

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
AZƏRBAYCAN DİLLƏR UNİVERSİTETİ

Əlyazması hüququnda

NAİLƏ ŞİRXAN qızı ƏSƏDOVA

İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİ ZAMANI YUXARI KURS
TƏLƏBƏLƏRİNDƏ EŞİDİB-ANLAMA VƏRDİŞLƏRİNİN
İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARI

HSM-060103- Xarici dilin tədrisi metodikası və
metodologiyası (ingilis dili üzrə)

Magistr elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş

D İ S S E R T A S İ Y A

Elmi rəhbər:_____

Könül Tahir qızı Fərəcbəyli
b. m, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru

BAKİ - 2022

MÜNDƏRİCAT

GİRİŞ	3
I FƏSİL. YUXARI KURS TƏLƏBƏLƏRİNDƏ EŞİDİB-ANLAMA VƏRDİŞLƏRİNİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARININ NƏZƏRİ ƏSASLARI.....	7
1.1. Yuxarı kurs tələbələrinə tədris prosesi zamanı istifadə ediləcək materialların linqvistik əsasları.....	7
1.2. Tədris prosesində istifadə ediləcək materialların seçilməsinin psixoloji əsasları..	24
II FƏSİL. YUXARI KURSLARDA EŞİDİB-ANLAMA VƏRDİŞLƏRİNİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ ZAMANI MEYDANA GƏLƏN PROBLEMLƏR VƏ ONLARIN SƏMƏRƏLİ YOLLARI.....	32
2.1. Dil fakültələrinin yuxarı kurs tələbələrində eşidib-anlama vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi yolları	32
2.2. Dil fakültələrinin yuxarı kurs tələbələrində eşidib-anlama vərdişlərinin inkişaf etdirilməsinə xidmət edən çalışmalar sistemi	49
NƏTİCƏ.....	64
İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI.....	67

GİRİŞ

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

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

Öyrənmə strategiyaları özünü ifadə etmək qabiliyyətini təkmilləşdirmək və zənginləşdirmək məqsədi daşıyır. Oxumaq - bu mərhələdə yazılı və ya şifahi strategiyaların inkişafının əsas mənbəyinə çevrilir. Onun vasitəsilə tələbə dil resurslarını zənginləşdirir və öyrənmədə daha müstəqil olur. Mətnlərin həcmi və

mürəkkəbliyi artır. Tələbələr müxtəlif janr və tiplərdə olan orijinal mətnləri, bədii və ya funksional mətnləri başa düşməli və təhlil etməlidirlər. Tələbə yenə də misallardan istifadə edir, lakin daha həcmli mətnlər qurur ki, bu mətnlərdə nəqletmə, təsvir etmə, fikirləri ardıcıl ötürmə, əsaslandırma vərdişlərinə yiyələnir. Mədəniyyətlərarası dialoq öz mandatı çərçivəsində müxtəlif məqsədlərə, o cümlədən insan hüquqlarına, demokratiyaya və qanunun aliliyinə hörmətin artırılmasına xidmət edə bilər.

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

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

Mövzunun öyrənilmə vəziyyəti. Xarici dil dərslərində eşidib-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi barədə bir sıra alimlərin, tədqiqatçıların elmi əsərlərində və kitablarında kifayət qədər təhlillərə, araşdırmalara rast gəlmək mümkündür. Lakin bu metodlarla bağlı problemlərin öyrənilməsi kifayət qədər aktual olduğundan məsələyə kompleks yanaşma tələb edir.

Adları qeyd edilən tədqiqat əsərlərinə ümumi olaraq nəzər yetirdikdə belə aşkar etdik ki, həmin əsərlərdə irəli sürülən müəyyən fikirlər və eşidib-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi sahəsinin tədqiqi zamanı müəyyən əhəmiyyətə malikdir. Ancaq bunların əksəriyyətində xarici dillərin tədrisi zamanı eşidib-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi məsələləri tam araşdırılmamışdır. Onların bir çoxu

həmin məsələlərin bu və ya başqası haqqında yalnız bəzi qeydlər, mülahizələrlə kifayətlənibdir. Bunun başlıca səbəblərindən biri xaricic dillərin tədrisi zamanı eşidib-anlama bacarıqlarının tədrisi üsullarının araşdırılmasını xüsusi tədqiqat mövzusu olaraq araşdırma məqsədini qarşılarına qoymamalarıdır.

Tədqiqatın məqsəd və vəzifələri. Tədqiqat işinin əsas məqsədi xarici dil dərslərində eşidib-anlama vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi ilə bağlı problemləri aşkar etmək, onları sistemləşdirib təhlil etməkdir. Dissertasiya işinin məqsədinə çatmaq üçün aşağıdakı əsas vəzifələrin icrası zəruridir:

- xarici dilin tədrisi zamanı yuxarı kurslarda eşidib-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi metodikasının elmi nəzəri əsaslarını müəyyən etmək;
- xarici dilin tədrisi zamanı eşidib-anlama vərdişlərinin psixoloji əsaslarını təhlilə cəlb etmək;
- xarici dilin tədrisi zamanı eşidib-anlama vərdişlərinin aşılmasının linqvistik əsaslarını müəyyən etmək;
- dilin tədrisi zamanı eşidib-anlama vərdişlərinə verilən proqram tələblərini araşdırmaq;
- çalışmalar kompleksini müəyyənləşdirmək.

Tədqiqat işinin informasiya bazası. İşin informasiya bazasının əsasında xaricic dilin tədrisi zamanı eşidib-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi zamanı istifadə edilə biləcək dərsliklər və dərs vəsaitləri təşkil edir. Dissertasiya işinin yazılmasında müxtəlif adda və sayda yerli və xarici ədəbiyyatlardan istifadə olunmuşdur. Həmçinin işin yazılması zamanı internet resurslarına da müraciət olunmuşdur.

Tədqiqatın nəzəri və metodoloji əsasları. Tədqiqatın nəzəri əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, xarici dillərin tədrisi zamanı eşidib-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi üsullarının öyrənilməsi ali məktəb tələbələri üçün xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Tədqiqatımızı yazarkən bir çox yerli və xarici alimlərin elmi işlərindən istifadə etdik və onlardan yararlandıq. Biblioqrafiyada bu alimlərin əsərlərinin adları qeyd olunub.

Dissertasiyanın elmi yeniliyi. Tədqiqat işində xarici dillərin tədrisi zamanı eşidib-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi üsulları tədqiq edilmişdir. Eşidib-anlama bacarıqları Azərbaycanda ilk dəfə olaraq magistratura səviyyəsində öyrənilir.

Dissertasiyanın elmi və praktiki əhəmiyyəti. Tədqiqatın nəzəri əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, xarici dillərin tədrisi zamanı eşidib-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi haqqında müəyyən nəzəri məsələlərə toxunulmuş, onların şərhini verilmişdir. Tədqiqat prosesində nitq vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi və bu istiqamətdə müəyyən nəzəri müddəalar irəli sürülə bilər. Tədqiqatın praktiki əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, onun materialları və nəticələri Azərbaycan və ingilis dillərinin tədrisində istifadə oluna bilər. Tədqiqat dilçilik üzrə bakalavr və ya magistratura pilləsində təhsil alan tələbələrə tədris prosesi üçün məqalə yazmaq, seminara hazırlaşmaq və elmi məlumatlar əldə etməkdə kömək edəcək.

İşin aprobeiasyası. Tədqiqat işinin aprobeiasyası Azərbaycan Dillər Universitetinin “Xarici dillərin tədrisi metodikasını” kafedrasında aparılmışdır. “Ali məktəblərdə ingilis dilinin tədrisi zamanı eşidib-anlama bacarığının formalaşdırılması strategiyaları” aldı məqalə yazılmışdır.

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

Birinci fəsildə xarici dilin tədrisi zamanı eşidib-anlama vərdişlərinin psixoloji əsasları, eşidib-anlama vərdişlərinin aşılmasının linqvistik əsasları, dilin tədrisi zamanı eşidib-anlama vərdişlərinə verilən proqram tələbləri araşdırılmışdır.

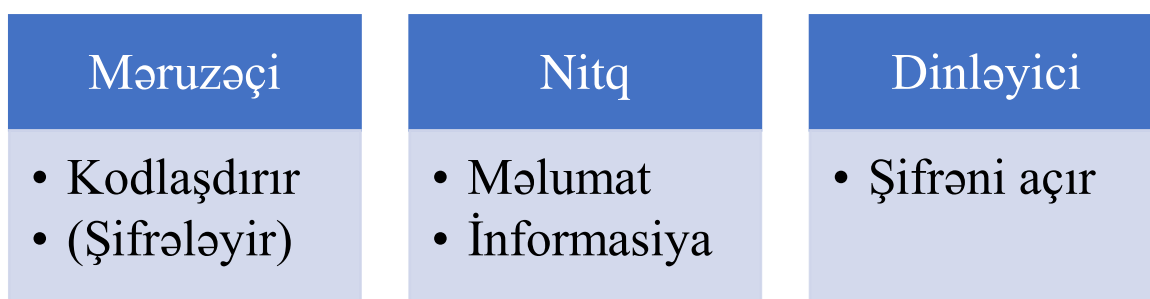
İkinci fəsildə problem baxımından proqram və dərsləklərin təhlili aparılmış, çalışmaları kompleks tədqiq edilmiş, eksperimentin təşkili, aparılması və nəticələri müəyyənləşdirilmişdir.

Nəticə hissəsi isə hər bir fəsildə apardığımız tədqiqat ümumiləşdirilmələrini, müzakirə etdiyimiz başlıca sualların cavablarını və sonda gəldiyimiz mühüm əhəmiyyət daşıyan nəticələri əks etdirir.

I FƏSİL. YUXARI KURS TƏLƏBƏLƏRİNDƏ EŞİDİB-ANLAMA VƏRDIŞLƏRİNİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARININ NƏZƏRİ ƏSASLARI

1.1. Yuxarı kurs tələbələrinə tədris prosesi zamanı istifadə ediləcək materialların linqvistik əsasları

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



Yuxarıda göstərilən diaqram nitq prosesi zamanı məruzəçinin məlumatı hansı yolla ötürməsinə və dinləyicinin bu məlumatları almasını özündə əks etdirir [47, s.186]. Biz prosesin içində iki məqama diqqət yetirəcəyik: prosesin özü və onun ətrafında baş verən proses. Müvafiq olaraq burada həm nitq prosesi, həm də dilin özü vardır. Nitq prosesi dil deyil; dil - proses ətrafında baş verənlərin məzmununu özündə əks etdirir. Birincisi, dil psixolinqvistikanın uyğun obyektidir və səs isə linqvistikanın obyektidir. Psixolinqvistika, danışanın və dinləyicinin oynadığı rolları özündə əks etdirən cəhətlər baxımından prosesi öyrənir. Danışanın və dinləyicinin

psixologiyası, ümumiyyətlə dilin psixolinqistik aspektlərini başa düşməyə əsas verir. Əsas məqdəs dilin necə əmələ gələməsi , ifadə olunması və bu prosesdə hansı elementlərin iştirak etməsi sualına cavab verməkdən ibarətdir. Digər tərəfdən dilçilik dilin struktur komponentlərini obyektiv olaraq şifahi araşdırır [35, s.5].

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

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

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

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

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

Gouin XIX əsrdə uşaq dilinin öyrənilməsi müşahidəsi ətrafında metodologiya qurmağa cəhd etmiş islahatçılarından biri olmuşdur. Əsrin sonlarında digər islahatçılar da diqqəti dil öyrənmənin naturalist prinsiplərinə yönəlmişlər və bu səbəbdən də onları bəzən “təbii” metodun tərəfdarı adlandırırlar. Dilin tədrisi tarixində faktiki olaraq müxtəlif dövrlərdə ikinci dil öyrənməni ilk dil öyrənmə kimi daha asan etmək üçün cəhdlər etmişdir. Məsələn, XVI əsrdə Montaigne yazır ki, atası onun Latın dilində yaxşı danışmasını istədiyi üçün, həyatının ilk illərində ona yalnız Latınca danışan bir qəyyuma əmanət etmişdir [52, s.242].

XIX əsrdə təbii prinsiplərini dil dərslərinə tətbiq etməyə çalışanlar arasında L. Sauveurin (1826-1907) işləri diqqət çəkir. O, dil öyrənməkdə əsasən qarşılıqlı şifahi ünsiyyəti üstün tuturdu. 1860-cı illərin sonlarında Bostonda bir dil məktəbi açdı və

qısa müddətdə onun metodu Təbii metod adlandırıldı. Sauveur və Təbii Metodun digər tərəfdarları xarici dilin tərcüməsiz və ya ana dilindən istifadə edilmədən, nümayiş etdirilmə və hərəkətlə mənanı başa salmaqla tədris edilə biləcəyini iddia etdilər [51, s.186].

Alman alimi F. Franke, hədəf dildə formalar və mənalarda arasında birbaşa əlaqənin psixoloji prinsipləri haqqında yazdı (1884) və tədrisə öyrənməyə təkidli yanaşmanın nəzəri əsaslandırılmasını təmin etdi. Franka görə, bir dildən kursda fəal istifadə etməklə öyrədilə bilər. Dərsdə qrammatika qaydalarının izahına yönəlmiş analitik prosedurlardan istifadə etmək əvəzinə, müəllimlər xarici dilin kursda birbaşa istifadəsini təmin etməlidirlər. Tələbələr bundan sonra qrammatika qaydalarına dair biliklərini inkişaf etdirə bildilər. Müəllim ilkin mərhələdə dərsliyi əvəz etdi. Danışığa tələffüzə sisteməlik diqqət etməklə başladı. Çox işlənən sözləri jestlərlə, nümayiş və rəsmlərdən istifadə edərək yeni bir söz olaraq söz ehtiyatına əlavə etmək olar. Bu təbii dil öyrənmə prinsipləri, təbii metodların ən geniş tanınan üsulunu Direkt Metodun təməlini qoydu [49, s.142].

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

1. Kursda təlim yalnız tədris edilən dildən istifadə edilərək aparılmışdır.
2. Yalnız gündəlik istifadə olunan sözlər və cümlələr öyrədildi.
3. Şifahi ünsiyyət bacarıqları kiçik və intensiv kurslarda müəllimlər və tələbələr arasında sual-cavab mübadiləsi şəraitində təşkil olunmuş diqqətlə hazırlanmış ardıcıl inkişaf prinsipi ilə qurulmuşdur.
4. Qrammatika induktiv olaraq tədris olunurdu.
5. Yeni tədris vasitələri şifahi şəkildə tətbiq olundu.
6. Müəyyən olunmuş söz ehtiyatı nümayiş, əşyalar və təsvirlər vasitəsilə öyrədildi; mücərrəd lüğət fikirləri birləşdirərək öyrədildi.

7. Həm nitq, həm də dinləmə anlayışı öyrədildi.
8. Düzgün tələffüz və qrammatika vurğulanmışdır.

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

- Heç vaxt tərcümə etmə: nümayiş etdir.
- Heç vaxt izah etmə: hərəkət et.
- Heç vaxt çıxış etmə: sual ver.
- Heç vaxt səhvləri təqlid etməyin: düzəldin.
- Heç vaxt tək sözlərlə danışmayın: cümlələrdən istifadə edin.
- Heç vaxt çox danışma: tələbələrini çox danışdır.
- Heç vaxt kitabdan istifadə etməyin: dərs planınızdan istifadə edin.
- Heç vaxt kənara çıxma: plana əməl edin.
- Heç vaxt çox sürətli getməyin: tələbəninin tempini qoruyun.
- Heç vaxt yavaşca danışma: normal danış.
- Heç vaxt tez danışma: səlis danış.
- Heç vaxt yüksək səslə danışma: təbii danış.
- Heç vaxt səbirsiz olmayın: sakit olun.

Direct metodla Berlitz kimi özəl məktəblərdə uğurlu nəticələr əldə olunmuşdur. Belə özəl məktəblərdə təhsil alan tələbələrin yüksək öyrənmək həvəsləri vardır. Bu metodun tətbiqinə olan təzyiqlər orta ümumi təhsil məktəblərində onun reallaşdırılmasına çətinlik törədirdi. Kursda ilk dilin təbii öyrənilməsi ilə xarici dillərin öyrənilməsi arasındakı oxşarlıqları həddən artıq qiymətləndirilirdi, təhrif edilirdi və bu metodda kursun praktik reallıqları nəzərə alınmamışdı. Bundan əlavə, tətbiqi dil nəzəriyyəsində ciddi bir təməl yox idi və bu səbəbdən də akademik prinsiplərə söykənən İslahat hərəkatının tərəfdarları tərəfindən tənqiddə məruz qalırdı [46, s.72].

Bu metod bir neçə çatışmazlığa malik olan elmə həvəsin məhsulu idi. Birincisi, bunun üçün bu dildə danışan və ya yerli dildə sərbəst danışan müəllimlər tələb olunurdu. Burada əsas aparıcı keyfiyyətli dərslik deyil müəllim ön planda gedirdi.

Bu metoda ciddi riayət etmək üçün müəllim öz dilində danışmamalı idi. Bu baxımdan metod tənqidçilər tərəfindən tənqid olunurdu.

Bu metodla kolleclərdə təhsil alan Amerikalı tələbəyə qısa vaxt ərzində danışmaq bacarıqlarını öyrətmək mümkün deyildi. Coleman araşdırmalarının nəticəsi olaraq xarici dilin öyrənilməsində söz ehtiyatına tədricən yeni sözlərin və sadə mətnlərin qrammatik quruluşlarının daxil edilməsini məqsədə uyğun olduğunu qeyd etmişdir. Bu tövsiyyənin nəticəsi olaraq oxumaq Birləşmiş Ştatların xarici dilin tədrisi proqramında əsas məqsəd olaraq yer aldı [53, s.14] Oxumaqla xarici dilin tədrisinin aparılması ABŞ-da II Dünya Müharibəsinə qədər davam etdi.

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

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

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

1. Dil tədrisinin hədəfləri nə olmalıdır? Dil kursu danışmaq, oxu, tərcümə və ya başqa bacarıq öyrətməyə çalışmalıdırmı?
2. Dilin əsas mahiyyəti nədir və bu tədris metoduna necə təsir edəcək?
3. Dil tədrisində dil məzmununun seçilməsi prinsipləri hansılardır?
4. Tədrisin təşkili, ardıcılığı və təqdimatının hansı prinsipləri ən yaxşı təlimdir?
5. Ana dilinin rolu necə olmalıdır?

