

Ali Təhsildə İngilis Dilində Ünsiyyət Bacarıqlarının İnkişafında Autentik Dialoqların Rolu

The Role of Authentic Dialogues in Developing English Communication Skills in Higher Education

Nərmin Qurban qızı İbrahimli

Doktorant, İngilis dili və metodika kafedrası

Naxçıvan Dövlət Universiteti, Naxçıvan, Azərbaycan

E-mail: ibrahimlinermin92@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-3943>

© 2026 Nərmin İbrahimli. This is an open-access article published in *Global Spectrum of Research and Humanities (GSRH)*. Licensed under **Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)** — free to share, adapt and use commercially, with attribution.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DOI: <https://doi.org/10.69760/gsrh.0260304011>

Xülasə

Məqalə ali təhsildə ingilis dilində ünsiyyət bacarıqlarının inkişafı üçün autentik dialoqların seçilməsi və istifadəsini nəzəri və metodik baxımdan araşdırır. Məqsəd real ünsiyyət nümunələrinin dinləmə, danışma, pragmatik seçim və interaksional səriştə ilə əlaqəsini izah etmək, onların auditoriya tapşırıqlarına çevrilməsi üçün əsaslandırılmış çərçivə təqdim etməkdir. Tədqiqat autentiklik, kommunikativ dil tədrisi, söhbət analizi və şifahi qarşılıqlı əlaqənin qiymətləndirilməsi üzrə məqsədyönlü seçilmiş ədəbiyyatın narrativ icmalına əsaslanır. İcmalın sintezi göstərir ki, materialın real həyatdan götürülməsi onun tədris dəyərini təkbəşinə müəyyən etmir. Dialoqun mənbəyi, öyrənin mənalandırması, tapşırığın məqsədi və auditoriyadakı sosial münasibətlər birlikdə nəzərə alınmalıdır. Məqalə təbii söhbətlərlə pedaqoji ssenariləri fərqləndirir və kontekstlə tanışlıq, ümumi məzmunun dinlənilməsi, qarşılıqlı əlaqə xüsusiyyətlərinin müşahidəsi, məqsədli ünsiyyət və refleksiya mərhələlərindən ibarət tədris ardıcılığı təklif edir. Söz növbəsinin idarə olunması, əvvəlki replikaya uyğun cavab, anlaşılmazlığın aydınlaşdırılması və birgə nəticəyə çatma formativ qiymətləndirmə istiqamətləri kimi müzakirə edilir. Əsas nəticə budur ki, autentik dialoqlar səviyyəyə uyğun dəstək və mənalı tapşırıqlarla əlaqələndirildikdə ünsiyyətin öyrənilməsi üçün faydalı resurs ola bilər. Təklif edilən çərçivə empirik olaraq sınaqdan keçirilməyib; onun tətbiqi yerli şəraitdə ayrıca yoxlanmalıdır.

Açar sözlər: *autentik dialoqlar; kommunikativ dil tədrisi; interaksional səriştə; pragmatika; dinləmə və danışma; ali təhsil*

Abstract

This article examines the selection and pedagogical use of authentic dialogues for developing English communication skills in higher education. It aims to explain how real-world conversational input relates to listening, speaking, pragmatic choices, and interactional competence, and to propose a framework for classroom application. The study uses a narrative review of purposefully selected literature on authenticity, communicative language teaching, conversation analysis, and interaction assessment. The synthesis indicates that a dialogue's real-world origin alone does not determine its educational value. Material selection needs to consider learners' interpretations, task purposes, and the social conditions of classroom participation. The article distinguishes naturally occurring conversations from constructed

teaching scripts and proposes a sequence involving contextual preparation, listening for meaning, noticing interactional features, purposeful communication, and reflection. Turn management, contingent responses, clarification of misunderstandings, and collaborative task accomplishment are discussed as formative assessment priorities. Authentic dialogues can provide useful learning resources when combined with appropriate support and meaningful tasks, but their benefits should not be assumed to arise automatically. The proposed framework has not been empirically tested and requires evaluation in the intended teaching context.

Keywords: *authentic dialogues; communicative language teaching; interactional competence; pragmatics; listening and speaking; higher education*

1. Giriş

İngilis dilində ünsiyyət bacarığı qrammatik cəhətdən düzgün cümlələr qurmaqla məhdudlaşmır. Danışan şəxsin müraciətin məqsədini anlaması, qarşı tərəfin dediklərinə uyğun cavab verməsi və söhbətin gedişində yaranan anlaşılmazlığı aradan qaldırması da vacibdir. Ali təhsildə dil tədrisi bu bacarıqları akademik müzakirə, gündəlik xidmətlərdən istifadə və peşəkar əlaqə kimi vəziyyətlərlə əlaqələndirməlidir. Canale və Swain (1980) kommunikativ yanaşmanın nəzəri əsaslarını qrammatik biliklə yanaşı sosial uyğunluq və kommunikativ strategiyalarla izah etmişlər. Bu baxış dialoqu ayrı-ayrı dil formalarının nümayişindən daha geniş fəaliyyət kimi araşdırmağa imkan verir. Dilin cəmiyyət həyatındakı funksiyası daha geniş kontekstdə də nəzərdən keçirilmişdir (Mammadova, n.d.).

