz həllini tapır.

Son olaraq xarici dil öyrənən tələbələrin çoxşaxəli intellekt tipindən asılı olaraq yekun akademik göstəricilərinin müqayisəli təhlilini vermək məqsədilə tələbələrin birinci semestr sonunda yekun imtahan nəticələri nəzərdən keçirilmişdir.

3.2. Tədqiqatın həyata keçirilməsi və alınan nəticələrin göstərilməsi

Daha əvvəl qeyd etdiyimiz kimi tədqiqat Azərbaycan Dillər Universitetinin birinci kursunda 16-17 yaş aralığında olan və Təhsil 1, Təhsil 2 fakültələrində təhsil alan 85 nəfər tələbə iştirak etmişdir. Tələbələrin 12-i kişi qalanları 73-ü isə qadın cinsinə məxsusdur. Tədqiqatın nəticələri sosial elmlərdə kəmiyyət və keyfiyyət təhlili metodunu həyata keçirtmək məqsədilə qurulan SPSS (sosial elmər üçün statistik paket) 16.0 versiyasında yığılaraq kəmiyyət təhlili aparılmışdır. İlk olaraq yuxarıda qeyd olunan demografik məlumatlar nəzərdən keçirilmişdir. Nəticələr aşağıdakı cədvəldə qeyd edilmişdir:

Cədvəl 1. Demografik göstəricilər

Statistika

Cins

S	Etibarlıq	85
	Boşluq	0
Məna		.14
Median		.00
Üsul		0
Cəm		12

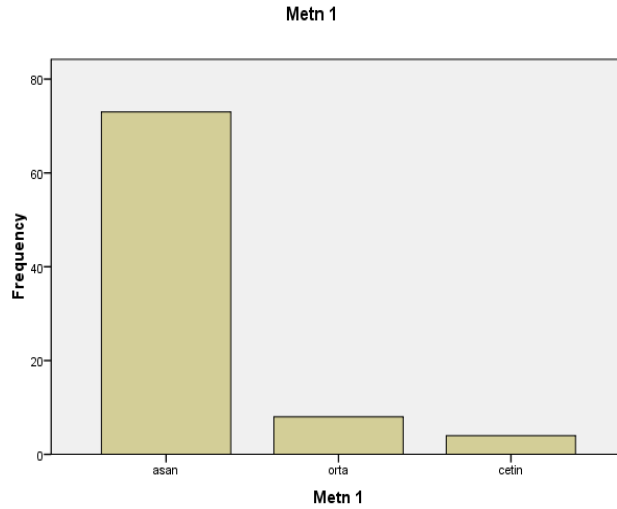
Cins

	Tezlik	Faiz	Doğruluq faizi	Məcmu faiz
Etibar/ qadın	73	85.9	85.9	85.9
kişi	12	14.1	14.1	100.0
ümumi	85	100.0	100.0	

Daha sonra tədqiqatın köməkçi fərziyyəsi olan xarici dilin öyrənilməsi zamanı xüsusilə ilk başlarda dil hissini oxu fəaliyyətinə təsirini aşkar etmək məqsədilə tələbələrə oxunma sürəti 0,15 saniyədən az və çox olmamaq şərti ilə ayrı-ayrı şrift forması olan, lakin eyni məzmunu malik beş fərqli mətn təqdim edilmişdir. Tələbələrdən hər bir mətni oxuduqdan sonra oxunulan mətnin çətinlik dərəcəsinə görə asan (1), orta (2), çətin (3) olmaqla üç qiymətləndirmə şkalasından birini seçmək

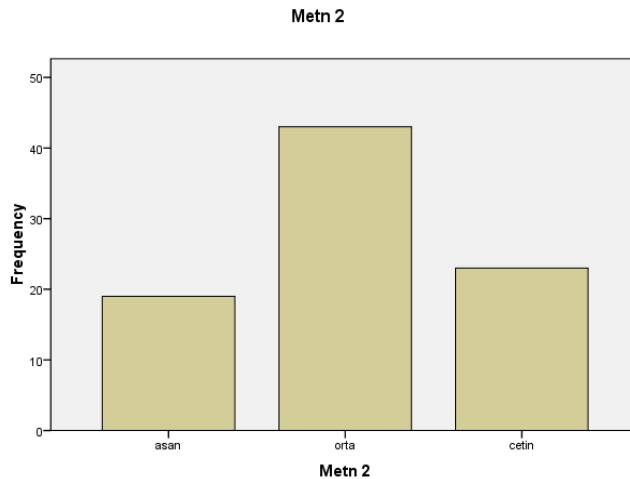
göstərişi verilmişdir. Alınan nəticələr aşağıdakı qrafiklərdə daha əhatəli təsvir edilmişdir:

Qrafik 1. Mətn 1-in çətinlik dərəcəsinə görə qavranılması



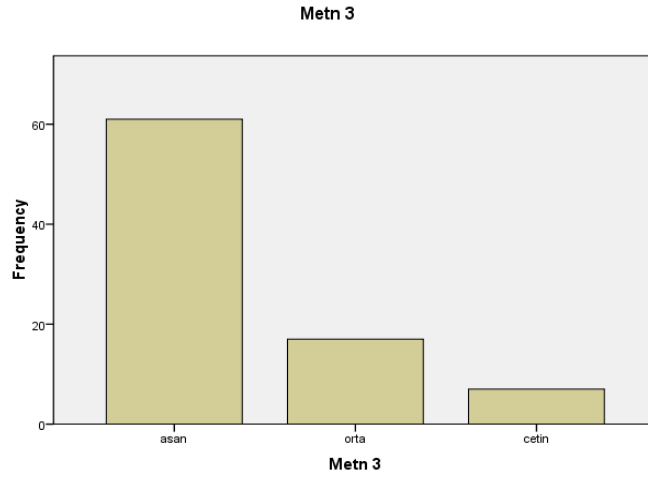
İlk mətn “calibri” şriftinə məxsusdur və nəticələrin təhlil etdikdə məlum olur ki, iştirakçıların 85.9 %-i (73 nəfər) yerdə qalan çoxluğa görə oxuduqları mətni asan hesab etmişlər. 9.4 %-i (8 nəfər) orta yəni, nə çətin nə asan, 4.7 % (4 nəfər) isə çətin hesab etmişdir.

Qrafik 2. Mətn 2-nin çətinlik dərəcəsinə görə qavranılması



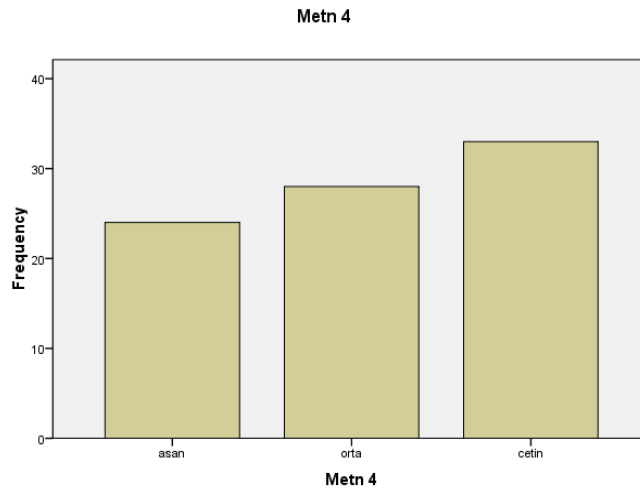
İkinci mətn *monotype corsiva* şriftinə məxsusdur və nəticələrin təhlil etdikdə məlum olur ki, bu şriftə görə həmin tələbələrin 50.6 %-i (43 nəfər) mətni orta dərəcədə nə çətin, nə asan, 27.1 %-i (23 nəfər) mətni çətin, yerdə qalan azlıq 27.1 % isə (23 nəfər) asan hesab etmişdir