6. Bir dilin mənimsənilməsində tələbələr hansı proseslərdən istifadə edirlər və bunları bir metoda daxil etmək olar?

7. Hansı tədris üsulları və fəaliyyətlər yaxşı işləyir və hansı şəraitdə?

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

Bəzən kursun praktik reallıqları 1920-ci illərin sonlarında Amerika məktəblərində və kolleclərində oxumağın hədəf kimi təyin edilməsində olduğu kimi həm məqsədləri, həm də prosedurları müəyyənləşdirirdi. Digər dövrlərdə dilçilik, psixologiya və ya hər ikisinin qarışığından irəli gələn nəzəriyyələr, XIX əsrin müxtəlif islahatçı təklifləri ilə olduğu kimi, dil tədrisi üçün həm fəlsəfi, həm də praktik bir əsas yaratmaq üçün istifadə edilmişdir. 1940-cı illərdən etibarən dil tədrisində tədris metodları və prosedurlarının tədqiqi, tətbiqi dilçilikdə əsas rol oynadığı üçün metodların təbiətini konseptual şəkildə müəyyənləşdirmək və nəzəriyyə ilə təcrübə arasındakı əlaqəni daha sistemativ şəkildə araşdırmaq üçün müxtəlif cəhdlər edilmişdir [50, s.63].

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

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

1990-cı illərdə az sayda dil müəllim 1930-1960-cı illər arasında İngilis dilçiləri tərəfindən hazırlanan dil tədrisinə bir yanaşmaya aid olan Şifahi yanaşma və ya

Situasiya Dil Təlimi terminləri ilə tanış idi. Hər iki termin bu gün çox istifadə olunmasa da, Şifahi yanaşmanın təsiri uzun müddətli olmuşdur və bu gün də çox sayda geniş istifadə olunan EFL / ESL dərsliklərinin və kurslarının dizaynını formalaşdırmışdır.

Son dövrlərin ən uğurlu ESL kurslarından biri olan Streamline English (Hartley və Viney 1979) bir çox digər geniş yayılmış seriyalar kimi (məsələn, *Access to English*, Coles və Lord 1975; *Kernel Lessons Plus*, O'Neill) Situasiya Dil Təliminin klassik prinsiplərini əks etdirir. Son İngilis metodologiyası mətnində deyildi ki, "Bu metod yazı zamanı geniş istifadə olunur və çox sayda dərslik buna əsaslanır" (Hubbard et al. 1983: 36). Buna görə şifahi yanaşma və situasiya dili tədrisi qaydalarını və tətbiqlərini başa düşmək üçün önəmlidir [52, s.242].

Metodda əsas aspektlərindən biri lüğətin rolu idi. 1920-1930-cu illərdə xarici dil lüğətinin bir sıra geniş miqyaslı araşdırmaları həyata keçirildi. Bu araşdırmaya müxtəlif təkanlar olmuşdu. Birincisi, Palmer kimi dil tədrisi mütəxəssisləri arasında ümumi bir fikir mövcud idi ki, lüğət xarici dil öyrənməyin ən vacib cəhətlərindən biri idi. İkinci təsir bəzi ölkələrdə xarici dil öyrənmək məqsədi kimi oxu bacarıqlarına diqqətin artması oldu. Bu Coleman Report-un tövsiyəsi və 1920-ci illərdə Hindistandakı İngilis dilinin rolunu araşdıran başqa bir İngilis dili tədris mütəxəssisi Michael Vestanın müstəqil nəticəsi idi. Söz ehtiyatı oxu bacarığının vacib bir komponenti olaraq görülürdü.

Söz ehtiyatının nəzarəti prinsipləri sonrakı onilliklərdə ingilis dilinin tədrisinə böyük praktik təsir göstərməklə onun inkişafına səbəb oldu. Yazılı mətnlərdə təxminən 2000 və ya daha çox sözüə rast gəlinir və bu sözlərin mənasını bililmək xarici dildə oxumağa böyük kömək edir. Harold Palmer, Michael West və digər mütəxəssislər tezliyi və digər meyarlara əsaslanaraq İngilis dilinin xarici dil kimi tədrisi üçün lazım olan İngilis dili lüğətinə bir bələdçi hazırladılar. Bu, sonradan Qərb tərəfindən yenidən nəzərdən keçirildi və 1953-cü ildə tədris materiallarının hazırlanmasında standart bir istinad halına gələn İngilis Sözlərinin Ümumi Xidmət siyahısı olaraq nəşr olundu. Dil kursunun lüğət tərkibini seçmək üçün elmi və

rasional əsas gətirmək üçün göstərilən səylər dil tədrisində tədris planının yaradılması prinsiplərinin ilk cəhdlərini əks etdirir [47, s.186].

Qrammatikaya nəzarət. Söz ehtiyatının seçimi ilə paralel olaraq dil kursunun qrammatik məzmununa diqqət yetirilirdi. Palmer öz yazılarında xarici tələbə üçün qrammatikanın problemlərini vurğulamışdı. 1922-ci ildən II Dünya Müharibəsinə qədər Yaponiyada İngilis dili Tədqiqatı İnstitutuna rəhbərlik etdiyi vaxtda onun bir çox işləri şifahi bir yanaşma ilə əsas qrammatik nümunələri öyrətməyə uyğun kurs prosedurlarını inkişaf etdirməyə yönəldilmişdir. Onun qrammatikaya baxışı Qrammatika-Tərcümə metodunda görülən mücərrəd qrammatika modelindən çox fərqli idi, lakin bir universal məntiqin bütün dillərin əsasını təşkil etdiyinə və müəllimin məsuliyyət daşdığına əsaslanmışdı. Universal qrammatika xarici dildə ifadə olunmalı idi. Palmer qrammatikaya danışdığı dilin əsas cümlə nümunələri kimi baxırdı. Palmer, Hornby və digər İngilis dilçilər İngilis dilini təhlil etdi və əsas qrammatik quruluşlarını İngilis cümlə quruluş qaydalarının daxili vəziyyətinə gətirmək üçün istifadə edilə bilən cümlələr şəklində təsnif etdilər [44, s.58].

İngilis dilində cümlə nümunələrinin təsnifatı Hornby, Gatenby və Wakefield tərəfindən hazırlanmış və 1953-cü ildə *The Advanced Learner's Dictionary of Current English* İngilis dilli tələbələr üçün nəşr edilmişdir.

Aşağıda situasiyaya aid misal verilmişdir:

Sentence pattern

1st lesson	This is...	<i>Vocabulary</i> book, pencil, ruler, desk chair, picture, door, window watch, box, pen, blackboard
	That is...	
2nd lesson	These are ...	
	Those are...	
3rd lesson	Is this ? Yes it is. Is that... ? Yes it is.	

Palmer, West və Hornby kimi mütəxəssislərin dil kursunun leksik və qrammatik məzmununa sistemli yanaşmaların inkişafı və bu mənbələrdən ingilis dilini xarici dil

kimi tədris üçün hərtərəfli metodoloji əsas kimi istifadə etmək səyləri, İngilis dilinin TEFL / TESL-dəki Şifahi yanaşma - möhkəm şəkildə qurulmuşdu.

Yanaşmanın əsas xüsusiyyətləri aşağıdakılar idi:

1. Dil tədrisi danışmaq dilindən başlayır. Yazılı şəkildə təqdim edilməmişdən əvvəl material tədris olunur.
2. Hədəf dili kursun dilidir.
3. Yeni dil nöqtələri vəziyyətə gətirilir və tətbiq olunur.
4. Tələbin təmin edilməsi üçün lüğət seçimi prosedurlarına əməl olunur ümumi xidmət lüğəti əhatə olunur.
5. Qrammatikanın maddələri sadə formaların mürəkkəblərdən əvvəl öyrədilməsi prinsipinə uyğunlaşdırılır.
6. Oxuma və yazı kifayət qədər leksik və qrammatik baza qurulduqdan sonra tətbiq olunur.

Hornbinin özü 1950-ci ildə İngilis Dili Tədrisində nəşr olunan nüfuzlu bir sıra məqalələrin başlığında Situasiya yanaşması termini istifadə etdi [41, s.1-5].

ABŞ-ın II Dünya Müharibəsinə girməsi Amerikada dil tədrisinə əhəmiyyətli təsir göstərirdi. ABŞ hökumətini Alman, Fransız, İtalyan, Çin, Yapon, Malay və digər dilləri mükəmməl bilən və vasitəçi, kod otağının köməkçisi və tərcüməçi olaraq işləyə bilən kadrlarla təmin etmək üçün dil proqramı tərtib etmək lazım idi. Hökumət Amerika universitetlərinə hərbçilər üçün xarici dil proqramlarını hazırlamağı tapşırırdı. Beləliklə, 1942-ci ildə Ordu Xüsusi Təlim Proqramı (ASTP) yaradıldı. 1943-cü ilin əvvəlində əlli beş Amerika universiteti bu proqrama qatıldı. Ordu proqramlarının məqsədi tələbələrin müxtəlif xarici dillərdə danışmaq bacarıqlarına yiyələnmələri idi. Bu, ABŞ-da adi xarici dil kurslarının məqsədi olmadığı üçün yeni yanaşmalar lazım idi. Yale universitetinin Leonard Bloomfield kimi dilçiləri, Amerikan hind dilləri və digər xarici dillərdə oxuyurdular. Belə dillər üçün dərsliklər yox idi. Bloomfield və onun kolleqalarının istifadə etdiyi texnika bəzən "məlumatlandırma metodu" kimi tanınırdı, çünki metoddan istifadə edən - məlumat verən - ifadələr və lüğət mənbəyi kimi çıxış edir, öyrənmə təcrübəsinə nəzarət edir. Dilçinin dili bilməyi mütləq deyildi, ancaq o, dilin əsas quruluşunu informatordan almağı bilirdi. Beləliklə,

tələbələr və dilçi məlumat verənlə söhbətdə iştirak edə bildilər və birlikdə tədrisən bu dildə necə danışmağı, həm də onun əsas qrammatikasını başa düşməyi öyrəndilər. Belə kurslarda olan tələbələr həftədə altı dəfə gündə on saat oxuyurdular. Ümumiyyətlə, iki-üç altı həftəlik sessiyalarda gündə on beş, individual olaraq isə iyirmi-otuz saat məşqələr keçirilirdi. Bu, ordunun qəbul etdiyi sistem idi və kiçik kurslarında eləcə də yuxarı kursların yüksək həvəsli tələbələri də bu sistemdən istifadə etməklə əla nəticələr əldə edirdilər [52, 250]. Təxminən iki il davam edən Ordu Xüsusi Təlim Proqramı mətbuatda və elmi ictimaiyyətdə böyük diqqət çəkdi. Sonrakı on il ərzində “Ordu metodu” və onun adı dildə yayımlanan proqramlarda istifadəsi müzakirə edildi. Lakin ASTP-ni inkişaf etdirən dilçilər əvvəlcə dil tədrisi ilə maraqlanmırdılar. Ordu Metodunun “metodologiyası”, Doğrudan Metod kimi, hər hansı bir inkişaf etmiş metodoloji bazadan deyil, öyrədilən dil ilə təmasın intensivliyindən irəli gəlir. Bu, əsasən tətbiq olunan prosedurlar baxımından yenilikçi bir proqram idi və onun əsas nəzəriyyəsi baxımından daha çox tədris intensivliyi idi. Hər halda, bu bir sıra tanınmış dilçi alimlərin xarici dil öyrənməyə intensiv, şifahi-yanaşmasının dəyərini inandırdı. Struktur dilçilik kimi tanınan Audiolingualizm nəzəriyyəsinin əsası 1950-ci illərdə Amerika dilçiləri tərəfindən qoyulmuşdur. Dilçilik 1950-ci illərdə çiçəklənən bir akademik intizam olaraq ortaya çıxdı və dilin quruluş nəzəriyyəsi onun əsasını təşkil etdi. Struktur dilçilik ənənəvi qrammatikaya reaksiya olaraq qismən inkişaf etmişdir [47, s.201].

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

Struktur dilçilərinin təsviri təcrübələri dil öyrənməsi və bu səbəbdən dil tədrisi ilə bağlı bir sıra fərziyyələr irəli sürdü. Məsələn, dilçilər normal olaraq dilləri fonoloji səviyyəyə uyğun və cümlələr səviyyəsinə uyğun təsvir etdikləri üçün bunun öyrənmə və tədris üçün də uyğun ardıcılıq olduğu düşünülmüşdür. Artıq nitq ibtidai və yazılı orta səviyyədə keçirildiyi üçün dil tədrisinin nitqin ustalığına yönəldilməsi və yazılı

və ya hətta yazılı göstərişlərin dil öyrənmə prosesində gecikənə qədər aparılması lazım olduğu güman edilirdi. Quruluş bir dil üçün vacib və bənzərsiz olduğu üçün, erkən təcrübə, söz sənətinə deyil, fonoloji və qrammatik quruluşa da diqqət yetirməlidir. Bu müxtəlif təsirlərdən Audiolingualizmin tədrisinin əsas prinsipləri yaranmışdır. Bu prinsiplər audiololingualizmin psixoloji əsasına çevrilərək onun praktikasının metodologiyasını təşkil etmişdir [53, s.44]. Onların arasında mühüm olanları aşağıdakılardır:

1. Xarici dil öyrənmək əsasən mexaniki vərdiş prosesidir. Səhv etməklə deyil, düzgün cavab verməklə vərdişlər formalaşır. Dialoqları yadda saxlayaraq və nümunə qazmağı yerinə yetirməklə səhv buraxma şansları minimuma endirilir. Dil şifahi davranışdır - yəni sözlərin avtomatik hazırlanması və qavranılması - tələbələri də bunu etməyə məcbur etməklə öyrənilə bilər [45, s.1].

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

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

4. Sözlərin mənasını izolasiyada deyil, mədəni əlaqələrlə öyrənilə bilər. Beləliklə, bir dil öyrətmək bu dildə danışan insanların mədəniyyət sisteminin tədris aspektlərini öyrənməyi əhatə edir [50, s.19-22].

Audiolingualizm bir dilçiliyə və ya quruluşa əsaslanan, dil tədrisinə yanaşmadır. Başlanğıc nöqtəsi, təqdimat qaydalarına uyğun olaraq tənzimlənən, dilin fonetikasi, morfologiyası və sintaksisinin əsas maddələrini özündə birləşdirən dil tədrisi proqramıdır. Bunlar qismən ana dili və ikinci dil arasındakı fərqlərin təzadlı analizindən irəli gəlmiş ola bilər, çünki bu fərqlər tələbənin qarşılaşacağı ən böyük çətinliklərin səbəbi olduğu düşünülür. Dil bilikləri dinləmək, danışmaq, oxumaq və yazmaq qaydasında tədris olunur. Dil əvvəlcə tamamilə şifahi şəkildə təqdim edilə

bilər; yazılı nümunələr ümumiyyətlə erkən mərhələlərdə istifadə edilmir. Oxu və yazı artıq şifahi danışmağı bacardıqda təqdim olunur. Yeni öyrənilən dil elementlərinin təqdimatına yanaşma istifadə etməklə həm danışmaq, həm də yazmaqda səhv etmək imkanlarını minimuma endirməyə çalışılır. Daha inkişaf etmiş səviyyələrdə daha mürəkkəb oxu və yazı tapşırıqlarından istifadə oluna bilər [50, s.199].

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

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

Bu qaydada dörd bacarığın öyrənilməsini təqdim edin, təmin edin və uyğunlaşdırın: eşitmə, danışma, oxu və yazı [32, s.106].

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

Müəllim tərəfindən bütün öyrənmələrin modelləşdirilməsi.

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

Qulaq və dilin qrafik simvollara müraciət etmədən erkən və davam edən təhsili. Quruluşu izahat yolu ilə deyil, səs, nizam və forma nümunələri təcrübəsi ilə öyrənmək.

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

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

Dilin yalnız dinamik-dinləyici vəziyyətində molekulyar formada istifadəsi davamlı təcrübə. Tərcümə işində yalnız inkişaf etmiş bir səviyyədə bir ədəbi məşq kimi təcrübə edinib [46, s.142].

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

Kommunikativ Dili Tədrisin (CLT) mənşəyinə 1960-cı illərin sonlarından başlayaraq rast gəlinir. Bu vaxta qədər isə İngiltərədə ingilis dilinin tədrisində Situational Language Teaching metodundan istifadə edilirdi. Situational Language Teaching metodunda tədris vəziyyətdən asılı olaraq situasiyaya əsaslanaraq aparılırdı. 1960-cı illərin ortalarında ABŞ-da audiolingualizm nəzəriyyəsinin tərəfdarları tərəfindən Situational Language Teaching metodunun nəzəriyyəsi etibarını itirməyə başladı və ondan imtina edilməyə başladı [52, 169].

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

Amerikalı linqvist Noam Xoamski “Sintaksis quruluşlar” adlı (*Syntactic Structures* (1957) kitabında mövcud standart quruluş nəzəriyyələrinin dilin əsaslı şəkildə xarakteristikasını əsas verməyə olmadığını vurğulamışdır. John Firth, M. A. K. Halliday, Dell Hymes, John Gumperz, and William Labov John Austin and John Searle İngiltərə dilçiləri öz əsərlərində dilin tədrisində funksional, kommunikativ tələblərə cavab verən metodun zəruriliyini bildirdilər. Avropa təhsilində baş verən dəyişiklər də bir təkan oldu [53, s.64].

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

1. Nəyinsə rəsmi şəkildə mümkün olub, olmamasını;
2. Mövcud həyata keçirmə vasitələrinə görə nəyinsə (və nə dərəcədə) mümkün olub, olmaması;
3. Nəyinsə istifadə edildiyi və qiymətləndirildiyi bir kontekstdə uyğun (adekvat, xoşbəxt, uğurlu) olub, olmaması;
4. Nəyinsə gerçəkləşdirilib, edilməməsi (və nə dərəcədə) və bunun nə ilə əlaqəli olması [42, s.21].

1. instrumental funksiya: əşyalar almaq üçün dildən istifadə etmək;
2. tənzimləmə funksiyası: başqalarının davranışlarını idarə etmək üçün dildən istifadə;
3. qarşılıqlı funksiya: qarşılıqlı əlaqə yaratmaq üçün dildən istifadə;
4. fərdi funksiya: şəxsi hisslər və mənalara ifadə etmək üçün dildən istifadə;
5. kəşf etmək funksiyası: öyrənmək və kəşf etmək üçün dildən istifadə etmək;
6. təxəyyül funksiyası: xəyal dünyasını yaratmaq üçün dildən istifadə etmək;

7. təmsil funksiyası: məlumatı çatdırmaq üçün dildən istifadə.

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

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

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

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

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

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

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

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

Bu cür ehtiyacların qiymətləndirilməsi əsasında müəllimlərin tələbələrin ehtiyaclarına cavab verən qrup və fərdi təlimlər planlaşdırması gözlənilir [47, s.160].

Məsləhətçi. CLT - nin oynadığı digər rol məsləhətçi roludur. Bu rolda müəllim-məsləhətçi effektiv şəkildə dili idarə etməyi bacaran natiq kimi öyrənmək həvəsində olan dinləyicinin qabiliyyətinin maksimumu səviyyədə inkişaf etdirməkdən ibarətdir.

Qruplarla iş. CLT təlimləri müəllimdən kursda fəal ünsiyyət üçün mühitin yaradılmasını tələb edir. Müəllim bunun üçün məsuliyyət daşıyır. Müəllim təlim zamanı leksikada , qrammatikada, strategiyada boşluqları izləməli və tələbələrə bu çatışmayan tərəfləri korreksiya etmək üçün şərait yaratmalıdır. Praktika göstərir ki, bu səviyyədə dərslərin təşkili üçün müəllim lazımı səviyyədə hazırlıqlı olmalıdır əks halda dərslər müddətində bu tələbləri yerinə yetirməkdə çətinliklərlə üzləşmiş olacaqdır. Bu təlim əsasən səlis mənalı danışıqğa yönəldilmişdir.

Bu metodda materiallardan istifadə də ön planda gedir. Tapşırıqğa, məqsədə və reallıqğa əsaslanan materiallardan istifadə edilir [53, s.113].

Tapşırıqğa əsaslanan materiallar. Kombinativ dil tədrisini istiqamətləndirmək və dəstəkləmək üçün hazırlanmış çox sayda dərslər var. Onların məzmun cədvəlləri bəzən mətnlərdə olanlardan fərqli olaraq dil təcrübəsinin növlərini və sıralanmasını təklif edir. Bunlardan bəziləri əslində bir struktur quruluş proqramının ətrafında yazılmışdır, bunlar kommunikativ bir yanaşmaya əsaslanmaq iddialarını əsaslandırmaq üçün kiçik bir şəkildə yenidən formatlaşdırılır. Digərləri isə əvvəlki dil tədris mətnlərindən çox fərqli görünürlər. Məsələn, Morrow və Johnson'un ünsiyyət qurması (1979) adi dialoqlardan, matkaplardan və ya cümlə nümunələrindən heç birinə sahib deyil və söhbətə başlamaq üçün vizual istəklərdən, nişanlardan, şəkillərdən və cümlələrdən istifadə edir. Watcyn-Jones'un dialoqlarda ünsiyyət (1981) iki fərqli mətndən ibarətdir, hər birində rol oyunlarını tətbiq etmək və digər cüt fəaliyyətlərini həyata keçirmək üçün lazım olan müxtəlif məlumatlar var [50, s.290].

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

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

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

Kommunikativ metod dil tədrisində daha yaxşı bir yanaşma hesab olunur.

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

1.2. Tədris prosesində istifadə ediləcək materialların seçilməsinin psixoloji əsasları

Dilin dəyişməsi və inkişafı onun əsas keyfiyyətidir. Müasir dilçiliyin məşğul olduğu ən mühüm problemlərdən biri də dillərin inkişafı məsələsidir. Dillərin inkişafı müxtəlif səbəblərlə bağlıdır. Buna görə də, onu ancaq bir səbəblə bağlamaq düzgün olmazdı. Bunun üçün bir sıra səbəblərin varlığı mütləqdir. Dilin təkamülü və inkişafı çox mürəkkəb anlayışlardır. Çünki dilin inkişafının öz spesifik xüsusiyyətləri var. Dillər öz inkişaflarında dialektikanın ümumi qanunlarına da tabe olur. Cəmiyyətin inkişafı ilə əlaqədar təbii ki, təfəkkür də inkişaf edir. Dil bu inkişafa mane olmur. Əksinə təfəkkürlə sıx bağlı olduğundan onunla inkişaf edərək təkmilləşir. Dilin inkişafı, təkmilləşməsi və dəyişməsi qaydaları həmişə dilçilik elminin diqqət mərkəzində olmuşdur. Bir sıra dilçilər bu məsələ ilə bağlı müxtəlif mülahizələr irəli

sürmüşlər. Lakin hələ də bu məsələnin tam aydınlığı ilə şərh edildiyini qeyd etmək olmaz. Dilin inkişafı deyəndə dilin tərkib hissəsini təşkil edən səslərin, sözlərin, söz birləşmələrinin, şəkilçilərin və qrammatik əlaqələrin, onun müxtəlif komponentlərinə məxsus ünsürlərin müntəzəm olaraq dəyişməsi və zənginləşməsi nəzərdə tutulur. Dilçilik elmində «dil inkişafı» termini də məhz bu anlayışları ifadə edir. Dilin inkişafının iki tərəfi var: dilin xarici mühitin təsiri ilə inkişafı və dilin daxili inkişafı. İstənilən dilin inkişafında bu amillər bir-biri ilə sıx bağlıdır [35, s.50].

Müasir dilçilik cərəyanlarından olan sosiolinqvistika, psixolinqvistika və etnolinqvistika səhələrində bu nəzəriyyə ilə bağlı ayrı-ayrılıqda tədqiqatlar aparılmış və müəyyən nəticələr əldə edilmişdir.

Şifahi nitq nitq fəaliyyətinin iki növünün - danışma və qulaq asma (dinləmə) fəaliyyətinin qarşılıqlı təsirini əks etdirir. Yəni ünsiyyət prosesində onun iştirakçıları daim nitq fəaliyyətinin bir növündən digərinə keçməlidirlər [13, s.5]. Buna görə də, şifahi nitq vasitəsilə ünsiyyət quran həmsöhbətlərin hər biri eşidərək dili başa düşmək və danışmaq kimi bacarıqlara bərabər səviyyədə sahib olmalıdırlar. Beləliklə, eşidib-anlama "qarşılıqlı" ünsiyyət hər bir iştirakçının nitqinin qavranılması və başa düşülməsi, həmçinin cavabın hazırlanması və cavabın verilməsi kimi özünü biruzə verir. Ünsiyyət zamanı fikrinin ifadə etmək üçün hazırlıqlı olmağın səviyyəsindən asılıolamayaraq, ünsiyyət zamanı başqasının nitqini eşidib anlamaq, qavramaq və cavab hazırlayaraq cavablandırmaq kiçik interval arasında ("tematik və şifahi") baş verir.

Beləliklə, xarici dilin tədrisi zamanı eşidib-anlama vərdişlərinin öyrədilməsi zamanı qavrayışının psixoloji təbiətinin qanunlarını və qarşılıqlı təsir mexanizmlərini nəzərə almaq lazımdır. Dinləmə, şifahi nitqin eşidilərək qəbul edilməsi və qavranılması prosesidir və nitq fəaliyyətinin müstəqil bir növü kimi çıxış edə bilər. Məsələn, monoloqun, mühazirənin, məruzənin, çıxışın uzun müddətli dinlənməsi.

Hər bir iştirakşı dialoji ünsiyyətə qəbuledici komponent olaraq daxil ola bilər. Ünsiyyət ərzində növbə ilə dinləyici və danışan olmaqla rollarını dəyişə bilər. Psixofizioloji baxımdan dinləmə bir sıra analizatorların sintezinə əsaslanan vahid bir obrazı təmsil edir - nitq yalnız səsli deyil, həm də görünəndir. Danışıqların "görünən"

bir görüntüsünün olmaması bu prosesə mənfi təsir göstərə bilər, ifadənin semantik məzmununu başa düşməyə təsir göstərə bilər.

Belə ki, yuxarı kurslarda eşidib-anlama verdişlərinin öyrədilməsi əvvəlcədə tapşırıqlara həsr edilmiş və ya oxumaq üçün mənbə kimi istifadə ediləcək hazır mətnlərə istinadən aparılır.

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

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

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

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

Materialın xarakterik xüsusiyyətlərini anlamaq, yadda saxlanılması məlumatların mənalı şəkildə qruplaşdırılması və ən əsası, intensiv olaraq zehni fəaliyyətə əsaslanmaq bu problemi həll etməyə kömək edir. Yuxarı kurs tələbələrinin bütün idrak və ünsiyyət fəaliyyətləri problemlidir, planlı təşkil ilə təmin edilir: tələbələr,

verilən tapşırığın faydalılığını başa düşməyərək onu başa çatdırmaqdan imtina edə bilirlər. Ali məktəb tələbələri üçün dərhal müsbət bir nəticə vacibdir və ya hamısının gələcəkdə lazımlı olacağına inam olmalıdır.

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

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

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

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

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

Bədii əsərin ifadəli oxusu onun bədii dəyərini artırmaqla, dinləyicilərə sevdirməklə, oxucuların bədii zövqünü yüksəltməklə sənət incilərini oxumağa böyük maraq doğurur, mütaliəyə coşqun həvəs yaradır. Məktəblilər, tələbələr, ümumilikdə gənclər nəsr əsəri ilə dramı, faciə ilə komik əsəri, yaxud nağılla oçerki, hekayə ilə essenı, təmsillə əfsanəni, məzhəkə ilə novellanı bir-birindən ayırmağa nail olurlar. Onlar bu əsərləri eyni ahənglə, eyni tonda, eyni intonasiya ilə oxumağın fərqi

anlayır, bədiiliyə, ahəngdarlığa, ifadəliliyə, emosionallığa xələl gətirən oxu vərdişlərindən xilas ola bilirlər [5, s.205].

“Ali məktəblərdə xarici dilin öyrədilməsində eşidib-anlmanın inkişafı, nitq fəaliyyətinin intensivləşdirilməsi məsələsi aktual bir problemə çevrilmişdir. Ali məktəbi bitirən hər bir tələbə xarici dil üzrə aşağıdakı bacarıq və vərdişlərə yiyələnmişdir:

- tədris materialı əsasında qurulmuş canlı nitqi və lentə yazılmış 4-5 dəqiqə müddətində səsləndirilən, dəqiqədə sürət etibarilə 80-100 sözdən ibarət olan nitqi başa düşmək;

- proqramda nəzərdə tutulan mövzular üzrə söhbətdə iştirak etməyi və söhbət zamanı sual-cavab verməyi bacarmaq” [1, s.23].

Azərbaycan Respublikasının Ümumtəhsil məktəblərində xarici dillərin kommunikativ məqsədlə tədrisi və bu məqsəddən irəli gələn vəzifələrin həyata keçirilməsi tələbələrə xarici dildə ünsiyyət yaratmaq vərdişi və bacarığının aşılmasına ilə səciyyələnilir. Buna görə də öyrənilən dil ünsiyyət vasitəsi olmalı və ondan kommunikativ məqsəd üçün istifadə olunmalıdır.

“İngilis dilinin xüsusi məqsədlərlə öyrədilməsi haqqında yeni ideyaları 3 fərqli istiqamətə ayırmaq olar. Bunlar ictimai-ünsiyyət, ictimai-mədəniyyət və ictimai-siyasət istiqamətləridir. Belə ki, xüsusi məqsədlərlə ingilis dilinin öyrədilməsi ictimai xarakter daşıyır və geniş kütlə tərəfindən öyrənilir. Bu təlim öyrənciyə yönəlmiş yeni fərqi yanaşma hər bir öyrəncinin linqvistik bacarıqlarının inkişafını nəzərdə tutur.” [2, s.165]

Dünya dilləri içərisində öz lüğət ehtiyatına görə ingilis dili ən zəngin dillərdən biri hesab edilir. Bu dildəki lüğət və leksik birləşmələr təlim və ünsiyyətin qəlbidir. Həqiqətən də söz ehtiyatı və leksik ifadələr dil sisteminin başqa aspektlərinin köməyi olmadan xeyli miqdarda ilkin ünsiyyətə kömək ola bilər.

Qrammatika dilin formasını təşkil etdiyi halda, sözlər və frazalar isə dilin məzmunu, dilin ən vacib hissəsini yaradır. Forma yoxdursa məzmun da yoxdur. Əgər öyrəncilər ingilis dilinin qrammatikasını bilmirsə, ingilis dilində danışa bilməyəcəklər. Amma eşidib-anlama və yazıda istifadə üçün ingilis frazalarını

bilmirlərsə, onların yaxşı qrammatikası olsa belə bu əhəmiyyətsiz ola bilər. İngilis dilində danışmağın ən yaxşı yolu qrammatika haqqında çox düşünmədən müəyyən danışq frazalarını öyrənmək və onları söhbətlərdə istifadə etməkdir.

Frazaları iki geniş qrupa bölə bilərik:

1 Ümumi istifadə üçün olan frazalar;

2 Xüsusi situasiyalar üçün mövzular üzrə olan frazalar.

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

To say hello (Salam demək): “Hello”, “How are you doing today?”, “It is nice to meet you”, “How have you been?”, “How do you do?”, “Good to see you” və s.

To say thank you (Çox sağ ol demək): “I am all gratitude”, “Thanks a Ton”, “I thank you from the bottom of my heart”, “Words can't describe how thankful I am”, “Accept my endless gratitude”, “I can not express my appreciation”, “Thanks for being there when I needed you”, “If anyone deserves thanks, it's you” və s.

Bu qrup frazaların rəsmi və qeyri-rəsmi formaları vardır. Lakin ali məktəblərdə tələbələrə rəsmi formada işlənən frazalar öyrədilir. Tələbələrin eşidib-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi zamanı bu frazalardan istifadə etmələri onların ingilis dilində danışq bacarığının formalaşmasında əsas rol oynayır.

Müəllimlər də kursda tələbələrlə ünsiyyətdə lazımi frazalardan istifadə edirlər. Və bu frazalardan istifadə tələbələrin dinləyib-anlama vərdişini artırır. Aşağıdakı nümunələrə nəzər salaq:

To give instructions (Təlimatlar vermək):

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

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

Repeat after me (Məndən sonra təkrar edin);

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

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

To praise students (Tələbələri tərifləmək):

Very good! (Çox yaxşı);

Excellent! (Əla);

You were very quick (Çox cəld idiniz);

That's correct (Doğrudur) və s.

To give homework (Ev tapşırığı vermək):

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

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

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

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

At a restaurant (restoranda):

“May I take your order?” (Sifarişinizi götürə bilərəm?)

Yes, please (Bəli, buyurun)”

“Would you like something to drink?” (İçməyə nəşə istərdiniz?)

A glass of red wine, please (Zəhmət olmasa bir bakal qırmızı şərab) / A glass of mineral water, please (Zəhmət olmasa bir bakal mineral su)”

“How would you like your coffee?” (Qəhvənizi necə istərdiniz?)

A little milk, but no sugar (Bir az süd olsun, amma şəkərsiz)”

“Waiter! The check, please” (Ofisiant! Hesab zəhmət olmasa)

At the shopping mall (Ticarət mərkəzində)

“Excuse me. Could you help me? (Bağışlayın. Mənə kömək edə bilərsiniz?)”

“I'm looking for a black leather coat. (Qara dəri palto axtarıram)”

“I'd like to buy a present for a lady. (Xanım üçün hədiyyə axtarıram)”

“What size clothes do you wear? (Hansı ölçüdə paltarlar geyinirsiniz?)

“How much is it? (Neçəyədir?)”

“I'll pay by credit card. (Kredit kartı ilə ödəyəcəm)” / “I'll pay cash. (Nağd ödəyəcəm)

Mövzuya uyğun olan frazalardan əsasən dialoqlarda istifadə olunur. Eşidib-anlamanın möhkəmləndirilməsində məhz dialoqların çox böyük rolu vardır. Müəllim cütlərlə işdə tələbələrin verilən mövzu üzrə bir-birləri ilə dialoq qurmaqlarını və həmin mövzuya uyğun danışıq frazalardan istifadə etməyi tələb edir [50, s.256]. Belə bir nümunəyə nəzər salaq:

On the phone (Telefonda);

- Hello, can I speak with Jane, please?

Salam, zəhmət olmasa Jeynlə danışa bilərəm?

- Jane isn't here right now.

Hal-hazırda Jeyn burada yoxdur

- When will she be back?

O nə vaxt olacaq?

- I'm not sure. Maybe in a couple of hours. Can I take a message?

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

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

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

- Sure. I'll tell her you called.

Əlbəttə. Mən ona zəng vurduğunuzu deyəcəm.

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

II FƏSİL. YUXARI KURSLARDA EŞİDİB-ANLAMA VƏRDIŞLƏRİNİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ ZAMANI MEYDANA GƏLƏN PROBLEMLƏR VƏ ONLARIN SƏMƏRƏLİ YOLLARI

2.1. Dil fakültələrinin yuxarı kurs tələbələrində eşidib-anlama vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi yolları

Eşitmə qavrayışının psixoloji və metodoloji əsaslarını təhlil etməzdən əvvəl təbii ki, eşitmə qavrayışının mahiyyətini açmaq, ədəbiyyatda eşitmə qavrayışı problemini araşdırmaq lazımdır. “Eşitmək və anlamaq nədir?” Bu suala elmi cəhətdən əsaslandırılmış cavab vermək istərdik. Ali məktəbdə təhsilin əsas məqsədi tələbələrə əsas bacarıq və vərdişlərin davamlı şəkildə ötürülməsidir [16, s.9]. Ali məktəbdə əsas rol oynayan kompetensiya növləri tələbələrə ayrıca tədris blokları şəklində ötürülür: ana dili biliyi, xarici dil biliyi, riyazi və əsas təbii-texniki biliklər, kompüter bilikləri, Sosiomədəni biliklər.

Eşitmə (dinləmə) bacarığı digər bacarıqlardan fərqli olaraq hələ ana bətnində inkişafa başlayır. Aparılan araşdırmalar, hamiləlikdən etibarən körpələrin xarici səsləri dərk etdiyini ortaya qoymuşdur [7, s.92]. Eşitmə bacarığını danışma bacarığı izləyir ki, danışmanın reallaşması üçün dinləmə olmalıdır. Çünki körpələr ancaq duyduqları səsləri təqlid edərək danışmağı öyrənə bilirlər. Lundsteen, dinləməni ana bətnində başlayan bir bacarıq kimi müəyyən edir və digər bacarıqların dinləmə bacarığı üzərinə inşa edildiyini ifadə edir. Xarici dil təhsili anlama bacarıqlarının (dinləmə, oxuma) ilə izah etmə bacarıqlarını (danışma, yazma) inkişaf etdirməyi məqsəd qoyduğu halda bu bacarıqlarda inkişafın əsasını dinləmə bacarığı meydana gətirir [3, s.39].

İlk baxışdan aydın olur ki, oxu, yazı və danışmaq bacarıqları tələbələr üçün vacibdir. Oxu bacarıqları məktəbdə oxumağı öyrənməklə, yazı bacarıqları məktəbdə öz fikirlərini formalaşdırmaqla, inşa yazıları və orfoqrafiya ilə, nitq bacarıqları isə gündəlik danışmaq vasitəsilə əldə edilir. Bununla belə, dinləmək yuxarıda qeyd olunan üç növ kompetensiyadan tamamilə fərqli bir bacarıqdır. Yaxşı, dinləmək və anlamaq

nə vaxt bir bacarıq kimi əldə edilir? Hər bir insan doğulduğu andan eşitmə qabiliyyətinə malikdir və tədricən dinləmə qabiliyyəti formalaşır. Bu tərifdən belə bir sual yaranır: “Əgər eşitmə hər bir insanda insana xas olan fitri istedadırsa, eşitmə nə üçün bir bacarıq kimi mənimsənilməlidir?”. Elmi nöqteyi-nəzərdən hər üç səriştə növü ilə müqayisədə yazılı anlama, oxuyub nitqi başa düşmə, eşitmə qavrayışı kifayət qədər öyrənilməyib. Bu günə kimi dinləyib-anlamanın vahid tərifi yoxdur və o, kifayət qədər izah olunmayıb [17, s.15].