Qrafik 3. Mətn 3-ün çətinlik dərəcəsinə görə qavranılması



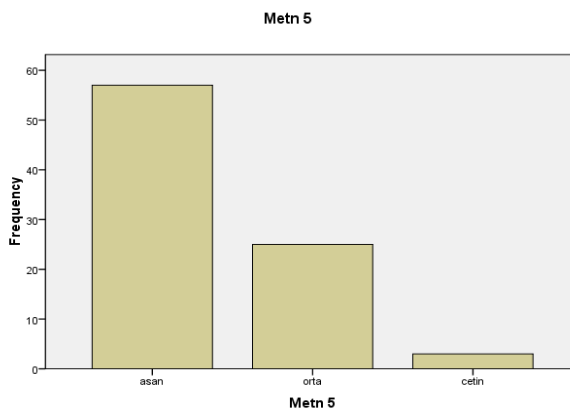
Üçüncü mətn “Batang” şriftinə məxsusdur və nəticələrin təhlil etdikdə məlum olur ki, bu şriftə görə iştirakçılar 71.8 % (61 nəfər) asan, 20 % (17 nəfər) orta yəni nə çətin, nə asan, yerdə qalan azlıq isə çətin 8.2 % (7 nəfər) hesab etmişdir.

Qrafik 4. Mətn 4-ün çətinlik dərəcəsinə görə qavranılması



Dördüncü mətn “*Segoe script*” şriftinə görə 38.8 % faiz (33 nəfər) çətin, 32.9 % (28 nəfər) orta çətin, çox da fərqlənməyən dərəcə ilə 28.2 % ilə (24 nəfər) asan hesab etmişdir.

Qrafik 5. Mətn 5-in çətinlik dərəcəsinə görə qavranılması



Son olaraq Times New Roman şrift formasına görə 67.1 % (57 nəfər) asan, 29.4 % (25 nəfər) orta, yerdə qalan azlıq isə 3.5 % (3 nəfər) mətni çətin hesab etmişdir.

Əsas fərziyyəyə qayıdası olsaq xarici dilin öyrənilməsində dil hissi oxu fəaliyyətinin psixoloji xüsusiyyətlərindən və dil qabiliyyətindən asılı olaraq müxtəlif tərzdə özünü göstərməsi məsələsini müəyyən etmək üçün dil hissinin oxu fəaliyyətində psixoloji xüsusiyyət kimi mətnlərin şrift ölçüsünə görə çətinlik dərəcəsinin qavranılması öyrənilmişdir. Dil qabiliyyətinə gəldikdə isə bunun üçün ilk olaraq iştirakçıların dil qabiliyyəti və müqayisə üçün digər qabiliyyətlərinin olub-olmamasını yoxlamaq məqsədəuyğundur. Elə bu səbəbdən də növbəti addım olaraq iştirakçılara H.Qardnerin “çoxşaxəli intellekt” testi tətbiq edilmişdir. Testin nəticələri aşağıdakı cədvəldə təsvir edilmişdir:

Cədvəl 2. Tələbələrin intellekt tiplərinin göstəriciləri

Statistik təsvir

	Məna	St.sarpma	Say
Linqvistik/verbal qabiliyyət	6.36	1.951	85
Mentiqi/riyazi qabiliyyət	6.45	1.756	85
Vizual/feza qabiliyyəti	5.65	1.992	85
Kinestetik/beden qabiliyyəti	5.78	1.643	85
Musiqi/qafiye qabiliyyəti	5.34	2.978	85
Sexsiyyətlerarası qabiliyyət	5.99	2.135	85
Naturalistik	5.79	2.071	85
Sexsiyyətdaxili qabiliyyət	6.80	1.378	85

Statistik nəticələrdən mənaya baxdıqda məlum olur ki, tələbələrdə şəxsiyyətdaxili, məntiqi/riyazi və linqvistik intellekt daha çox aşkar edilmişdir. Şəxsiyyətlərarası, bədən-kinestetik, vizual-fəza, naturalistik və musiqi qabiliyyət isə digərlərinə nisbətən daha zəif inkişaf etmişdir. Elə məhz bu səbəbdən xarici dili yeni öyrənməyə başlayan iştirakçılar tədqiqata cəlb edilmişdir.