Dinləmə prosesi bir çox hissələrə bölünür, lakin bu hissələrdən hansının qarşılıqlı təsir prosesində sinergetik və ya kompensasiyaedici təsirə malik olduğu hələ məlum deyil [17, s.7]. Bu prosesi təşkil edən ayrı-ayrı hissələr həmişə eyni şəkildə birləşdirilmir, müxtəlif vaxtlarda fərqli formalarda istifadə olunur. Imhofa görə, yaxşı dinləyici müxtəlif dinləmə bacarıqlarını tətbiq etməlidir. O, məlumatı qəbul edərkən diqqətini mümkün qədər cəmləşdirməyi, danışanın dilini, məzmunu tam başa düşməyi və situasiya məzmunu ilə əlaqə qurmağı bacarmalıdır.

Bu, dinləmə zamanı baş verə bilər, dinləyici danışanın dilini çox yaxşı başa düşür, eşitmə problemi və narahatlığı yoxdur, mümkün qədər diqqətini cəmləyə bilər. Halbuki mövzu dinləyiciyə tamamilə yaddır, onun mövzu ilə bağlı heç bir əsas biliyi və məlumatı yoxdur. İstifadə olunan elmi terminlərin əksəriyyətində belədir. Amma bu halda psixoloji olaraq buna hazır olmaq lazımdır. Müəyyən bir sahənin elmi şərtlərini bilmirik, lakin bu sahəni bizə bilavasitə oxşar və tanış olan digər sahələrlə müqayisə edərək və ilkin biliklərimizi maksimum dərəcədə artırmaqla bəzi məlumatları mənimsəyə bilərik. Imhof eşitmə və anlama baxımından dinləyicidən aşağıdakı tələbləri irəli sürür:

- Tələbələr müxtəlif şifahi mətnləri ayırd etməyi və dinləyərkən onlara diqqət yetirməyi bacarır;
- Tələbələr müxtəlif dinləmə tapşırıqları ilə bağlı onlar üçün qoyulmuş tələbləri öyrənir və onlara əməl edirlər;
- Tələbələr bilirlər ki, dinləyicinin və danışanın niyyəti şifahi ifadəyə birbaşa təsir edir.

“Səriştəli dinləmə”nin tətbiqi üçün bir tərəfdən dil, məzmun və prosedur bilikləri, digər tərəfdən isə “idarəetmə bacarıqları” tələb olunur. Eşitmə orqanı ana bətnində 4 ay yarımından sonra tam inkişaf edən yeganə orqandır. İnsan hələ ana bətnində ikən anası ilə birlikdə onu dinləyir. Doğulduqdan sonra körpə oxumağı və yazmağı öyrənir, eşitmə və dinləmə qabiliyyətini inkişaf etdirir. İnsan ünsiyyətinin ilk vacib şərti eşitmədir [18, s.3]. Karadüzə görə, uğurlu söhbət üçün eşitmək və anlamaq vacibdir və bir çox insanlarda bu qabiliyyət yoxdur [7, s.90].

Cəmiyyətdə eşidib-anlamaya üstünlük verilir, bu isə o deməkdir ki, insanların çoxu cavab vermək və fikrini bildirmək üçün dinləyir. Dinləmək gündəlik həyatda vacib olduğu üçün hər kəs onu diqqətlə öyrənməli və tətbiq etməlidir. Eşitmək, dinləmək, və anlamaq insanın malik olduğu qabiliyyətlərdir və onlardan istifadə tamamilə avtomatiktir.

Birincisi, sadəcə dinləmək lazımdır. Dinləmək danışmaq kimi əsas bacarıqdır, lakin danışmağı öyrənmək və məşq etmək lazımdır. Son zamanlar dinləmə ilə bağlı daha geniş araşdırmalar aparılıb və nəşr olunub, lakin bu sahədə müvafiq ədəbiyyat və araşdırmalar azdır. Bu onunla bağlıdır ki, keçmişin alimləri dinləməyə ayrıca öyrənilən qabiliyyət kimi deyil, yalnız yazılı və şifahi ünsiyyət vasitəsi kimi baxırdılar. Alman dili dərslərində bir bölmə “eşitmənin formaları və növləri”nə həsr edilmişdir, lakin təəssüf ki, bu bölmənin həcmi üç səhifə ilə məhdudlaşır. Bu material eşitmə qabiliyyətinin aşağı qiymətləndirildiyini göstərir. Nəyin təhlükədə olduğunu başa düşmək üçün səs dalğaları beyin tərəfindən qəbul edilməli və emal edilməlidir.

Baxılan konsepsiyada şəxsi maraq və həvəsin olması onun daha uğurlu mənimsənilməsini təmin edir. Anlayışın eşitmə və akustik anlayışlarını ayırd etmək lazımdır. Əvvəlcə akustikaya nəzər salaq. Akustika mexaniki dalğaların bərk, maye və qaz mühitlərdə yayılmasını, xassələrini, şəraitə uyğunlaşmasını, canlılara fizioloji və psixoloji təsirini öyrənən elm sahəsidir. Akustik yanaşmaya baxdığımızda səs dalğalarının MP3 musiqi cihazı kimi fiziki kriteriyalara görə qəbul edildiyini görürük. Məsələn, suyun səsi, insanların danışması, ildırım gurultusu sadəcə eşidilir, lakin bəzi konkret məlumatlar başa düşülmür və qəbul edilmir. Eşitmə mənasında qəbul edilmiş informasiya təhlil edilir, işlənir və insan onu bir addım irəli apararaq, məlumatı başa

düşə bilər. Beləliklə, məlumatların işlənməsi və təhlilinin auditi bir sahə kimi araşdırılmalıdır.

Barth və Spiegel dinləməni üç müxtəlif qrupa ayırır:

- İlk dinləmə;
- İkinci dinləmə;
- Üçüncü dinləmə [14, s.90].

Bütün canlılar birinci ağızdan eşitmə qabiliyyətinə malikdir. Əsas diqqət psixoloji eşitmə kimi göstəricilərə verilir. Ananın səsinə eşidən körpə ağlamağı dayandırır, pişik isə eşidəndə başını qaldırır.

İkinci dinləmə dinləmə xarakteri daşıyır və irəliyə doğru daha bir addımdır. Bu mərhələdə eşidilmiş məlumat “deşifrə olunur” və təsnif edilir. İkinci mərhələdə dinləmə artıq eşidilmiş və qəbul edilmiş məlumatın icrasına yönəlir.

Artıq üçüncü dinləmə sosial müstəvidə qəbul edilib və qiymətləndirilib. Bu eşitmə kateqoriyasında söhbət artıq dinləməkdən deyil, ümumi vəziyyətin qavranılmasından gedir: kim danışır, söhbət zamanı insanın mimikaları, mimikaları, jestləri və duruşu nədir, söhbət zamanı duyğuların necə axması. söhbət və məlumatın necə reaksiya verdiyi. Bu növ eşitmə xüsusiyyətdir və müəyyən bir cəmiyyətdə özləri üçün yer qazanmaq üçün tələbələr tərəfindən yaxşı öyrənilməlidir. Eşidə bilməyən insanlar sosial çevrələrin təsiri altına düşür, onlar həmişə şəxsiyyətlərarası münasibətlərdən məhrum olur və informasiya axınından təcrid olunurlar. Bu səbəbdən aşağıdakı müqayisə aparılır:

Eşitmə qavrayışının dinləməmərhələsi (akustik qavrayış, dekodlaşdırma): akustik stimullaşdırmadan gələn səs qulağa daxil olur, qəbul edilir, kodlaşdırılır və işlənir [8, s.78].

Dinləmə mərhələsi aktiv, yönləndirilmiş, seçmə prosesidir: bu halda dinləmə artıq qavrayış şəklində anlaşılır və idrak prosesi kimi dinləmədən ayrılır. Çünki dinləmək sırf psixoloji hadisədir, eşitmək isə psixoloji bir hərəkətdir. Gizli qulaqdan istifadənin rahatlığı ilə “qısamüddətli diqqət forması ilə dəqiq dinləmə” formasından istifadə edildiyi üçün gizli dinləmə forması eşitməyə bənzəyir [15, s.7].

Dinləmə: Dinləmə eşitmə ilə bağlı linqvistik işarələr (söz və cümlələr) şəklində sinir impulslarının ötürülməsi yolu ilə məlumatın idrak və zehni işlənməsini təmin etməsi ilə xarakterizə olunur. İmhof “seçmə, təşkilatlanma, transformasiya və inteqrasiya”-nı vurğulayır. “Dinləmə” və “eşitmə” terminləri müxtəlif dillərdə fərqli şəkildə tərcümə olunur. Məsələn, İngilis dilində bu sözlərin iki fərqli forması var və onlar arasında heç bir oxşarlıq yoxdur.

Uğurlu dinləmə üçün dinləyici sualı özü üçün aydınlaşdırmalıdır. Bu halda, müstəqil autentifikator dinləmə prosesini şəxsən təşkil edir və diqqəti maraqlandıran mövzuya yönəldir, beləliklə, maneələrdən qaça bilir. Beynimiz də müxtəlif səsləri “atlaya” bilir. Beynimiz yalnız səsləri tanıyır və anlayır. Monika Leubolta görə, insan ətrafda eşitdiyi bütün səsləri qəbul edə bilməz. Dinləmə prosesi selektiv bir prosesdir, əks halda davamlı dalğanın qəbulu orqanizmdə problemlər yarada bilər. Bundan əlavə, belə davamlı eşitmə prosesi yaddaş gücünü azaldır və cavab vermək qabiliyyətini zəiflədir. Çünki bu proses “idrak enerjisi” və konsentrasiya tələb edir ki, bu da dinləyicini tez yorur [19, s.80]/

Dinləmə prosesində diqqət səsin ucalığı və davamlılığı ilə müəyyən edilir. Buna uyğun olaraq diqqət dar və ya geniş, qısamüddətli və ya uzunmüddətli, diqqəti yayındıran və ya davamlı olaraq fərqlənir. Əgər dinləyici davamlı şəkildə danışanın təqdim etdiyi konkret məzmunu diqqət yetirirsə, belə dinləmə fokuslanmış dinləmə adlanır. Konsentrasiya davamlı bir prosesdir, lakin unutmamalıyıq ki, bu prosesin özü məhduddur və daim diqqətli olmaq mümkün deyil. Bu proses fasilələrlə aparılmalıdır.

Araşdırmalar dinləmə bacarığının oxuma, danışma və yazma bacarıqlarının cəmindən nisbətən daha çox istifadə edildiyini ortaya qoyur. Bir insan gündəlik ünsiyyətinin ən az yarısında dinləmə bacarığından istifadə edir [6, s.8]. “Yazılı materialların daha çox olduğu məktəblərdə belə dinləmə bacarığı ən çox istifadə edilən dil bilmə bacarığıdır” [5, s.63]. Bu səbəbdən dil dərslərindəki ya da digər dərslərdəki oxuma fəaliyyətləri daha çox dinləmə fəaliyyətinə çevrilir. Ali məktəb həyatındakı akademik müvəffəqiyyətin artırılması ancaq dinləmə bacarığının təsirli

tədrisi və istifadəsiylə mümkün ola bilər. Anlama bacarığının bəsləndiyi iki əsas qaynaq vardır: dinləmə və oxuma.

Anlama, yeni öyrəndiklərimizi köhnə məlumatlarla birləşdirərək yeni məlumatlara çatmaq kimi müəyyən oluna bilər.

Eşidərək anlama prosesi;

“Dinləyən adamın çöldən gələn səs çoxluqları içərisindən, dil xüsusiyyətli olanları ayırd etməsiylə başlayan, daha sonra dil xüsusiyyətli bu səs çoxluqlarını zehni bir əməliyyat apararaq şifahi mətnin məzmunu çərçivəsində məlumata çevirib əks əlaqə prosesini yenə əlaqədar məzmun çərçivəsində başlada bilmək bacarığıdır” [3, s.158]. Əsasən eşitdiklərindən məna qurma iki növ əməliyyat ilə meydana gəlir:

-Birincisi akustik məlumatın eşitmə sistemi tərəfindən qəbul edilməsi və işlənməsi;

-ikincisi də yaddaşa yazılan linqvistik məlumatın istifadə edilməsidir.

Bu müddətdə eşitmə orqanlarının sağlam bir quruluşa sahib olması eşitmənin fiziki ünsürləri ilə açıqlanarkən; fərdin sahib olduğu linqvistik məlumat və bu məlumatın doğru şəkildə istifadə edilməsi eşitmənin təfəkkür ünsürləri ilə açıqlanır. Dinləmə prosesinin tam olaraq müvəffəqiyyətə çatması isə həm idrak həm də fiziki ünsürlərin bir arada və doğru istifadə edilməsiylə reallaşmaqdadır. Bu prosesləri həyata keçirən anlama da iki yerə ayrılır: Bir duyğunu və düşüncəni normal kurs daxilində maneəsiz anlama kimi ifadə edilən tam anlama, danışan tərəfindən köçürülməli məlumat duyğu və düşüncələrin olduğu şəkli ilə bütün ölçüləri ilə qavranmasını ifadə edən doğru anlama [4, s.881].

Dinləyib-anlama nitq fəaliyyətinin başqa növləri ilə sıx bağlıdır və danışma üçün imkan yaradır və xarici dilin öyrənilməsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Nitqin formalaşmasında başlıca rol oynayan dinləyib anlama tələbələrə eşitdiyi nitqi diqqətlə dinləmək, məzmununu müəyyənləşdirmək və əldə etdiyi yeni informasiyanı yadda saxlamaq bacarıqlarının formalaşdırılmasını təmin edir (1, 10). Karakuş məlumat təcrübəsi qazanmanın və artırmanın əvvəlcədən qazanılmış təcrübələrdən istifadə etməyin yollarından birinin də dinləmə olduğunu ifadə edir. Mackay dinləmənin insana yeni üfüqlər açdığını və öyrənmənin açarı olduğunu bildirir.

Araşdırmalar da tələbə müvəffəqiyyətsizliyinin ən əhəmiyyətli səbəblərindən biri kimi tələbələrin dinləmə məsələsindəki çatışmazlıqlarını göstərir [23, s.41]. Bu səbəblə ali məktəblərdə tələbənin dinləmə fəaliyyətlərinə yer verilərək, fərdlərin dinləmə bacarıqları erkən yaşlarda inkişaf etdirilməlidir. Tələbənin yaxşı bir dinləyici olmalarını tələb edən bir çox səbəb vardır. Bunlardan bəziləri bunlardır:

1. Nəzakət qaydalarına görə danışan adamı diqqətlə dinləmək lazımdır.
2. Diqqətli dinləmə yolu ilə danışan insanlardan bir çox şey öyrənilir.
3. Yaxşı dinləmə verdişlərinin inkişafıyla birlikdə öyrənmə get-gedə davamlı hala gəlir.
4. İzah edilən mövzuyla əlaqədar suallar soruşulduğunda dinləməmiş olmaqdan ötəri çətin vəziyyətdə qalmamaq üçün yaxşı bir dinləyici olmaq lazımdır.
5. Dinləmə qeyri-kafi olduğunda bir müzakirəyə aktiv iştirak mümkün deyil.
6. İstiqamətləndirmələrin diqqətlə təqib edilməməsinə görə əməliyyatların təkrar edilməsi vaxt itkisinə səbəb olacaq.
7. Tərəflər qarşılıqlı olaraq yaxşı bir dinləyici deyilsə, ünsiyyətdə problemlər çıxar.
8. Tələbələr universitet və cəmiyyətlə bütünləşdikdə keyfiyyətli dinləmə verdişləri doğulur. Bu səbəblə məktəbdəki yaxşı dinləmə verdişləri sosial sahədə də özünü göstərir.
9. Bir-birilərini nəzakətlə dinlədiyində insanlar arasındakı əlaqələr sağlam bir zəminə oturmuş olur [6, s.12]. Prof. Dəmirəl və Şahinel, dinləmənin öyrənmə prosesində yerinin və əhəmiyyətinin böyük olduğunu və tələbənin bir dərs müddəti ərzində dinləyərək və izləyərək öyrənmə biləcəyi bir mövzunu dərs xaricində öyrənməsi üçün daha çox zaman ayırması lazım olduğunu vurğulayır. Bunun səbəbləri isə belə sıralanır: [2, s.73]

1. Qrup daxilində verilən şifahi izahatlar mövzunun özünü və əsas tərəflərini tələbəyə vermə imkanı verir.

2. İzahat zamanı yazı taxtası, xəritə, cədvəl və s.vizual vasitələrin istifadə edilməsi vizual eşitməyə söykənən dinləmə imkanı verir. Bu da anlamağı asanlaşdırır.

3. Kurs daxili qrup qarşılıqlı təsiri öyrənmədə effektivdir. Uşaqların dinləyərək keçirdikləri zaman ilə dil inkişafında və öyrənməyə dinləmənin rolu göz qarşısında saxlanıldığında, ibtidai təhsil proqramı başda olmaq üzrə bütün proqramlarda dinləmənin sistemlik olaraq öyrədilməsinin zərurəti ortaya çıxmaqdadır. Bundan başqa dinləmə bacarığının həm ailə, həm iş, həm də cəmiyyət həyatındakı bir çox funksiyasının olması, ikili əlaqələrdə və iş həyatında müvəffəqiyyətin davamlılığını təmin etməsi baxımından bu bacarığının nizamlı bir təhsillə qazandırılması əhəmiyyətlidir.

Dünyanın müxtəlif ölkələrində ixtisası dil olan fakültələrdə təhsil alan tələbələrin ən vacib hesab etdiyi fəaliyyət növü olan, oxunun təliminə kifayət qədər diqqət yetirilmir. Əfsuslar olsun ki, oxunun təlimi, dövrün tələblərinə cavab vermədiyindən qənaətbəxş kimi qəbul edilə bilməz. Məlum olduğu kimi, hər hansı bir dilin şifahi və yazılı formaları keyfiyyət baxımından birbirindən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. Digər fəaliyyət növlərində olduğu kimi oxuyub-anlama vərdislərinin tələbələrə səmərəli şəkildə aşılması məqsədi ilə oxu təlimi prosesi də məqsədyönlü xarakter daşmalı və sistemli, mərhələli şəkildə təşkil edilməlidir. Linqvistik faktorların oxu prosesində vacibliyi özünü daha çox oxuyub-anlama prosesində əks etdirir. Oxunun sadə formada təsnifi Huver və Qaf tərəfindən irəli sürülmüşdür və oxuyub-anlama prosesi sözlərin cümlələrdə dekodlaşması olaraq göstərilmişdir. Ümumi çərçivədən baxdıqda linqvistik proses eşidib-anlama prosesini nizamlayır [3, s.129]. Oxuyub-anlama prosesinə bunlar daxildir:

- a) cümlə tərkibinə uyğun olaraq bölünmə;
- b) cümlələr arasında münasibətləri kifayət qədər açıq şəkildə ifadə etmək;
- c) altından xətt çəkilmiş mətnin strukturunun aydınlaşdırılması, məsələn: sözlərinin mətnə yeri və vəzifəsi, mətnin əsas qayəsi [1, s.4].

Araşdırmaya əsasən həm cavanlar, həm də az səriştəli oxucular dinləmə prosesində çox çətinliklə üzləşirlər. Ancaq yaşlı və daha səriştəli oxucularda isə bu daha uğurlu bir proses olaraq yekunlaşır [8, s.8]. Son zamanların uzun müddətli araşdırmaları göstərir ki, oxuyub-anlama prosesində linqvistik əsaslarla yanaşı koqnitiv əsaslar da əhəmiyyət kəsb edir [5, s.671]. Oxuyub-anlama prosesi sözləri

müəyyən etməkdən, lüğəti öyrənməkdən və yaş xüsusiyyətlərinə uyğun olan linqvistik bacarıqlardan asılıdır.

Verhoven və Ven Zyuvennin apardığı təcrübəyə əsasən, sözlərin müəyyən edilməsi bacarığının, lüğəti öyrənmə bacarığının və dinləmə bacarığının tələbələrdə oxuyub-anlama prosesinə nə dərəcədə təsir edildiyi anlaşıldı. Zəngin söz ehtiyatı və yüksək dinləmə bacarığı tələbələrə tez bir zamanda oxuyub-anlama vərdişlərinə yiyələnməkdə kömək edir [17, s.411]. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, deyilənlər yalnız xarici dilin tədrisinə deyil, həmçinin, 4 əsas fəaliyyət növləri olan şifahi nitq, eşidib-anlama, anlama və oxunun ana dilində tədrisinə aid edilə bilər. Müvafiq vərdiş, bacarıq və qabiliyyətlərin tələbələrdə inkişaf etdirilməsi və təkmilləşdirilməsi yalnız onların müvafiq fəaliyyət növlərində fəal, təşəbbüskar, məqsədyönlü şəkildə iştirakı ilə təmin edilə bilər [6, s.15].

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

1. Eşidib-anlama zamanı mənanı anlama prosesi və ya dilin mənimsənilməsi, başa düşülməsi.
2. Dekodlaşdırma və ya yazıda sözləri müəyyən etmə bacarığı.

Bu 2 bölgü bütünlükdə oxuyub-anlama prosesinin özəyini təşkil etmişdir. Dilin mənimsənilməsi və kodlaşdırma hər ikisi eyni dərəcədə oxuyub-anlama prosesində rol oynayır. Bu amillər bir-birindən ayrı olduqda mövcud ola bilmir. Əgər tələbənin danışmaq prosesində heç bir problemi yoxdursa və mətnin kodlaşdırılmasında çətinlik çəkmirsə, bu, o nəticəyə gəlir ki, oxuyub-anlama prosesində də uğurlu nəticə göstərəcək. Linqvistik bilik özü də 3 böyük hissədən ibarətdir:

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

Fonoloji bölmə-dilin səs tərkibini, sözlərdə bir səslə məna dəyişimini, sözlərin daxili tərkibini, strukturunu öyrənir. Əgər yuxarıkurslarda tələbə xarici dildə səs tərkibini ayıra bilmirsə və ya bir səs ilə fərqli olan sözləri seçə bilmirsə, həmin dildən də səmərəli şəkildə istifadə edə bilməyəcək.

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

1. Mətnin şifahi ifadəsi;
2. Mətnin mənasını açan semantik təsviri;
3. Situasiyalı təsvir [14, s.251]

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

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

Deyilənlərdən aydın olur ki, yuxarı kurs tələbələrində oxuyub-anlama prosesinin müvəffəqiyyətlə nəticələnməsi üçün nəzərə alınması amillər heç də az deyildir. Bu amillər daim diqqətdə saxlanılmalı və oxuyub-anlama prosesində öz əksini tam şəkildə tapmalıdır [2, s.371].

Bəzi tədqiqatçılar öz məqalələrində belə qeyd edirlər ki, oxuma prosesində istifadə edilən mətnlərdə mümkün olduğu qədər dialekt və slenqin həcmi az olmalıdır

və təlim prosesində vacib olmadıqca klassik ədəbiyyat nümunələrinə yer verilməməlidir. Lakin biz belə hesab edirik ki, xarici dili ixtisas dili kimi öyrənən gənclərimizi yalnız müəyyən formada tərtib edilmiş, məhdudlaşdırılmış mətnlərlə təmin edə bilmərik. Mütləqdir ki, tələbələr oxuduqları ixtisas dilində müasir və klassik ədəbiyyat nümunələrindən də yararlanmalı və bu haqda öz fikirlərini bölüşməyi bacarmalıdırlar. Lakin danılmaz faktdır ki, müasir dövrümüzdə ali məktəblərdə ixtisası xarici dil olan tələbələr demək olar ki, orijinal versiyada klassik ədəbiyyat nümunələrindən istifadə etmir, əsərlər oxumur və bu haqda heç bir müzakirələr aparmırlar.

Beləliklə, hər hansı dildə danışmaq vərdişlərinə həmin dildə danışmadan, yazı vərdişlərinə yazı fəaliyyətinə cəlb olunmadan, eşidib-anlama vərdişlərinə tədris edilən dildə müxtəlif xarakterli mətnlərə, monoloq və dialoqlara məqsədyönlü şəkildə qulaq asmadan və nəhayət oxu vərdişlərinə oxumadan yiyələnmək qeyri-mümkündür.

Eşitmə bacarıqları dil öyrənmənin təməli olaraq qəbul edilir. Tələbənin ətrafındakı insanlarla şüurlu ya da şüursuz olaraq qurduğu ilk ünsiyyətdə dinləmənin əhəmiyyətli rolu vardır. Aparılan araşdırmalara görə, fərd digər insanlarla birlikdə olduğu müddətin 42 % -ni dinləyərək keçirir [2, s.56]. Universitet dövrünün əvvəlində çox az olan məlumat bazası, dinləmə yolu ilə qazanılan biliklər sayəsində dolur. Ali məktəb dövründə də tələbələr məlumatları daha çox dinləyərək öyrənirlər. Amerikada aparılan araşdırmaların nəticəsində, ibtidai məktəbdə tələbənin vaxtının 50% - ni, universitet tələbəsinin 90% -ini eşidərək, dinləyərək keçirdiyi təyin olunmuşdur.

Texnologiyanın gətirdiyi radio, televiziya, telefon kimi vasitələrdən, teatr, kino və musiqi kimi bədii, yığıncaq, konfrans və iclas kimi fəaliyyətlərdən dinləmə yolu ilə faydalanıldığı, gündəlik həyatda məlumat mübadiləsinin əhəmiyyətli bir qisminin eşitmə yolu ilə reallaşdığı nəzərə alınsa, dinləmə bacarığının əhəmiyyəti inkar edilə bilməz [3,s.87]. Şifahi ünsiyyət ən çox istifadə edilən, lakin əhəmiyyəti ən az fərq edilən bir məlumat sahəsidir. Bu gün danışma və eşitmə bacarıqlarının təsiri ibtidai məktəb və ali məktəb təhsilinin hər dövründə görülməkdədir [3, s.109] Ali məktəb tələbəsinin dinləmə bacarığının inkişafına təsir edən səbəblər çoxdur. Aparılan

araşdırmalar düşünmənin inkişafı ilə dil inkişafı arasında paralel əlaqənin olduğunu iddia edir. Bəzən dinləmənin oxuma və yazma kimi bir məktəb mövzusu olmadığını, bunun özbaşına meydana gəldiyini düşünürlər.

Uşaq məktəb dövrünə qədər olan ömrünün ilk illərində zamanının çoxunu ailədə keçirir. Bu səbəbdən uşaqların ünsiyyət bacarığının formalaşması, eşidib anlama vərdişinin inkişafına ailənin təsiri əhəmiyyətli dərəcədə böyükdür. Uşağın yiyələndiyi vərdişlər gördüyü nümunələrlə çoxalır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarını ailədə maraqla, səbrlə və diqqətlə dinləyən ana-atalar onların həm danışıb qavrama, həm eşidib anlama vərdişlərinə yiyələndirməklə bərabər, uşaqlarda özgüvən, öz məninə hörmət hissini də formalaşdırır. Uşaq özünün ailədə dinlənildiyini, tək olmadığını anlayır, bu hiss onda özünə qapanmamağa, daha çox ünsiyyətçi olmağa səbəb olur [4, s.105].

Ali məktəbdə eşidib anlama vərdişləri təhsilin əsas məzmun xətlərindən biridir. Bu bacarıq digər fənlər arasında əlaqə rolunu oynayır. Belə ki, eşidib anlama bacarıqları yüksək olan tələbə istənilən digər fəndən uğur qazanır. Çex pedaqoqu K.D.Uşinski yazırdı: “Hər bir fənnin öyrənilməsi, mənimsənilməsi həmişə söz şəklində ifadə olunur. Sözü mənalarını dərinləndirmədən anlamayan..., sözdən şifahi, həm də yazılı nitqdə sərbəst surətdə istifadə etmək vərdişi qazanmayan uşaq hər hansı başqa bir fənni öyrənəndə də bu əsas nöqsandan həmişə əziyyət çəkəcəkdir.

Eşidib anlama bacarığının digər nitq bacarıqları arasında çəkisi daha böyükdür, belə ki, ali təhsilə yeni başlayan tələbə məlumatların, informasiyanın böyük bir qismini dinləməklə, eşitməklə alır. Tələbə nə dərəcədə diqqətlə dinləyirsə, beynində informasiyanı nə dərəcədə düzgün analiz edirsə, intellekti bir o qədər sürətlə inkişaf edir. Bu səbəbdən tələbənin təhsildə uğurlu başlanğıcı eşidib anlama səviyyəsi ilə bağlıdır. Ali məktəbə yeni başlayan tələbədə dinləmə vərdişlərini formalaşdırmaq üçün müəllim bir çox normaları gözləməlidir.

Tələbələrin maraq dairələrini, yaş səviyyələrini nəzərə almalı, onların dinləməyə dözümlülük, maraq qabiliyyətinə uyğun olaraq uzun və ya qısa mətnlərdən istifadə etməklə tələbələrin eşidib anlama bacarığına yiyələnmələrinə şərait yaratmalıdır [5, s.73]. Müəllim tələbələrə hər hansı kitab, mətn, hekayə oxumağa başlamamışdan

əvvəl onlara bəzi göstərişlər verməyi unutmamalıdır. Müəllim mətni oxumağa başladığı zaman tələbələrə aşağıda sadaladığımız tapşırıqları verməlidir:

- dinləyərkən, diqqətinizi tam cəmləyin;
- bir-biriniz ilə danışmayın, danışan, dinləmə prosesinə mane olan yoldaşınıza məhəl qoymayın;
- eşitdiyiniz, dinlədiyiniz məlumatları, hekayəni beyninizdə canlandırın, təsəvvürünüzdə obrazlarla ifadə edin;
- anlamadığınız hissə, söz və ya hadisə olduğu zaman sual verməkdən utanmayın, çəkinməyin;
- Sualı mətn oxunan zaman, dinləmə prosesində də verə bilərsiniz, sonda da. Eyni zamanda “passiv oxu” adlandırdığımız bu proses zamanı müəllimin oxu sürəti tələbələrin yaşına, qavrama səviyyəsinə uyğun olmalıdır. Əks təqdirdə eşidib anlama prosesi baş tutmayacaq, qrupun bir qismi və ya heç kim məlumatı anlamayacaq. Daha sonra müəllim oxuyacağı mətnin həcmi və mövzusu tələbələrin seçiminə buraxmalıdır. Eşidib anlama prosesinə yenidən yiyələnən tələbələri anlama bilməyəcəkləri qədər material ilə, maraq dairələrinə aid olmayan mövzular ilə yükləmək olmaz. Bu eşidib anlama fəaliyyətinin səmərəsizliyinə səbəb ola bilər [7, s.78]. Oxunulan mətndə yeni, tələbələr üçün maraqlı ola biləcək sözlərin olması məqsədəuyğundur. Çünki tələbənin dinləmə prosesində həm zehni inkişaf edir, dinləyib analiz etmə qabiliyyəti formalaşır, həm də yeni sözlər öyrənməklə lüğət ehtiyatı artır. Lakin naməlum sözlərin çox olmamasına xüsusi diqqət etmək lazımdır. Çünki mətni dinləyən tələbənin fikri dinləmə prosesindən yayınıb, yeni sözlərin analizinə yönələ bilər, bu da materialın anlaşılmasına və nəticədə eşidib anlama prosesinin faydasız olmasına səbəb ola bilər [8, s.92].

Yeni materialın oxunması zamanı rast gəlinən yeni sözlərin mənasını öyrəndikdən sonra tələbələrə onları cümlədə işlətmək tapşırıqları bilər. Bu öyrənilmiş sözün daha yaxşı dərk olunmasına və yadda qalmasına səbəb olacaqdır. Materialın monoton, eyni səslə oxunması tələbələrin diqqətini tez yayındıra, mətnə marağı azalda bilər. Buna görə müəllim material oxuyan zaman xüsusi emosiyalarla, mimika, jestlərlə, hər hadisəni, personajı özünəməxsus şəkildə ifadəli, obrazlı təsvir etməklə

tələbələrin diqqətini oxunan mətnə cəmləmiş olmaqla yanaşı, eşidib anlama və yadda saxlama vərdişinin də inkişafını sürətləndirmiş olur [3, s.125]. Mətnlə bağlı şəkillərin olması, hadisələr bir-birini əvəzlədikcə təsvirlərdən istifadə eşidib anlamanın formalaşmasına birbaşa təsir edən amil olacaqdır. Əgər oxunulan material genişdirsə, hissə-hissə oxunmaqla müəyyən bitkin hissədən sonra fasilə verməklə sual-cavab aparmaq, oxunulan hissənin müzakirə olunması məqsədəuyğundur.

Materialın müəyyən hissəsinin oxunulub müzakirə olunması tələbələr arasında yaşanan diqqət yayınıqlığının üzə çıxmasına səbəb olacaq. Belə hallarda materialın yenidən oxunulması məqsədəuyğundur. Bəzi qruplarda elə tələbələr olur ki, fərdi xüsusiyyətlərindən irəli gələrək dinləyib anlama vərdişinin səviyyəsi ümumilikdə aşağı olur. “Passiv oxu” zamanı belə tələbələri diqqət mərkəzində saxlamaq lazımdır, onların müzakirələrə qoşulmasına xüsusi səy göstərilməlidir. Eşidib anlama vərdişi çox vacib ünsiyyət vasitəsidir. Bu vərdişin təməlinin düzgün qoyulması tələbənin gələcək həyatında da dinləyib düzgün anlamasına, doğru nəticələr aparmasına səbəb olacaqdır.

Məlum olduğu kimi, hər hansı dilin, o cümlədən ingilis dilinin şifahi və yazılı formaları keyfiyyət baxımından biri-birindən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlidir. Mövcud fərqlər dilin müxtəlif səviyyələrində özünü biruzə verə bilər. Xarici dildə eşidib-anlama vərdişlərinin ixtisası dil olan ali məktəb tələbələrinə səmərəli şəkildə aşılması məqsədilə eşidib-anlamanın təlimi prosesi məqsədyönlü xarakter daşımalı və sistemli, mərhələli şəkildə qurulmalıdır.

Eşidib-anlamanın tədrisində başlıca vəzifə dinləmə üçün təqdim edilən mətnə olan leksik, struktur və kulturoloji mənənin dekodlaşdırmaq, mətnə olan semantik mənəni adekvat şəkildə qavramaq, eləcə də öyrənilən xarici dildə mövcud olan normalara uyğun olan və kommunikativ cəhətdən adekvat mənə kəsb edən mətnlərin yaratmaq bacarığının tələbələrə aşılmasıdır. Xarici dildə eşidib-anlamanın təlimində əsas məqsəd ayrı-ayrı səs və sözlərin qavranılması deyil, kodlaşdırılmış mesajların adekvat şəkildə qəbul edilməsi məqsədilə leksik vahidlərin və qrammatik struktur mənələrinin dekodlaşdırılmasıdır. Dil fakültələrində təhsil alan tələbələrə ixtisas dilində mesajları adekvat şəkildə dekodlaşdırmaq bacarıqlarının aşılması

məsələsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Məsələni tədqiq edən alimlərin bəziləri qeyd edirlər ki, dil istifadəçisi olan insanlar tərəfindən mətndə olan kodlaşdırılmış məlumatı adekvat şəkildə qəbul etməyə və müəyyən dərəcədə özünküləşdirməyə çalışaraq ayrı-ayrı söz və söz birləşmələrinin mənalarını tapmaq məcburiyyətindədir [11, s.89]. Eşidib-anlama vərdişlərinə tələb edilən səviyyədə yiyələnmiş tələbələr səs və səs birləşmələrini, leksik vahidlərin mənalarını bilavasitə dekodlaşdıraraq əldə olunmuş məlumatı və dərk olunmuş mənaları yenidən kodlaşdıraraq, onları şifahi və yaxud yazılı nitq vasitəsilə başqalarına çatdırır. Xarici dildə informasiyanı adekvat şəkildə qəbul etmək bacarığını tələbələrdə inkişaf etdirmək, onlara müvafiq linqvistik və ekstralingvistik biliklərin, eləcə də leksik, qrammatik və tələffüz vərdişlərinin sistemli, mərhələli şəkildə aşılması məqsədilə ixtisas dilində eşidib-anlamanın təliminin ayrılmaz tərkib hissəsini təşkil etməlidir.

Alimlərin fikrincə, hazırlıqlı, müəyyən dərəcədə professional hesab edilə bilən dinləyici üç növ məlumat əldə etmiş olur. Birinci, səs və səs birləşmələri ilə əlaqəli olan məlumat. Güman edilir ki, dil fakültələrində təhsil alan tələbələr artıq bu növ məlumata yiyələnmişlər. Burada əsas diqqət tələbələrə tələffüz vərdişlərinin lazımı səviyyədə aşılmasına yönəldilməlidir.

İkinci növ məlumat dilin qrammatik strukturlarının daşdığı sintaktik məlumatdır. Ana dilində müvafiq qrammatik vərdişlərə yiyələnmiş tələbələr bu sahədə əldə edilmiş bilikləri xarici dildə eşidib-anlama prosesində tətbiq edirlər. Dil daşıyıcısı olmayan, dili ixtisas kimi öyrənən tələbələr müvafiq bilik və vərdişlərə məqsədyönlü, mərhələli şəkildə yiyələnmişlər.

Üçüncü növ informasiya isə semantik informasiyadır. Eşidib-anlama üçün seçilmiş mətndə olan semantik informasiyanı adekvat şəkildə qəbul etmək məqsədilə mətni dinləyən tələbə həm linqvistik, həm də kulturoloji xarakterli mənanı adekvat şəkildə qavramaq bacarığına malik olmalıdır. İngilis dilini professional məqsədlərlə öyrənən tələbələrin dil daşıyıcılarının mədəniyyəti, onların yaşadığı məkanda qəbul edilmiş ünsiyyət tərzləri, milli xarakteri, mentaliteti, verbal və qeyri-verbal davranış normaları haqqında məlumatlandırılması müasir metodikanın ən aktual və olduqca vacib problemlərindən biridir. İxtisası xarici dil olan ali məktəblərdə ingilis dilini

öyrənən azərbaycanlı tələbələr yalnız sözlər və qrammatik strukturlarda olan mənaları deyil, həm də dinlənilən məndə olan və ingilislər tərəfindən “behind the message” adlandırılan sətiraltı mənanı başa düşmək və sonradan özləri sərbəst şəkildə mətn yaratmaq bacarığına yiyələnmişdirlər.