Növbəti köməkçi fərziyyə kimi qoyduğumuz xarici dil öyrənən tələbələrin akademik göstəriciləri dil qabiliyyətindən asılı olaraq müxtəlif tərzdə özünü göstərməsinin müqayisəli təhlilini vermək üçün isə birinci kurs tələbələrin sonuncu semestr imtahanından topladıqları akademik qiymətləndirmə əsas götürülərək aşağıdakı cədvəldə təsvir edilmişdir:

Cədvəl 3. Tələbələrin akademik göstəriciləri

Statistika						
		Dil Bacarıqları	Psixologiya	İKT	Qrammatika	Fonetika
Say	Təsdiq	85	85	85	85	85
	Boşluq	0	0	0	0	0
Məna		83.59	85.00	77.71	79.12	87.47
Orta		81.00	91.00	81.00	81.00	91.00
Üsul		81	91	81	81	91
Cəm		7105	7225	6605	6725	7435

Statistik təsvir

	Say	Minimum	Maximum	Məna	Std.yayınma
Dil Bacarıqları	85	61	91	83.59	7.097
Psixologiya	85	61	91	85.00	8.891
İKT	85	51	91	77.71	10.953
Qrammatika	85	51	91	79.12	9.193
Fonetika	85	61	91	87.47	6.307
Təsdiq sayı	85				

Göründüyü kimi tələbələrin akademik göstəriciləri min.51-60 dan başlayaraq max.91-100-ə qədər olan kateqoriyanı əhatə edir. Və bu kateqoriyalar üzrə məna fərqi baxdıqda yüksək göstəricilərlə seçilən ən başda fonetika, daha sonra psixologiya, daha sonra dil bacarıqları, daha sonra isə az göstərici ilə seçilən qrammatika və informasiya kommunikasiya

texnologiyaları gəlir. Hətta ortalamaya baxdıqda əla (91-100) kateqoriyasına görə fonetika və psixologiya, yaxşı (81-90) kateqoriyasına görə dil bacarıqları, İKT, qrammatika gəlir. Və diqqət yetirsək yalnızca İKT və qrammatika fənnindən min. qənaətbəxş (51-60) kateqoriyasından bal alan tələbələr mövcuddur.

Bizim tədqiqatımızda araşdırmaq istədiyimiz məsələ xarici dilin öyrənilməsində dil hissi oxu fəaliyyətinin psixoloji xüsusiyyətlərindən və dil qabiliyyətindən asılı olaraq müxtəlif tərzdə özünü göstərməsi olduğu üçün tələbələrin çoxşaxəli intellekt nəzəriyyəsinə görə vizual, riyazi, musiqi, linqvistik, bədən-kinestetik, şəxsiyyətlərarası, şəxsiyyətdaxili, naturalistik qabiliyyətləri yoxlanıldıqdan sonra dil bacarıqları, qrammatika, fonetika kimi fənnlərdən olan akademik göstəriciləri də yoxlanıldı. Daha sonra isə oxu vərdişi və bacarıqlarının formalaşmasına linqvistik qabiliyyətin təsirini öyrənmək məqsədilə bu iki nəticə arasında korrelyasiya əlaqəsi yoxlanılmışdır. Alınan nəticələrə əsasən çoxşaxəli əqli qabiliyyətlər və tələbələrin yekun akademik göstəriciləri arasında əlaqə Pirson Korrelyasiyası ilə yoxlanılmış və nəticələrin əhəmiyyətliliyi 0,05 (*) səviyyəsindən aşağı olduqda nəzərə alınmışdır. Bu nəticələrə görə linqvistik qabiliyyət ilə dil bacarıqları fənni arasında .341* yəni, .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik 0,05 aralığında, psixologiya ilə .298* yəni, .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik 0,009 aralığında, qrammatika ilə .295* yəni, .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik 0,04 aralığında, fonetika ilə .461** yəni, .31-.49 (orta) və əhəmiyyətlilik 0,000 aralığında, bundan əlavə vizual/məkan qabiliyyəti ilə psixologiya arasında .281* yəni, .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik 0,009, vizual/məkan ilə İKT fənni arasında .501** yəni, 50-69 (güclü) və əhəmiyyətlilik 0,001, olan korrelyasiya əlaqələri aşkar edilmişdir. Hətta qabiliyyətlərin öz aralarında belə korrelyasiya əlaqəsi aşkar olundur. Linqvistik və vizual/fəza qabiliyyəti arasında .312** yəni, .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik 0,004, linqvistik və musiqi qabiliyyəti arasında .265* .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik 0,014, linqvistik və şəxsiyyətlərarası qabiliyyət arasında .261* .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik .016, linqvistik və şəxsiyyətdaxili qabiliyyət arasında .262* .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik 0,015, məntiqi/riyazi və vizual/məkan qabiliyyəti arasında .318 31-40 (orta) və əhəmiyyətlilik 0,003, vizual/məkan ilə bədən kinestetik qabiliyyət arasında .292** .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik 0,007, şəxsiyyətlərarası və bədən/kinestetik qabiliyyət arasında .216* .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik 0,47, şəxsiyyətdaxili və musiqi/qafiyə qabiliyyəti arasında .310** .00-.30 (zəif) və əhəmiyyətlilik 0,004,