Bu gün Azərbaycanın təhsil sistemində ciddi islahatlar həyata keçirilir. Avropa təhsil sistemində olan Azərbaycanın təhsil sistemində keçirilən islahatlar arasında dillərin tədrisinə kommunikativ yanaşmanın qəbul edilməsi, kommunikativlik prinsipinə əsaslanan yeni proqram və silabusların hazırlanması, xarici dillərin tədrisində tələbə-yönümlülük prinsipinin tətbiq edilməsidir. Tələbəyönümlülük prinsipi isə dillərin tədris sisteminin tələbələrin maraq, ehtiyac və tələbatları üzərində qurulması, onların yaş, intellektual səviyyələri və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla təşkil edilməsini tələb edir. Bu zaman söhbət tələbənin öyrədilməsi deyil, fənni tədris edən müəllim tərəfindən biliklərin tələbələrə ötürülməsi deyil, təlim prosesində fəal iştirakçı qismində çıxış edən tələbələr tərəfindən müvafiq biliklərin mənimsənilməsindən söhbət gedir [13, s.89].

Qloballaşma dövründə ingilis dilində eşidib-anlamanın təlimindən danışarkən, tələbələrin öyrədilməsindən deyil, daha çox tələbələrə ixtisas dilində eşidib-anlama prosesinə cəlb etməklə, onların eşidib-anlama vərdişlərinin inteqrativ şəkildə, oxu və yazı vərdişləri ilə eyni zamanda inkişaf etdirilməsini nəzərdə tutur. Bu isə xarici dillərin tədrisi metodikasında qəbul edilmiş və xarici dillərin, o cümlədən ingilis dilinin təlimi prosesinin səmərəlilişdirilməsini təmin edən “learning by doing”, yəni hər hansı hərəkəti icra etməklə öyrənmək prinsipinin məqsədyönlü, sistemli, mərhələli şəkildə təşkil edilməsini nəzərdə tutur.

Eyni zamanda, qeyd edilməlidir ki, deyilənlər yalnız xarici dili aspektləri olan leksika, qrammatik və fonetikanın öyrədib-öyrənilməsi və eləcə də müvafiq dil və nitq vərdişlərinin tələbələrə aşılması deyil, həmçinin 4 əsas nitq fəaliyyəti növləri olan şifahi nitq, eşidib-anlama yazı və oxunun ana dilində tədrisinə aid edilməlidir. Dil fakültələrində təhsil alan tələbələrə müvafiq vərdiş, bacarıq və qabiliyyətlərin aşılması, inkişaf etdirilməsi və təkmilləşdirilməsi tələbələrin müvafiq fəaliyyət

növlərinə fəal, təşəbbüskar, məqsədyönlü iştirakının təmin edilməsi yolu ilə həyata keçirilməlidir.1

Xarici dildə eşidib-anlamanın təliminə dair çoxsaylı əsərlərin müəllifi olan S.Rikson eşidib-anlamanın təlimi məqsədilə materialları seçərkən, hadisələrin lokal şəraitdə deyil, daha qlobal miqyasda baş verdiyi əsərlərə üstünlüyün verilməsini tövsiyyə edir. İxtisas dili olan xarici dil tədrisinin ilkin mərhələsində eşidib-anlamanın təliminin əsas məqsədi tələbələrə ən elementar səviyyədə eşidib-anlaman vərdişlərinin aşılmasıdır. Proqramda nəzərdə tutulmuş linqvistik vahidləri kontekst daxilində təqdim etməklə mənimsənilmiş biliklərin möhkəmləndirilməsi istiqamətində işin aparılması, interaktiv təlim üsullarının həyata keçirilməsini təmin edir [16, s.89].

Xarici dildə danışmaq vərdişlərinə həmin dildə danışmadan, yazı vərdişlərinə yazı fəaliyyətinə cəlb olunmadan, oxu vərdişlərinə oxumadan və nəhayət eşidib-anlama vərdişlərinə öyrənilən dildə müxtəlif xarakterli mətnlərə, monoloq və dialoqlara sistemli şəkildə qulaq asmadan yiyələnmək qeyri-mümkündür.

İxtisas dili olan xarici dildə eşidib-anlamanın təliminin əsas məsələlərindən biri eşidib-anlama üçün mətnlərin seçilməsidir. İxtisas dilində eşidib-anlamanın təlimi məqsədilə mətn materialları müəyyən prinsiplərə əsaslanaraq seçilməlidir. Xarici dildə, o cümlədən ingilis dilində eşidib-anlama üçün mətn materiallarının seçimini şərtləndirən əsas prinsiplərdən biri onların dil fakültələrində təhsil alan tələbələr üçün maraqlı olması, dinləyicilərin ehtiyac və tələbatlarını nəzərə almaqla seçilməsi, tələbələrin yaş səviyyələri, intellektual, bilik səviyyələrinə uyğun olmasıdır.

Eşidib anlamanın səmərəli təlimi məqsədilə istifadə edilən autentik mətnlər dil fakültələri tələbələrində motivasiyanın yaradılmasına xidmət etməli, onları ingilis dilini öyrənməyə həvələndirməlidir. Eşidib-anlamanın tədrisinin sahəsində tədqiqatlar aparan digər alim G.White belə hesab edir ki, eşidib-anlamanın təlimi prosesində istifadə edilən materiallar ingilis dilini professional məqsədlərlə öyrənən tələbələrin yaşadığı cəmiyyətdə qəbul edilmiş mədəni dəyərlərə zidd olmamalıdır [26, s.89].

Müəllifin fikrincə, bu tipli əsərlərdən parçaları dinləyən tələbələr, kulturoloji fərqlərlə şərtləndirilmiş çətinliklərlə rastlaşmadan, mətndə olan informasiya və faktlarla tanış olur, və beləliklə, xarici dildə eşidib-anlamanın təlimi prosesini əhəmiyyətli dərəcədə səmərələşdirilir. Dil fakültələrində eşidib-anlamanın təlimi prosesində istifadə edilən mətnlər autentik olmalı, onlar ixtisası dil olan fakültələrində təhsil alan tələbələrin leksik və qrammatik potensialını zənginləşdirmək imkanları baxımından əhəmiyyət kəsb etməlidir. İxtisas fakültələrində, xüsusilə də yuxarı kurslarda ingilis dilində eşidib-anlamanın təlimi məqsədilə tələbələrə təqdim edilən mətn materialları müxtəlif xarakterli, rəngarəng olmalı, dil daşıyıcılarının mədəniyyəti, təfəkkürü, onların yaşadıkları cəmiyyətdə qəbul edilmiş müxtəlif ünsiyyət tərzləri haqqında tələbələri məlumatlandırmalıdır.

Tələbələrə həm rəsmi, həm də qeyri-rəsmi formatda olan mətnlərin təqdim olunması tövsiyyə edilir. İngilis dilini ixtisas kimi öyrənən tələbələrə müxtəlif janrlara aid olan, üslubi baxımdan fərqli olan mətnlərin təqdim edilməsi xüsusilə vacibdir. İngilis dilində eşidib-anlamanın təliminə dair tədqiqatları olan alim L.Vandergrift həm dinləmədən əvvəl, həm də dinləmədən sonra verilən suallara aid edilə bilən 5 növ suallar səciyyələndirir [25, s.90].

Gözlənilən cavabın linqvistik formasından, düzgün cavab vermək üçün lazım olan məlumat və yazılı mətndə olan informasiya arasında olan əlaqələrin xarakterini nəzərə almaqla, dinləyicilərdə anlama səviyyəsini müəyyənləşdirmək məqsədilə verilən suallar təsnif edilir.

2.2. Dil fakültələrinin yuxarı kurs tələbələrində eşidib-anlama vərdişlərinin inkişaf etdirilməsinə xidmət edən çalışmalar sistemi

Eşidib-anlamanın ixtisası dil olan tələbələrə tədrisindən danışarkən lərə tədrisindən danışarkən, burada tələbələrin müstəqil şəkildə dinlədikləri materialları xüsusilə qeyd etmək lazımdır. Burada önəmlisi odur ki, tələbələrin müstəqil işi adından məlum olduğu kimi, müstəqil şəkildə, müəllimin iştirakı və yaxud nəzarəti

olmadan həyata keçirilir.. Bu da xarici dillərin tədrisi metodikasında əsas prinsiplərdən biri kimi qəbul edilmiş “learning by doing” prinsipinin həyata keçirilməsi deməkdir. Məlum olduğu kimi, müasir metodikada qəbul edilmiş bu prinsip “danışmağın danışmaq vasitəsilə”, “yazmağın yazmaq vasitəsilə”, “əşidib-anlamağın dinləmək vasitəsilə”, “oxumağın oxumaq vasitəsilə” öyrədib-öyrənilməsinə təlimin əsas prinsipi kimi irəli sürür. Burada meydana çıxan əsas iki məsələnin birincisi dinləmə üçün nəzərdə tutulan mətn materialların seçilməsi məsələsi, ikincisi isə tələbələrə dinləmə prosesinə cəlb etməkdir.

Müəllifin göstərdiyi başqa səbəblər mətdə olan strukturları mənimsəməklə tələbələrdə əsas məzmunu əhatə edən leksik vahidlərin kontekstual şəkildə mənimsənilməsi üçün imkan yaradılır.

Dil fakültələrində təhsil alan tələbələrdə eşidib-anlama vərdişlərinin günün tələblərinə uyğun olan şəkildə inkişaf etdirilməsini və təkmilləşdirilməsini təmin edən əsas şərtlərdən biri onların müxtəlif xarakterli real nitq parçalarının müntəzəm olaraq dinləmək və dinləmə prosesindən zövq almaqlarıdır. Bu səbəbdən dinlənən materialları tələbələr üçün maraqlı olmalı, onların yaş və intellektual səviyyələrinə uyğun şəkildə seçilməlidir [21,s.89].

Mətn və dinləmə materiallarının seçilməsi prosesində tələbələrin tələbat və ehtiyatlarının, bilik və maraq dairələrinin nəzərə alınması xarici dildə eşidib-anlamanın tədrisinin səmərəli şəkildə təşkil edilməsi və nəticələrin əldə edilməsini təmin edən amillərdir. İnformasiya mənbəyi olmaqla bərabər, yazılı mətnlər yeni dil vahidlərinin, o cümlədən yeni qrammatik strukturların və leksik vahidlərin kontekst daxilində təqdim edilməsinin vacib yollarından biridir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bu sadəcə olaraq tələbələrin reseptiv biliklərinin yoxlanılması deyil, mətdə olan səmərəli leksik vahidlərin mənimsənilməsi və möhkəmləndirilməsi məqsədilə müvafiq fəaliyyət növlərinin işlənilib hazırlanması və təqdim edilməsidir. Eşidib-anlama təlimindən danışarkən, məşhur dilçi alim S.Riksonun üsulunu xatırlamamaq qeyri-mümkündür.

S.Riksonun təklif etdiyi bu üsul tələbələrin sayı çox olan kurslarda xarici dildə eşidib-anlama təlimi prosesində tələbələrin fərdi fəaliyyəti üçün maksimum şəraitin təmin edilməsini mümkün edir [23, s.78].

Eşidib-anlama fəaliyyət növündən danışarkən, əsasən üç növ fəaliyyət səciyyələndirilir:

1. Dinləmədən əvvəl baş verən fəaliyyət növləri (Pre-listening activities).
2. Dinləmə zamanı yerinə yetirilən fəaliyyət növləri (While- listening activities).
3. Dinləmədən sonra həyata keçirilən fəaliyyət növləri (Post- listening activities).

Dinləmədən əvvəl həyata keçirilən fəaliyyət növlərindən danışarkən, mətnin növündən və tələbələrin səviyyəsindən asılı olaraq əsas məqsəd onları mətni dinləməyə və adekvat şəkildə qavramağa yönəltməkdən ibarət olduğu qeyd edilməlidir.

Bu mərhələdə tələbələrə aşağıdakı tapşırıqların yeninə yetirilməsi təklif edilir:

Text "symbols".

I. Pre - listening activities/ Pre -set questions

1) draw up a list of symbols used for ceremonial functions in your country, e.g in the contest of weddings, funerals, political meetings, sessions of law courts, etc.

2) Draw up a similar list for British culture,

3) the comparison will probably show up differences, but are there similarities?

Discuss the problem with your partner

II. Working with a partner, match the words to make a phrase,

III. Look at the key vocabulary expressions which occur in the text.

Use these to guess what the text is about. Share your ideas with your partner.

IV. Working in group of four, discuss the theme of the text. Express your own views, feelings and experiences before you listen to the text.

V. working in groups, share your predictions of what you imagine the extract is about you have to come to an agreement. Each group should write their predictions on the board, when the text is played or read out the group with the greatest number of predictions becomes the winner.

1 Rixon, S. Developing Listening Skills, Macmillan: Basingstoke, 1986, s.40.

Tələbələrin diqqətini mətndə olan vacib faktlar və informasiyaya yönəltmək üçün onlara istiqamətləndirici suallar verilir.

Listen for the answers to the the following questions.

Dinlələndən sonra tələbələrə aşağıdakı tapşırıqlar təklif edilir.

VI. Listen for the answers to the following questions.

Dinləmədən sonra tələbələrə aşağıdakı tapşırıqlar təklif edilir.

VII. Listen to the whole extract and correct any factual errors.

VIII. Working in groups of live? Discuss the following statements. Put your arguments for and against.

IX. Retell the story in your own words.

X. Remember tere things you can get from the extract and then there your partner

XI. There are some phrases in the text you can learn as.

XII. Listen to the recording. Then chose the best answer for each of the statements given below.

XIII. Working in groups of there, ask a questions together .

XIV. Listen to comments to a dialogue and evaluate the speakers attitude: approving and disapproving. Pay attention to such features as tone of voice and intonation.

XV. In group of four agree or disagree with the following statements.

XVI. Role – listening.

a) Listen to the extract in pairs, in the role of one of the personages.

b) Continue the conversation, predicting

The next iterance and addressing your partner

c) compare the two versions on the appropriate ness of your utterance to the context

XVII. imagine t he personality of the personages using clues from what they said, mood, attitude.

XVIII. Working in groups, complete unfinished utterances given below.

XIX. Working in pairs, what can you say about tone of voice and intonation?

XX. Listen to the recording.

XXI. Note how the speaker expresses opinions, attitudes.

İxtisası xarici di olan ali məktəblərin yuxarı kurslarında ingilis dilində eşidib – anlama vərdişlərinin kommunikativ kompetensiyanın formalaşdırılması kontekstində inkişaf etdirilməsi və təkmilləşdirilməsi məqsədyönlü, sistemli, mərhələli şəkildə, asandan qətinə, sadədən mürəkkəbə doğru təşkil edildiyi halda, həm keyfiyyət, həm də kəmiyyət baxımından səmərəli nəticələri əldə etmək olar.

Dil fakültələrinin yuxarı kurs tələbələrində ingilis dilində eşidilib – anlama vərdişlərinin təkmilləşdirilməsi prosesinin kommunikativ-yönümlülük, funksional – yönümlülük, interaktivlik və tələbə-yönümlülük prinsipləri əsasında təşkil edilməsinə xidmət edən autentik xarakterli çalışma və tapşırıqların əhəmiyyəti böyükdür.

Qeyd etmək lazımdır ki, hal – hazırda ingilis dilinin müxtəlif məqsədlərdə tədrisi üçün çoxsaylı dərslik və dərs vəsaitləri mövcuddur. Onlardan biri son illər ərzində Azərbaycan Dillər Universitetinin pedaqoji fakültəsində istifadə edilən “New English File” dərs vəsaitidir. Bu dərs vəsaitində qoyulan əsas məqsədlərdən biri tələbələrdə ingilis dilində kommunikativ vərdişlərin formalaşdırılmasıdır. Təqdim edilən dərs vəsaitində qoyulan məqsədlərdən biri də tələbələrə eşidib – anlama vərdişlərinin aşılmasıdır.

Dərs vəsaitində dinlənmə üçün materiallar və onların transkriptləri (yazılı mətnləri) təklif edilir. Lakin yuxarı kurslar üçün təqdim edilən audiomaterialların və verilən tapşırıq və çalışmaların metodik təhlili onu deməyə əsas verir ki, onlar eşidib – anlama vərdişlərinin elementar səviyyədə formalaşdırılmasını təmin edə bilər. Dil fakültələrinin yuxarı kurslarında eşidib-anlama vərdişlərinin kommunikativ kompetensiyanın formalaşdırılması kontekstində təkmilləşdirilməsini təmin edə biləcək audiomateriallar və çalışmalar sistemin yaradılması bu dərs vəsaitində yoxdur. Dərs vəsaitində olan tapşırıq və çalışmalara gəldikdə onlar həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət cəhətdən qarışığında qoyulan məqsədlərə cavab vermir, və yuxarı kurs tələbələrində ingilis dilində eşidib – anlama vərdişlərinin təkmilləşdirilməsi baxımından qənaətbəxş hesab edilə bilməz.

Beləliklə, yuxarı kurs tələbələrində eşidib – anlama vərdişlərinin təkmilləşdirilməsinə yönəldilmiş sistemli, ardıcıl, mərhələli şəkildə tərtib edilmiş tapşırıqlar sistemi yaradılmalıdır yuxarı kurs tələbələrində ingilis dilində eşidilib - anlama vərdişlərinin təkmilləşdirilməsinə yönəldilmiş metodik sistem məqsədyönlü, ardıcıl, mərhələli xarakter daşıyır.

Mövzuya dair bir sıra fikir və rəylər tələbələrə təqdim edilir. Onlar isə deyilənlərlə razı olub-olmadıqlarını bildirməli və mövqelərini əsaslandırılmalıdırlar. Mətni dinləyərkən, tələbələr mövqelərinin müəllifin mövqeyi ilə uyğun olub-olmamasını müəyyən edə bilirlər. Tələbələrə açar sözlər və ifadələr təqdim edilir və onlardan mətnin mövzusuna dair fərziyyələrini demək tapşırığı verilir. Eləcədə tələbələrə bir neçə mövzuların adları təqdim edilir və onlara seçim etmək təklif edilə bilər. Tapşırığı yerinə yetirərkən, tələbələrdən yeni söz və ifadələrdən istifadə edilməsi tələb edilə bilər. Eyni zamanda verilən vahidlərin yaradıcı nitq prosesində istifadə edilməsi tələbələrə tədris edilən vərdişlərinin aşılınması deyil, həm də onlarda müvafiq leksik vərdiş və bacarıqların inkişaf etdirilməsinə xidmət edir.