şəxsiyyətlərarası və şəxsiyyətdaxili qabiliyyət arasında $.222^* 00-30$ (zəif) və əhəmiyyətlik $0,041$ aralığında olan və demək olar ki, əksəriyyəti zəif əlaqə olaraq qiymətləndirən korrelyasion əlaqə mövcuddur. Digər nəticələr arasında istər korrelyasiya, istərsə də əhəmiyyətlik baxımından heç bir əlaqə tapılmadığı üçün meydana çıxan faktor yükü həm qabiliyyətlərin öz arasında, həm də qabiliyyətlər ilə yekun akademik göstəricilər arasında əlaqənin olmadığı qənaətinə gəlinmişdir.

NƏTİCƏ

Beləliklə də, bu dissertasiya işi aşağıdakı istiqamətdə nəticəyə gəlmək imkanı vermişdir:

Tədqiqat işində problemin elmi ədəbiyyatda qoyuluşu və öyrənilməsinin əsas istiqamətləri araşdırıldı. Müasir dövrimüzdə xarici dilin öyrənilməsinə diqqətin artdığı bir zamanda oxu vərdişləri və bacarıqlarının formalaşması məqsədilə bir çox elmi araşdırmalar aparılmaqdadır. Elə məhz bu səbəbdən də dissertasiya işinin ilk vəzifəsi kimi qoyduğumuz elmi ədəbiyyatın təhlili əsasında həmin problemə yanaşmanın nəzəri olan əsas aspektlərini aşkar etmək və onları müəyyən meyarlar əsasında qruplaşdırmaq olmuşdur. Beləliklə, qarşımıza qoyduğumuz məqsəddən asılı olaraq qabiliyyət və bacarıq, oxu bacarıqları və vərdişləri, dil hissi və dil intuisiyası kimi bir-birinə yaxın olan lakin, eyni olmayan anlayışlara aydınlıq gətirilir.

Daha sonra dissertasiya işində qarşımıza qoyduğumuz məqsəddən asılı olaraq xarici dilin öyrənilməsi zamanı dil hissini rolunu aydınlaşdırmaq, həmçinin xarici dilin öyrənilməsi zamanı dil hissini oxu fəaliyyətinə təsirini aşkar etmək məqsədilə tələbələrə hər birinin oxuma sürəti 0,15 saniyədən az və çox olmamaqla *calibri*, *monotype corsiva*, *batang*, *segoe script*, *times new roman* olmaqla ayrı-ayrı şrift forması olan, lakin eyni məzmunu malik beş fərqli mətn təqdim edilmişdir (əlavə 1). Tələbələrdən hər bir mətni oxuduqdan sonra oxunulan mətnin çətinlik dərəcəsinə görə asan (1), orta (2), çətin (3) olmaqla üç qiymətləndirmə şkalasından birini seçmək göstərişi verilmişdir. Nəticələr onu deməyə əsas verir ki, çətinlik dərəcəsi və oxuma sürəti eyni olan müxtəlif mətnlər içərisində gündəlik həyatda daha çox rast gəldiyimiz və şriftin böyüklüyü, genişliyi, aydınlığı, səliqəsinə görə seçilən şriftlərlə yazılan mətnlər *Calibri*, *Batang*, *Times New Roman* verilən nümunələ içərisində iştirakçılara daha asan, ən çox *Monotype Corsiva* şriftinə görə anlaşılıqlıq az olduğu və diqqəti dağıtma xüsusiyyətinə görə iştirakçıların yarısına görə çətin mətn hesab edilmiş və sonuncu *Segeo Script* şrifti isə geniş olmasına baxmayaraq diqqəti dağıtdığı üçün fikri prosesləri cəmləmək çətin olduğundan qrup iştirakçıları üç qrupa bölünməklə

yenə də ilk olaraq onu ən çətin, bir qədər az fərqlə orta çətin, bir qədər az fərqlə isə sonuncu sırada asan hesab etmişlərdir.