Keçirilən sorğu və müşahidələr onu göstərir ki, ingilis dilini professional məqsədlərlə öyrənən tələbələr tədrisin, o cümlədən eşidib-anlama tədrisinin ənənəvi, aktuallığını itirmiş üsullarla deyil, yeni tərzdə aparılmasını arzulayırlar. Aparılan təhlil eşidib-anlamanın təliminin təşkili və həyata keçirilməsində, materialların seçilməsində ciddi problemlərin mövcudluğunu üzə çıxartdı. Beləliklə də, eksperimental tədrisin vacibliyi təsdiqləndi və eksperimentin əsas məqsəd və vəzifələri müəyyənləşdirildi.

Eksperimentin təsvirinə keçməzdən əvvəl onun üç mərhələdən ibarət olduğunu və eksperimental tədrisin hər bir mərhələsinin konkret məqsədə xidmət etdiyini qeyd etmək lazımdır. Belə ki, eksperimental tədrisin birinci mərhələsi müəyyənəddici xarakter daşıyır. Adından məlum olduğu kimi, bu mərhələnin əsas məqsədi dil fakültələrinin yuxarı kurslarında tələbələrdə ixtisas dili olan ingilis dilində dinləmə qabiliyyətinin səviyyəsini müəyyən etməkdən ibarətdir. Qoyulan məqsədə nail olmaq istiqamətində aşağıdakı vəzifələrin icrası nəzərdə tutulur:

- 1) Eksperimentdə iştirak edən kontrol və eksperiment qruplarının təyin edilməsi;

- 2) Müəyyənədicə ekspert qrupunun təyin edilməsi;
- 3) Eşidib-anlama bacarıqlarının səviyyəsini ifadə edən göstəricilərin müəyyən edilməsi;
- 4) Tələbələrin ingilis dilində eşidib-anlama vərdişlərinin səviyyəsini edən göstəricilərin obyektiv qiymətləndirilməsi üçün əsas meyarların sistemləndirilmiş şəkildə işlənilib-hazırlanması;
- 5) Eksperiment və kontrol qrup tələbələrinin ingilis dilində eşidib-anlama vərdişlərinin cari səviyyəsini təyin olunmuş əsas meyarlar üzrə yoxlanılması;
- 6) Müəyyənədicə eksperimentin nəticələrinin təyin olunmuş metodika üzrə təhlili. Eksperimental tədrisin müəyyənədicə mərhələsində Azərbaycan Dillər

Universitetinin ingilis dili fakültəsində təhsil alan III kurs tələbələri iştirak etmişdir. Qeyd etmək lazımdır ki, dissertasiya işində qarşımızda qoyulan məqsəd ixtisası dil olan fakültələrdə təhsil alan azərbaycanlı tələbələrə ingilis dilində eşidib-anlama təlimi prosesini kommunikativ yönümlü şəkildə təşkil etməklə onlarda eşidib-anlama vərdişlərinə günün tələblərinə cavab verən səviyyədə yiyələnmələrini təmin etməkdən ibarətdir.

Qoyulan məqsədə nail olmaq və daha səmərəli nəticələrin əldə edilməsi üçün elmi cəhətdən əsaslandırılmış eşidib-anlamanın kommunikativ yönümlü təlim modeli işlənilib-hazırlanmışdır. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, təklif etdiyimiz təlim modeli dil fakültələrində eşidib-anlamanın tədrisinin bütün mərhələlərində uğurla istifadə edilə bilər.

Məlum olduğu kimi, dil fakültələrində tədrisin bütün mərhələlərində eşidib-anlama təlimi nəzərdə tutulur. Lakin, tələbələrdə müvafiq vərdişlərin, o cümlədən eşidib-anlama vərdişlərinin formalaşdırılması tədrisinin ilkin mərhələsində baş verir. Məhz bu səbəbdən, tədqiqat işinin həcmi məhdud olduğundan, biz təklif etdiyimiz təlim modelinin səmərəliliyini yoxlamaq məqsədilə eksperimental tədrisə yuxarı kurs tələbələrinin cəlb edilməsini məqsədəuyğun hesab etdik.

Müəyyənədicə eksperiment 2021/2022-ci tədris ilinin yanvar-mart aylarında mərhələli şəkildə həyata keçirilmişdir. Eksperimentin I mərhələsində ingilis dili fakültələrinin III kursu üzrə 8 akademik qrupdan 96 tələbə iştirak etmişdir.

Eksperimentə cəlb edilmiş qruplar kontrol və eksperiment qruplara bölünmüşdür. 4 qrup (46 tələbə) kontrol qrupları, 4 qrup (50 tələbə) eksperiment qrupları kimi təyin olunmuşdur. Sonda, eksperimentin müəyyənedici mərhələsində 46 tələbə kontrol qrupların, 50 tələbə eksperiment qrupların payına düşməklə, cəmi 96 tələbə iştirak etmişdir.

Eksperimental tədrisin I mərhələsində iştirak edən tələbələrin ingilis dilində eşidib-anlama bacarıqlarının səviyyəsini müşahidə etmək, yoxlamaq və qiymətləndirmək üçün ingilis dili fakültəsində dərs deyən təcrübəli müəllimlərdən ibarət ekspert qrupu yaradılmışdır. Tələbələrin ixtisas dilində eşidib-anlama vərdişlərinin və ümumiyyətlə ingilis dili fakültəsində eşidib-anlamanın təlimi vəziyyətini yoxlamaq və qiymətləndirmək üçün təcrübəli müəllimlərin cəlb edilməsində əsas məqsəd daha obyektiv və inandırıcı nəticələrin əldə edilməsidir. Beləliklə, müşahidə, yoxlama və qiymətləndirməni həyata keçirən ekspert qrupuna fakültədə fəaliyyət göstərən təcrübəli müəllimlər və magistrantın özü daxil edilmişdir.

Müəyyənedici eksperimentə cəlb edilmiş tələbələrin ingilis dilində eşidib-anlama vərdişlərinin səviyyəsini ekspert qrupu tərəfindən yoxlanılması və qiymətləndirilməsi üçün aşağıdakı göstəricilər müəyyənləşdirilmişdir:

- 1) kəmiyyət göstəricisi
- 2) keyfiyyət göstəricisi.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, eşidib-anlama vərdişlərinin bu gün geniş şəkildə yayılmış test üsülü ilə yoxlanılması və qiymətləndirilməsi qeyri-mümkündür. Bu da tələbələrin eşidib-anlama bacarıqlarının səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsi məsələsini xeyli dərəcədə çətinləşdirir və onun subyektiv xarakterini şərtləndirir. Lakin bu heç də qiymətləndirmə prosesinin qeyri-obyektivliyindən deyil, qiymətləndirilmənin tam obyektiv şəkildə həyata keçirilməsinin mümkün olmadığından xəbər verir.

Tələbələrin eşidib-anlama vərdişlərinin səviyyəsinin qiymətləndirilməsi əhəmiyyətli dərəcədə müəllimin səriştəsi və təcrübəsindən asılıdır. Lakin, zənnimizcə, kəmiyyət və keyfiyyət göstəriciləri qiymətləndirmə prosesini

əhəmiyyətli dərəcədə asanlaşdırma və həmin prosesdə yoxlayan və qiymətləndirən şəxslər qismində çıxış edən müəllimləri düzgün istiqamətdə yönəltməyə kömək edir.

Müəyyənedici mərhələdə tələbələrə onlara təqdim edilən mətni dinləmək və müəyyən tapşırıqları yerinə yetirmək tapşırığı verilir. Kəmiyyət göstəricisi təqdim edilən mətnə olan dil materiallarının və nitq strukturlarının tələbələrin nitqində əks etdirilməsi ilə müəyyənləşdirildi. Keyfiyyət göstəricisi isə mətnin məzmununu adekvat şəkildə qavramaq bacarığının səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsi yolu ilə təyin edilirdi.

Beləliklə, ekspert qrupuna daxil olan təcrübəli müəllimlər və magistrant 2021-2022-ci il tədris ilinin I semestri ərzində eksperimental və kontrol qrup tələbələrinin yüksək oxu və nitq dərslərində iştirak etmiş və ingilis dilində eşidib-anlamanın təlimi prosesini müşahidə etmişlər. Semestrin sonunda tələbələrin eşidib-anlama bacarıqlarının qiymətləndirilməsi iki əsas meyar üzrə kəmiyyət və keyfiyyət göstəriciləri üzrə həyata keçirilmişdir.

Kəmiyyət göstəricisi tələbələrin nitqində baza mətnlərində olan leksik vahidlərin, qrammatik strukturların, ifadələrin istifadə edilməsi tərzini, tələbələrin dinləmə prosesində lüğətdən istifadə etmək bacarığının səviyyəsini əks etdirən göstəricidir.

Keyfiyyət göstəricisi tələbələrin onlara verilən tapşırıqların yerinə yetirilməsi prosesində fəallığı, eşidib-anlama təliminə dair nümayiş etdirdikləri münasibət, dinlənən mətndəki olan ideya və problemlərin müzakirəsində fikir və rəylərini müstəqil, fəal şəkildə söyləmək, mətnə olan əsas ideyanı məlumat və faktları ikinci dərəcəli məlumat və faktlardan fərqləndirmə bacarığının səviyyəsini əks etdirən göstəricidir. Keyfiyyət göstəricisini müəyyənləşdirən amilləri sadalayarkən tələbələrin mətnə əks etdirilmiş hadisələrə öz münasibətlərini bildirmək müəllifin münasibətini qiymətləndirmək, sətiraltı mənanı dinləmək bacarığını göstərmək lazımdır.

Beləliklə, ekspert qrupuna daxil olan mütəxəssislər eksperimental kontrol qruplarda keçirilən yüksək oxu və nitq dərslərində I semestr ərzində müntəzəm olaraq iştirak edərək, təlim prosesini, tələbələrin təlim fəaliyyətini müşahidə etmiş və

yuxarıda göstərilən amillərə əsaslanaraq, eşidib-anlamanın təlimi prosesini və prosesin iştirakçıları tələbələrin təlim fəaliyyətini qiymətləndirmişlər. Tələbələrin eşidib-anlama bacarıqlarının səviyyəsi kəmiyyət və keyfiyyət göstəriciləri əsasında təhlil olunmuş riyazi-statistik və müqayisə metodlarından istifadə edilərək nəticələr hesablanmışdır.

Eksperimentin müəyyənedici mərhələsinin konkret nəticələri aşağıdakı cədvəldə ümumiləşdirilmişdir:

Göstəricilər	KQ№1	EQ№1	KQ№2	EQ№2	KQ№3	EQ№3	Kq№4	EQ№4
Kəmiyyət göstəricisi	32,1%	40,4%	22,1%	24,3%	40,2%	38,7%	39,7%	25,7%
Keyfiyyət göstəricisi	29,3%	39,4%	21,8%	23,5%	39,6%	34,1%	35,3%	22,3%

Cədvəldə göstərilmiş rəqəmlər müəyyənedici eksperimentin nəticələrini əks etdirir. Eksperiment və kontrol qruplar üzrə əldə edilmiş nəticələrin müqayisəli təhlili eksperimentin I mərhələsində iştirak etmiş eksperiment və kontrol qrup tələbələrinin ingilis dilində eşidib-anlama bacarıqlarının səviyyəsinin təxminən eyni olduğunu göstərir. Məsələn, kəmiyyət göstəricilərinə diqqət yetirdikdə 32,1% və 40,4%, 22,1% və 24,3%, 40,2% və 38,7%, 39,7% və 25,7% və s.göstəriciləri arasında kəskin fərqin olmadığını görürük.

Mövcud fərqlər isə qruplarda bəzi tələbələrin başqaları ilə müqayisədə daha hazırlıqlı olduqlarından xəbər verir. Eyni zamanda keyfiyyət və kəmiyyət göstəricilərini müqayisə edərkən həm kontrol, həm də eksperiment qruplarda tələbələrdə eşidib-anlama vərdişlərinin müxtəlif səviyyədə olduğunu görürük. Daha etibarlı nəticələrin əldə edilməsi üçün biz ekspert qrupunun üzvləri olan təcrübəli müəllimlərdən tələbələrin eşidib-anlama vərdişlərinin səviyyəsini əks etdirən rəqəmləri şərh etməyə xahiş etdik.

Əldə edilmiş nəticələri aşağıdakı şəkildə ümumiləşdirmək olar:

1) Əksər hallarda tələbələr dinləmə üçün nəzərdə tutulmuş materialların seçilməsində iştirak etmir və nəticə etibarilə çox vaxt onlar üçün maraqsız olan mətnləri dinləməyə məcbur olurlar. Tələbələri təlim prosesinin səmərəliliyini və

müvəffəqiyyətliliyini şərtləndirən əsas amillərdən maraq və motivasiyadan məhrum etmiş olur.

2) Müəyyənəddici eksperimentdə iştirak etmiş tələbələr çox vaxt dinlənilmiş mətdən ayrı-ayrı parçaları olduğu kimi, heç bir dəyişiklik etmədən, nitqlərində əks etdirməyə çalışırlar. Bu da əsas məqsədlərdən biri öyrənilən xarici dildə tənqidi tərəkürün tələbələrdə inkişaf etdirilməsi olduğu təlim kontekstində qəbuləddilməzdir. Tələbələrdə dinlənələn materiallara yaradıcı münasibətin formalaşdırılması eşidib-anlamanın təliminin əsas prinsiplərindən birinə çevrilməlidir.

3) Çox vaxt ənənəvi, köhnəlmiş və günün tələblərinə cavab verməyən şəkildə keçirilir, eşidib-anlamanın təliminə yönəldilmiş iş əksər hallarda aparılmır, bu istiqamətdə aparılan iş isə çox vaxt formal xarakter daşıyır, tələbələr dinlənələn mətni danışır, müəllim və tələbələr isə ona məzmunu dair suallar verirlər. Verilən sualların böyük əksəriyyəti məzmunu deyil, ayrı-ayrı cümlələrə verilir. Bu tərzdə keçirilən eşidib-anlama təlimi tələbələrdə müvafiq oxu vərmişlərin günün tələblərinə uyğun şəkildə inkişaf etdirilməsini təmin etmir.

4) Tələbələrdə lüğətlərdən istifadə etmək bacarığına gəldikdə, müəllimlər tərəfindən keçirilən sorğular və müşahidələr lüğətlərdən sui-istifadə hallarının geniş yayıldığını sübut edir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, tələbələrin böyük əksəriyyəti ikidilli lüğətlərdən istifadə etməyə üstünlük verirlər. Mətdə olan söz və sözbirləşmələrinin mənalarını tapmaq məqsədilə lüğətə müraciət etmək meili müşahidə edilir. Bu da tələbələrin diqqətini yayındırır, dinlənələn sətiraltı mənə eşidib-anlama təliminə olduqca mənfi təsir göstərir.

5) Tələbələrin əksəriyyəti sətiraltı məlumatı əldə etmək qabiliyyətinə malik deyil. Müvafiq işin aparılması gündəmdə olan ən əsas problemlərdən biridir.

6) Eşidib-anlamanın təliminə yönəldilmiş dərslərin sual-cavab dərslərinə çevrilməsi tendensiyası müşahidə edilir. Tələbələrə fərziyyələr irəli sürmək, qrup və cütlük şəklində təşkil edilmiş müzakirələrdə iştirak edərək, fikir və rəylərini müstəqil, sərbəst, yaradıcı şəkildə, arqumentlərə istinad edərək, söyləmək bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi istiqamətində olan eşidib-anlama dərsləri ingilis dilini interaktiv şəkildə

öyrənilməsinə və nəticə etibarilə dil fakültələri tələbələrində ingilis dilində kommunikativ kompetensiyanın formalaşmasını təmin edir.

İngilis dili fakültəsinin III kursunda təhsil alan tələbələrinin orta hesabla 30-35 faizinin, yəni təxminən tələbələrin üçdə bir hissəsinin ixtisas dili olan ingilis dilində eşidib-anlama vərdişlərinin aşağı səviyyədə olması, gələcək ingilis dili müəllimlərinin eşidib-anlama vərdişlərinin səviyyəsini əhəmiyyətli dərəcədə qaldıracaq, onları müasir dövrün tələblərinə uyğun səviyyəyə çatdıraraq təklif etdiyimiz eşidib-anlama kommunikativ yönümlü, interaktiv təliminə yönəldilmiş və dissertasiyanın II fəslinin birinci bölməsində təsvir edilmiş metodik sistemin sınaqdan keçirilməsi məqsədilə eksperimentin ikinci öyrədici mərhələsi keçirilmişdir.

Esperimentin II mərhələsində aşağıdakı vəzifələr irəli sürülmüşdür:

1) İngilis dili fakültələrin yuxarı kurslarında təhsil alan tələbələrində eşidib-anlama vərdişlərinin səviyyəsini tələb edilən qloballaşma dövründə ingilis dili müəllimləri qarşısında irəli sürülən tələblərə uyğun olan səviyyəyə çatdırmaq üçün zəruri olan pedaqoji şərtləri müəyyən etmək, yeni metodik sistem işləyib-hazırlamaq və onu təsvir etmək.

2) Təklif edilən metodik model əsasında eksperimental tədrisi təşkil etmək.

Dil fakültələrinin yuxarı kurs tələbələrində eşidib-anlamanın tələbələrinə ingilis dilində eşidib-anlamanın kommunikativ təliminə yönəldilmiş metodik sistemin işlənilib-hazırlanmasından danışıqarkən, tədqiqat işinin I fəslində yuxarı kurs tələbələrində ingilis dilində eşidib-anlamanın kommunikativ yönümlü təliminin nəzəri əsaslarının müəyyənləşdirilməsi, auditoriya təcrübəsində mövcud vəziyyətin öyrənilməsi, proqramlarda problemin qoyuluşu vəziyyətinin təhlili bizi tamamilə yeni problem baxımından mövcud vəziyyəti radikal şəkildə dəyişdirə biləcək metodik sistemin işlənilib-hazırlanmasının zəruri bir məsələ olduğunu sübut etdi.

Sorğular və müşahidələr vasitəsilə əldə edilmiş məlumat ingilis dilində eşidib-anlama təliminin təkmilləşdirilməsi məqsədilə həyata keçirəcəyimiz fəaliyyətin praktik istiqamətlərini müəyyənləşdirməyə imkan verib.

Təklif etdiyimiz metodik sistem 2021/2022-cü tədris ilinin II semestrində (fevral-may) aylarında həyata keçirilmişdir. Eksperimental tədrisin II öyrədici

mərhələsində eksperiment qruplar kimi təyin edilmiş qrup tələbələri iştirak etmiş. Təklif etdiyimiz metodik model semestr ərzində yüksək oxu və nitq dərslərində mərhələli, ardıcıl şəkildə tətbiq edilmişdir. II mərhələ başa çatdıqdan sonra eksperimentin III mərhələsi, post eksperimental yoxlama və qiymətləndirmə mərhələsi həyata keçirilmişdir.