Araşdırmanın elmi yeniliyi ondan ibarətdir ki, ilk dəfə oxu mətninin qavranılmasında şriftin formasının oxunulan mətnin qavranılmasına və təhlil etmə sürətinə təsir etdiyi, “dil hissi”nin köməyi ilə isə bu kimi problemlərdə daha əvvəldən məlum olan mətn quruluşu və dil məzmununun asanlıqla iştirakçılar tərəfindən qavranıldığı, oxu sürətinin daha aza endiyi məlum olmuşdur. Nəticə etibarilə oxu mətninin qavranılmasının psixoloji mexanizmləri və “dil hissi”nin inkişafı arasında mümkün əlaqə olduğu aşkar edilmişdir. Beləliklə, oxu məzmununun formalaşmasında qavrayış və diqqətin nə dərəcədə əhəmiyyətli olduğuna dair, həmçinin “dil hissi”nin psixoloji əhəmiyyətinə dair məlumatlar əldə edilmişdir. Göründüyü kimi tədqiqat işinin qarşısında qoyulan növbəti vəzifə uğurla həll edilmiş və köməkçi fərziyyələrə uyğun olaraq öz təsdiqin tapmışdır.

Daha sonra tədqiqat işinin gedişində qarşıya yeni bir məqsəd kimi xarici dil öyrənən tələbələrin çoxşaxəli intellekt tipini müəyyənləşdirmək olmuşdur. Məhz xarici dildə oxu vərdişi və bacarıqlarının formalaşmasında linqvistik qabiliyyətin təsirini öyrənmək üçün bu məsələni araşdırmaq olduqca vacibdir. Beləliklə, xarici dil öyrənən tələbələrlə H.Qardner tərəfindən 1983-cü ildə təklif edilmiş “çoxşaxəli intellekt” nəzəriyyəsinə çıxış edərək səkkiz intellekt tipini müəyyənləşdirən qabiliyyətləri qiymətləndirmə şkalası adlanan metodika həyata keçirilmişdir. Və metodikadan alınan nəticə bizə onu deməyə əsas vermişdir ki, tələbələrdə şəxsiyyətdaxili, məntiqi/riyazi və linqvistik intellekt daha yüksək aşkar edilmişdir. Şəxsiyyətlərarası, bədən-kinestetik, vizual-fəza, naturalistik və musiqi qabiliyyət isə digərlərinə nisbətən daha zəif inkişaf etmişdir. Təsadüfi deyil ki, buradakı əsas məqsəd xarici dili yeni öyrənməyə başlayan iştirakçıların tədqiqata cəlb edilməsiydi.

Tələbələrin linqvistik qabiliyyətlərini də aşkar etdikdən sonra tədqiqat işində son olaraq qarşıya qoyulan xarici dil öyrənən tələbələrin çoxşaxəli intellekt tipindən asılı olaraq yekun akademik göstəricilərinin müqayisəli təhlilini vermək olmuşdur. Məlum olduğu kimi əsas fərziyyəimiz olan xarici dilin öyrənilməsində dil hissəsinin oxu fəaliyyətinin psixoloji xüsusiyyətlərindən və dil qabiliyyətindən asılı olaraq müxtəlif tərzdə