Eksperimentin III mərhələsinin keçirilməsinə I mərhələdə iştirak etmiş həm eksperimental, həm də kontrol qrupların tələbələri cəlb edilmişdir. Tələbələrin eşidib-anlama vərdişlərini maksimum obyektiv dərəcədə qiymətləndirmək üçün bütün tələbələrə eyni mətn təqdim edilmiş, onu dinləmək və müvafiq tapşırıqları yerinə yetirmək onlara təklif edilmişdir. Aparılmış tədqiqat zamanı aşağıdakı nəticələr əldə edilmişdir:

Beləliklə, eksperimentin II semestrini əhatə edən II, öyrədici mərhələsində yalnız eksperiment qruplarının tələbələri iştirak etmişdir. Həmin qruplarda ingilis dilində eşidib-anlama təlimi yuxarıda təsvir edilmiş metodik model və motivasiyaedici çalışmalar əsasında təşkil edilmişdir. Kontrol qruplarda isə yüksək oxu və nitq dərsləri ənənəvi üsullardan istifadə etməklə keçirilirdi.

Təklif etdiyimiz metodik sistemin və işləyib-hazırladığımız çalışmalar kompleksinin səmərəliliyini yoxlamaq məqsədilə eksperimentin III, yoxlayıcı mərhələsi keçirildi. Eksperimentin yoxlayıcı mərhələsində qarşıya qoyulan vəzifələr aşağıdakılardır:

- 1) Eksperimentin öyrədici mərhələsində əldə edilmiş nəticələrin yoxlanılması;
- 2) Əldə edilmiş nəticələr əsasında öyrədici eksperimentin səmərəliliyinin müəyyən edilməsi;
- 3) Eksperimentin ümumi nəticələrinin sistemləşdirilmiş şəkildə təqdim edilməsi.

2021-2022-ci tədris ilinin II semestrinin sonunda həm eksperiment, həm də kontrol qruplarda oxunun təlimi prosesi müşahidə edilir, onlarda ingilis dilində oxu vərdişlərinin səviyyəsini müəyyənləşdirmək məqsədilə xüsusi testlər keçirilir. Əldə edilmiş nəticələr təcrübəli müəllimlərdən ibarət olan ekspert qrupu tərəfindən təhlil edilir, əldə edilmiş nəticələr müəyyənəddici eksperimentdə əldə edilmiş nəticələri ilə müqayisə edilir və aşağıdakı cədvəllərdə ümumiləşdirilmiş şəkildə təqdim edilir:

Eksperimentin yoxlayıcı mərhələsinin nəticələri

Göstəricilər	KQN№1	EQN№1	KQN№2	EQN№2	KQN№3	EQN№3	KqN№4	EQN№4
Kəmiyyət göstəricisi	34,1%	51,4%	26,4%	37,6%	45,1%	50,3%	41,2%	39,2%
Keyfiyyət göstəricisi	34,1%	49,1%	27,8%	36,2%	41,2%	45,4%	39,2%	39,8%

Cədvəldə göstərilən nəticələr öyrədici eksperimentdən sonra eksperiment və kontrol qrup tələbələrinin eşidib-anlama bacarıqlarının səviyyələri arasında yaranmış fərqi əks etdirir. Göründüyü kimi, müəyyənədedici eksperiment zamanı eksperiment və kontrol qrupların tələbələrinin səviyyələri arasında ciddi fərqlər mövcud olmadığından, yaranmış fərqi öyrədici eksperiment nəticəsində əldə edilməsinə şübhə ola bilməz.

Eksperimental tədrisin öyrədici mərhələsində yalnız eksperiment qrupların tələbələrinin iştirak etdiyi səbəbindən, məhz bu tələbələrdə eşidib-anlama vərdişlərinin səviyyəsində əhəmiyyətli yüksəliş müşahidə olunur. Kontrol qruplarda keçirilən təlim nəticəsində müəyyən yüksəliş müşahidə edilsə də, əldə edilmiş nəticələr eksperiment qruplarında daha mühüm yüksəliş olduğunu təsdiq edir.

Cədvəldə eksperiment müddətində tələbələrdə eşidib-anlama vərdişlərinin səviyyələrində müşahidə edilən inkişafı müqayisəli şəkildə əks etdirir. Belə ki, yoxlama mərhələsində kontrol qruplarda əldə edilmiş nəticələr müəyyənədedici eksperimentlə müqayisədə tələbələrdə dinləmə bacarıqlarının səviyyəsinin kəmiyyət göstəricisi üzrə 3,9%, keyfiyyət göstəricisi üzrə 4,1% təşkil etdiyi halda, öyrədici eksperiment nəticəsində eksperiment qruplarında müvafiq göstəricilər 12,3% və 13,1% təşkil etmişdir.

Beləliklə, kontrol qruplarda müşahidə edilən səviyyə artımı 8%, eksperiment qruplarda isə səviyyə artımı orta hesabla 25,4% təşkil etmişdir.

Əldə edilmiş nəticələrin təhlili əsasında öyrədici eksperimentin tələbələrdə eşidib-anlama bacarıqlarının səviyyəsinə müsbət təsir göstərdiyini demək olar. Belə ki, təklif etdiyimiz, elmi cəhətdən əsaslandırılmış, tələbələrin ehtiyac və tələbatları, arzu və maraqlarını nəzərə almaqla işlənmiş metodik model və

kommunikativyönümlü çalışmalar sistemi məqsədyönlü, ardıcıl, mərhələli şəkildə eşidib-anlama təlimi prosesinə tətbiq edilərkən, eksperiment qrup tələbələrində eşidib-anlama vərdişlərinin səviyyəsinin əhəmiyyətli dərəcədə yüksəldilməsi, tələbələrin eşidib-anlamanın təlimi prosesinə münasibətində müsbət xarakterli dəyişikliklər müşahidə edilir.

Qeyd edilməlidir ki, müəyyənəddici mərhələdə eksperiment qrupları tələbələrindən bəziləri ingilis dilində əlavə materialların dinlənilməsinə olduqca az maraq göstərir, oxu dərslərində həvəssiz iştirak edir və dinlənilmiş mətnləri olduğu kimi yadda saxlayıb danışmağa çalışırdılar. Onlara yaradıcı xarakterli tapşırıqlar təqdim edilərkən, tələbələr çətinlik çəkir və çoxsaylı problemlərlə qarşılaşırlar. Çox vaxt həm ekspert, həm də kontrol qruplarda tələbələr yaradıcı xarakterli tapşırıqları yerinə yetirməkdən imtina edirdilər. Yoxlayıcı mərhələdə, kontrol qruplarının tələbələrindən fərqli olaraq eksperiment qruplarının tələbələri yaradıcı xarakterli tapşırıqların yerinə yetirilməsində həvəslə iştirak edir, mövqe və rəylərini söyləməkdən çəkinmir, fərziyyələr irəli sürür, cütlük və qrup şəkildə təşkil edilmiş müzakirələrdə oxunulmuş mətnlərin məzmununa dair fikirlərini əsaslandırmağa cəhd edir.

Öyrəddici mərhələdə iştirak etmiş tələbələrin eşidib-anlamanın təliminə qarşı münasibəti radikal şəkildə dəyişir. Eksperiment qruplarında tələbələr yalnız müsbət qiymət almaq və imtahanları demək deyil, ixtisas dili olan ingilis dilinə yüksək səviyyədə yiyələnmək məqsədinə nail olmaq üçün çalışırlar.

NƏTİCƏ

Dissertasiyada əldə olunmuş nəticələr aşağıdakı kimi ümumiləşdirilir:

İxtisası xarici dil olan ali məktəblərin yuxarı kurs tələbələrində ingilis dilində eşidib-anlama qabiliyyəti müasir dövrdə dil sahəsində çalışan mütəxəssislərin qarşısında qoyulan tələblərinə cavab vermir. Dil fakültələrində ingilis dilini professional məqsədlərlə öyrənən azərbaycanlı tələbələrə eşidib-anlama vərdişlərinin qloballaşma dövrünün tələblərinə uyğun olan səviyyədə formalaşdırılması üçün təlim prosesində istifadə edilən materiallar tələbələrin ehtiyac və maraqlarını nəzərə almaqla seçilməli, autentik olmalı, dilöyrənənlərdə motivasiyanın yaradılmasına xidmət etməli, onları dinləmə prosesinə cəlb etməli, dinləmədən sonra təşkil edilən diskussiyalarda fəal iştirakını təmin etməlidir.

Yuxarı kurs tələbələrinə ixtisas dili olan xarici dildə eşidib-anlama vərdişlərinin aşılınması təcrid edilmiş şəkildə deyil, digər fəaliyyət növləri olan yazı, oxu və oxu vərdişləri ilə kompleks şəkildə, kommunikativ kompetensiyanın formalaşdırılması kontekstində həyata keçirilməlidir. Yuxarı kurslarda təhsil alan azərbaycanlı tələbələrdə ingilis dilində eşidib-anlama vərdişlərinin formalaşdırılması tələbələrin dinləmə prosesində rast gələ biləcəkləri problem və çətinlikləri nəzərə almaqla həyata keçirilməli, dillərarası interferensiyanın potensial mənbələri müəyyən edilməli, onların aradan qaldırılması yolları müəyyənləşdirilməlidir.

Dil fakültələrin tələbələrində ixtisas dili olan xarici dildə adekvat eşidib-anlama vərdişlərinin formalaşdırılması məqsədyönlü, ardıcıl sistemli, mərhələli şəkildə təşkil edilməli, dilin tədrisi mərhələsinin xüsusiyyətlərini, proqram tələbatlarını və bu mərhələdə qoyulan məqsədlərə uyğun olan şəkildə qurulmalıdır.

İngilis dilinin professional məqsədlərlə öyrənən azərbaycanlı tələbələrə eşidib-anlama vərdişlərinin aşılınması yuxarı kurslardan başlayaraq həyata keçirilməli, növbəti pillələrdə mərhələli şəkildə, asandan çətinə, sadədən mürəkkəbə doğru təşkil edilməlidir. Yuxarı kurslarda bu istiqamətdə aparılan iş ardıcıl şəkildə davam etdirilməli, yuxarı kurslarda formalaşdırılmış eşidib-anlama vərdişləri inkişaf etdirilməli və təkmilləşdirilməlidir.

Xarici dil öyrətməyin əsas məqsədi hazırki vəziyyətdə uşağın şəxsiyyətini, düşüncə, təxəyyül, eşitmə qabiliyyətini (intonasiya, səslərin fərqliliyi) inkişaf etdirmək, şagirdlərin nitqdə xarici lüğətlərin istifadəsinə uyğunlaşmasına şərait yaratmaqdır.

Dil anlaşıma, fikir mübadiləsi aparma, təsir göstərmə vasitəsidir. Nitq isə dilin şifahi və yaxud yazılı formada işlədilməsidir. Nitq dil üzərində qurulur. Dil, yəni dilin leksikası sözlər kompleksindən ibarətdir. Dilin əsas vəzifələrindən biri, bəlkə də birincisi bizi əhatə edən cisim və hadisələrin adlarını bildirməsidir. Cism və hadisələrin adları sözlər şəklində təzahür tapır ki, onların iştirakı olmadan fikir formalaşdırmaq, cümlə qurmaq, yəni nitqə gəlmək mümkün deyildir.

Araşdırmamız zamanı belə müəyyən etdik ki, ingilis dili eşidib-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinin mahiyyəti və məzmunu olduqca geniş anlayışdır. Bu anlayışın təhlili bir daha onu göstərdi ki, qloballaşma dövründə baş verən yeniliklər təhsilə də öz təsirini göstərmiş, innovativ metodların, bir sıra yeniliklərin tətbiqini zəruri hala gətirmişdir. Təhsil sisteminin əsas elementləri müəyyənləşdirilmiş, onların həyata keçirdikləri funksiyalar araşdırılmışdır.

Bundan başqa, xarici dil dərslərinin asan mənimsənilməsi, yadda qalmasını təmin etmək üçün dünya xalqlarının istifadə etdiyi metodlar müəyyən olunaraq, belə qənaətə gəlinmişdir ki, aktiv metod, interaktiv metod xarici dil dərslərinin öyrənilməsində daha effektivdir.

Mövcud metodologiyaları distant təhsil, internetlə öyrənmə, onlayn dərslər inkişaf etdirə bilər. Kompüterlə dil öyrənmə və texnologiyaya əsaslanan dil öyrənmə tələbələrin dinləmə, danışma, oxuma və yazma bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün interaktiv ünsiyyət dəstəyinə diqqəti cəmləyərək akademik və tədqiqat institutlarının da marağına səbəb oldu. Tədrisdə kompüterlə dil öyrənmə yalnız təlimatların çatdırılması və ünsiyyət kimi deyil, həm də internetə əsaslanan fəaliyyətlərin, interaktiv öyrənmənin həyata keçirilməsi üçün vasitədir. Müasir texnologiyaların dil tədrisində istifadə olunmasının mahiyyətini anlamaq üçün ilk olaraq müasir texnologiyalar dedikdə nəyi nəzərdə tutduğumuzu aydınlaşdırmalıyıq.

Müasir texnologiyalardan və ya İKT-lərdən dil tədrisində istifadə etməklə dərse canlılıq gətirmək, tələbələrin motivasiyasını yüksəltmək və tələbələrin müstəqil olmasını təşkil etmək olar. Metodikada dil öyrənmənin ən vacib tendensiyası dili kəşf edərək öyrənməkdir. Bu fikirlərlə razılaşan müəllimlər dərsi ənənəvi dil qanunları, izahlar və s. ilə mürəkkəbləşdirməkdənsə tələbələrə müstəqil işləmək imkanı verərlərsə, dərslər zamanı əzbərçilik metodunu kənara qoyaraq əməkdaşlıq şəraitini ön plana çəkərlərsə, tədrisin keyfiyyəti daha da yüksələcək.

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

Azərbaycan dilində:

1. Abdullayev A. Orta məktəbdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı, 1979, 313 s.
2. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün xarici dil fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu)(I-XI kurslar). Bakı, 2013, 180 s.
3. Balayev H. Orta məktəblərdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı, 1996, 210 s.
4. Cəfərov S. Azərbaycan dilində söz yaradıcılığı. Bakı, 1960, 280 s.
5. Demirel, Ö. ve Şahinel, M. Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 2006, 390 s.
6. Əliyeva A. Azərbaycan dili dərslərində interaktiv metodlardan istifadənin xüsusiyyətləri. Bakı, 2005, 345 s.
7. Karadüz, A. Türkçe ve kurs öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29 (2), 39-55, 2010, 280 p.
8. Kazımov Q. Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. Bakı, 2004, 320 s.
9. Müasir Azərbaycan dili. I, II, III cildlər. Bakı, 1978-1981, 346 s.
10. Paşayev A, Cəfərova Esmira. İnteraktiv təlim Azərbaycan dili və ədəbiyyat dərslərində. Bakı, 2008, 340 s.

İngilis dilində:

11. Baruah, T.C. The English Teacher's Handbook. Delhi: Sterling Publishing House. 1991, 310 p.
12. Bernius, V., Kemper, P., Oehler, R., Wellmann, K.-H. (Hrsg.) Erlebnis Zuhören: Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007, 450 p.
13. Brimful C.J., Johnson H. The Communicative Approach in Language Teaching. Oxford University Press, 1991.

14. Brown G. and Yule G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.
15. Das katholische Informationsportal, kath-info.de <http://www.kath-info.de/hoererleben.html>
16. Eckhard Klieme, *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2006, 340 p.
17. Gee W.R. "Types of communication in the foreign and second language classroom with special reference to EFL/ESL" // *Journal of Applied Linguistics* (Greek Applied Linguistics Association), 1992, №1, p. 46-53
18. Halliday A. *The House of TESEP and the Communication Approach: The Special needs of English Language Education* // *ELT Journal*, 1994, v.48 (1), p. 3-11
19. Halliday A. *The house of TESEP and the Communicative approach: The special needs of English language Education*. *ELT journal* 1994, v.48 (1), 3 p.
20. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 1984.
21. Harmer, J. "How to Give your Students Feedback", *Practical English Teaching*, 1984, p.39-40.
22. Hymes D. *On communicative competence* / J.B.Pride and J.Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293
23. Imhof, M. *The social construction of the listener: Listening behavior across situations, perceived listener status, and cultures*. *Communication Research Reports*, 20, 2003, 369–378p.
24. *Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen* Gunther Dietz, Augsburg, 2007, 280 p.
25. Krashen S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc. 1982, 202 p.
26. Lapp, J. R. Squire, & J. Jensen, *Handbook of research on teaching the English language arts* Mahwah, NJ: Erlbau, 2008, pp. 881-913.

27. Littlewood W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, 108 p.
28. Long M. H. Native speaker non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, Vol. 4, 1983, p.126-141
29. Long M.H. and Crookes, G. "Three Approaches to Task-based. 1992, 145 p.
30. Lundsteen, S.W. *Listening: Its impact on reading and the other language arts* (2nd ed.). Urbana, IL: NCTE/ERIC, 2001, 280 p.
31. Pinnell, G. S., & Jagger, A. M. *Oral language: speaking and listening in elementary classrooms*. 2003, 230 p.
32. Polloway, E. A. & Smith T. E. C. *Language instruction for students with disabilities*. 2nd. Ed. Denver Colorado: Love Publishing Company, 1992, 178 p.
33. Rixon, S. *Developing Listening Skills*, Macmillan: Basingstoke, 1986, 140 p.
34. Rogova G.V. *Methods of Teaching English*. 1983, PDF, EN. 145 p.
35. Savignon S. *Communicative Competence: Theory and classroom practice*. Reading, Mass: Addison Wesley, 1983, 49 p.
36. Savignon S.J. *Communicative language teaching: State of the Art // TESOL Quarterly*, 1991, v. 25 (2), p. 261-266
37. Sergei Leonidovich Rubinstein, "The principles of general psychology", London, 2009, 340 p.
38. Sharan, S. 1980. Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations // *Review of Educational Research*, 50, 2, p. 241-71
39. Vandergrift, L. Facilitating second language listening comprehension acquiring successful listening strategies *Journal ELT*, 53/3: p.168-76
40. White, G. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1998, 190 p.

Rus dilində:

41. Амонашвили Ш.А. В школу –с шести лет./ *Педагогический поиск.*, М., «Педагогика», 1989, 560 стр.

42. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. Учебное пособие. М.: Флинта, 2005, 215 с.
43. Воронова Е.Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // Перспективы науки и образования, 1, 2014, стр. 189-194
44. Григальчик Е.К., Губаревич Д.И. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения. Минск, 2003, 148 стр.
45. Гусейнзаде Г.Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку: Мутарджим, 2001, стр.314
46. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982, 238 с.
47. Жук А.И., Кошель Н.Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов М., «Аверсэв», 2004, 244 стр.
48. Зимняя И. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991, 221 с.
49. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. (Под ред. С.А.Смирнова. М., «Академия», 2003, 512 стр.
50. Цатурова И.А., Петухова А.А. Коммуникативные технологии обучения иностранным языкам. Москва: Высшая школа, 2004. 94 с.
51. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М., «Педагогическое общество России», 2002, 224 стр.