özünü göstərməsi faktını təsdiqləmək üçün ona yaxın köməkçi fərziyyə kimi xarici dil öyrənən tələbələrin akademik göstəricilərinin dil qabiliyyətindən asılı olaraq müxtəlif tərzdə özünü göstərməsi məsələsi ortaya qoyulmuşdur. Elə bu məsələni də aşkar etmək üçün son olaraq tələbələrin son semestrin yekun imtahanında olan akademik göstəriciləri əsas götürülərək onların dil qabiliyyəti də daxil olmaq digər qabiliyyətləri arasında əlqənin olub-olmaması yoxlanılmışdır. Alınan nəticələrə əsasən çoxşaxəli əqli qabiliyyətlər və tələbələrin yekun akademik göstəriciləri arasında əlaqə Pirson Korrelyasiyası ilə yoxlanılmışdır. Və nəticələr əsasında məlum olmuşdur ki, yüksək göstəricilərlə seçilən ən başda fonetika, daha sonra psixologiya, daha sonra dil bacarıqları, daha sonra isə az göstərici ilə seçilən qrammatika və informasiya kommunikasiya texnologiyaları gəlir. Bu nəticələr dil qabiliyyətinin akademik göstəricilərə necə təsir etdiyini açıq-aşkar ortaya qoyur. Lakin, iki fərqli faktor arasında korrelyasiyon əlaqəsini aşkar etmək üçün Pirson korrelyasiyasını aparmaq mütləq idi. Pirson korrelyasiya isə bizə onu sübut etdi ki, bəli həqiqətən də linqvistik qabiliyyət ilə dil bacarıqları, fonetika, qrammatika kimi fənnlər arasında korrelyasiya əlaqəsi vardır. Bu hal bir daha tədqiqat işinin əsas fərziyyəsinə və məqsədinə uyğun olaraq özünü təsdiq etdi. Əgər diqqət yetirsək bu fənnlərdən əldə edilən yüksək nəticə oxu bacarıqlarına aid olan fənnlərdir nəinki yazı fəaliyyətinə. Hətta yalnız bu qabiliyyətlər deyil dil qabiliyyəti ilə psixologiya, vizual/məkan qabiliyyət ilə psixologiya, linqvistik qabiliyyət ilə vizual/məkan, şəxsiyyətlərarası, şəxsiyyətdaxili, vizual/məkan ilə İKT, şəxsiyyətlərarası və şəxsiyyətdaxili, bədən/kinestetik, şəxsiyyətdaxili və musiqi/qafiyə qabiliyyəti arasında zəif də olsa da korrelyasiya əlaqələri aşkar edilmişdir. Bütün bu korrelyasiyanın olması onunla izah olunur ki, psixologiya insan psixikası haqda elm olduğu üçün onun şəxsiyyətlərarası və şəxsiyyətdaxili qabiliyyətləri əhatə etdiyindən vizual/məkan qabiliyyəti və dil qabiliyyəti ilə əlaqəsinin olması tam normaldır. Həmçinin, qeyd etmək istərdik ki, tələbələrin çoxşaxəli əqli qabiliyyət testinə görə məntiqiriyazi qabiliyyətlər ilk sırada dayanmışdır, nəinki linqvistik qabiliyyət. Lakin, akademik yekun nəticələrə baxdıqda məlum olur ki, linqvistik qabiliyyətlərlə əlaqəli bu fənnlərdə diqqətə cərpacaq dərəcədə yüksəlmə var. Bu isə oxu bacarıqlarının formalaşmasına yönəlik təlim sisteminin göstəricisidir.

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT

Azərbaycan dilində:

1. Abbasov Ə.M., Cavadov İ.A., İbadova B.O., və digərləri. Qısa izahlı pedaqoji terminlər lüğəti. Bakı: “Elm və təhsil”, 2019, 32 s.
2. Aliyev C. F. İbrahimbəyovun seçilmiş elmi əsərləri və haqqındakı xatirələr. Bakı: Mürtəcim, 2017, 512 s.
3. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı: Maarif, 1989, 442 s.
4. Əlizadə Ə.Ə. İstedadlı uşaqlar. Psixopedaqoji məsələlər, esselər, etüdlər. Bakı: 2005, s.29 (83).
5. Həmzəyev M.Ə., Əmiraslanova S.F. ünsiyyətin psixologiyası. Bakı: 2007, 180 s.
6. Nuriyev Y. Xarici dildə reseptiv nitq fəaliyyəti növlərinin ünsiyyət prosesində rolu. Bakı: Mütərcim, 2021, 176 s.
7. Seyidov S.İ və Həmzəyev M.Ə. Psixologiya. Ali məktəblərin bakalavr pilləsinin tələbələri üçün dərslik. Bakı: Nurlan, 2007, 700 s.
8. Tahriov A., Salayeva Ə. Orta məktəbdə ingilis dilinin tədrisi metodikası. Bakı: Maarif, 1978, 223 s.
9. Veysəlli F. Y. Diskurs təhlilinə giriş. Bakı: Təhsil, 2010, 140 s.

Rus dilində

10. Абдухалыковна К. М. Роль мотивации в повышении интереса к урокам английского языка. Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 7. № 2 (23) 2018, 134-137 с.
11. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: 1978, 144 с.
12. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. с.173.

13. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) М.: 2009, 448 с.
14. Азимов, Э. Г. Материалы интернета на уроках английского языка / Э.Азимов // Иностранные языки в школе. №1. 2019, 96 с.
15. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988. № 4. 70–78 с.
16. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО "МОДЭК". 2000, 302 с.
17. Бурова Е.В. К вопросу о механизмах межличностного восприятия // Наука и современность, 2010. № 1, 29-33 с.
18. Буга А.С, Чувство языка: парадигмы исследования «Психологическая наука и образование» 2011, № 4. 1-13 с.
19. Выготский, Л.С. Мышление и речь : избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. М. : Изд_во АПН РСФСР, 1956. 520 с.
20. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. пособие для учителя. - М.: АРКТИ, 2000.
21. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / М.: Изд-во "Академия", 2006, 355 с.
22. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. 137–142 с.
23. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Психологический механизм чувства языка. Вопросы психологии. М. 1982. 137-142 с.
24. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков: Основа, 1990. 184 с.
25. Зимняя И.А. Учебное пособие по курсу психологии в программе педагогической практики психология обучения видам речевой деятельности и аспектам иностранного языка. М.: 1977. МГПИИЯ. 127 с.
26. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.

27. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Воронеж, Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. 2001.

28. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М. "Просвещение", 1973.

29. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Москва: "Просвещение". 2006, 238 с.

30. Соловова Е.Н., Сафонова В.В., Биболетова М.З. и др. Концепция 12-летней школы по иностранным языкам/ М.: Иностранные языки в школе.

31. Лебедева О.А. Чувство языка как компонент коммуникативной компетенции (В аспекте соотношения понятий) «Психология и педагогика» 20 марта 2008. 153-154 с.

32. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. - М. Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001, 444 с.

33. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. М. : Просвещение, 1969, 214 с.

34. Николаевич А.К. Чувство языка как актуальная проблема методики обучения младших школьников русскому языку. Вестник ЧГПУ (01). 2009, 72-90 с.

35. Пиаже, Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение: схемы действия и усвоения языка / Ж. Пиаже // Семиотика ; под ред. Ю.С. Степанова. М.: Радуга, 1983. 90–101, 133–137 с.

36. Платонов К.К. Проблемы способностей. изд.наука, М.: 1972

37. Ребера А. Под ред./ Оксфордский толковый словарь по психологии. М.: Вече, АСТ, 2002.

38. Рогова К.В., Верещагина И.Н. методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М.: Просвещение, 1998.

39. Ушинский К.Д. Родное слово : книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский ; сост. Н.Г. Ермолина. – Новосибирск : Детская литература, 1994. 424 с.

İngilis dilində:

40. Armstrong T. The multiple intelligences of reading and writing. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2003.

41. Campbell L. Variations on a theme: How teachers interpret MI theory. Educational Leadership. 55 (1). 12-15 pp.

42. Christison M.A. Multiple intelligences and language learning. San Francisco: Alta Book Center Publishers. 2005.

43. İsmayılova D.A. Teaching english in a multicultural context. Baku. Murtajim. 2018. 168 pp.

44. İnternational Montessori Schools and Childs Development Centree. Annie-Hoekstra-de Roos. Linguistic İntelligence. 2021. p.12

45. Festinger L., Carlsmith I.M. Cognitive consequences of forced compliance. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1959, vol.58, 203-211 pp.

46. Gardner H. H.Gardner`s theory of Multiple intelligences. Northern Illinois University, Faculty Development and Instructional Design Center. 1-9 pp.

47. Gardner H. Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

48. Maynes J., Gross S. Linguistic intuitions. Philopsophy Compass. 8 (8). 2013, 714-730 pp.

49. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teachers. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

50. Wells G. Learning through interaction. The study of language development, Cambridge: 1981.