Dərslik dialoqları müəyyən ifadəni və ya qrammatik strukturu aydın göstərmək üçün faydalıdır. Lakin həmin məqsəd söhbətin gözlənilməz inkişafını, yarımçıq ifadələri və aydınlaşdırma ehtiyacını arxa plana keçirə bilər. Gilmore (2004) dərslik və real ünsiyyət nümunələrini müqayisə edərək diskurs xüsusiyyətləri arasındakı fərqləri göstərmişdir. Bu fərqlər bütün dərsliklərin yararsız olduğu mənasına gəlmir. Müəllim üçün əsas məsələ hansı materialın hansı öyrənmə məqsədinə xidmət etdiyini və tələbənin real qarşılıqlı əlaqədə hansı dəstəyə ehtiyac duyduğunu müəyyənləşdirməkdir.

Autentik dialoqlar barədə metodik müzakirələrdə materialın mənşəyi ilə onun istifadəsi bəzən eyniləşdirilir. Real müsahibənin dinlədilməsi avtomatik olaraq mənalı qarşılıqlı əlaqə yaratmır; əvvəlcədən yazılmış rol oyunu isə müəyyən şəraitdə həqiqi məlumat mübadiləsinə şərait yarada bilər. Buna görə məqalənin əsas problemi autentik mənbədən götürülmüş dialoqla ünsiyyətə yönəlmiş tapşırıq arasındakı əlaqədir. Diqqət materialın özündən onun tələbənin konkret kommunikativ fəaliyyətində necə işlədilməsinə yönəldilir. Müəllimin əvvəlki işində autentik dialoqların ingilis dili tədrisində istifadəsi ilkin olaraq araşdırılmışdır (İbrahimli, 2024).

Məqalənin məqsədi autentik dialoqların ingilis dilində ünsiyyət bacarıqlarının inkişafındakı potensial rolunu əsaslandırmaq və ali təhsil üçün praktik tətbiq çərçivəsi təqdim etməkdir. Üç sual araşdırılır: autentiklik dil tədrisində necə başa düşülməlidir; dialoqun hansı xüsusiyyətləri qarşılıqlı əlaqənin öyrənilməsinə xidmət edir; material seçimi, tapşırıq və qiymətləndirmə necə əlaqələndirilə bilər? Məqalənin töhfəsi mövcud nəzəri anlayışları müəllimin material seçimi və müşahidə edə biləcəyi tələbə fəaliyyəti ilə birləşdirməsidir.

2. Metodoloji yanaşma

Tədqiqat nəzəri və metodik xarakterli narrativ ədəbiyyat icmalındır. İstinad bazası autentiklik, kommunikativ səriştə, tapşırıq əsaslı tədris, söhbətin təşkili və şifahi qarşılıqlı əlaqənin qiymətləndirilməsi ilə birbaşa bağlı mənbələrin məqsədyönlü seçilməsinə əsaslanır.

Klassik işlər anlayışların ilkin izahı üçün, daha yeni nəşrlər isə pedaqoji tətbiq və qiymətləndirmə problemlərinin müzakirəsi üçün istifadə olunur. Məqalədə ümumilikdə 27 mənbəyə istinad edilir. Seçim tam və sistemativ axtarış kimi təqdim olunmur; bütün əlaqəli tədqiqatları əhatə etdiyi iddia edilmir.

Ədəbiyyat dörd istiqamət üzrə müqayisəli şəkildə şərh edilir: autentikliyin ölçüləri, dialoqda məna və sosial hərəkətin qurulması, materialların tapşırıqlara çevrilməsi və öyrənən fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi. Nəzəri işlər anlayışları dəqiqləşdirmək üçün, empirik nəşrlər isə müəyyən tədris şəraitində müşahidə olunmuş imkanları və məhdudiyyətləri göstərmək üçün işlədilir. Ayrı-ayrı tədqiqatların nəticələri ümumi effekt ölçüsünə çevrilmir və müxtəlif kontekstlər arasında birbaşa səbəb əlaqəsi qurulmur.

Məqalə yeni iştirakçı məlumatı, dərs müşahidəsi və ya eksperimental nəticə təqdim etmir. Aşağıdakı dialoq nümunələri metodik izah üçün qurulmuşdur; onlar təbii söhbət korpusundan götürülmüş transkriptlər deyil. Tədris ardıcılığı və qiymətləndirmə istiqamətləri ədəbiyyata əsaslanan təkliflərdir. Bu sərhəd nəzəri sintezdən irəli gələn pedaqoji ehtimalı yerli tələbələr üzrə sübut edilmiş nəticədən ayırmağa imkan verir.

3. Kommunikativ yanaşma və autentiklik

3.1. Autentikliyin qarşılıqlı əlaqəli ölçüləri

Breen (1985) autentikliyi mətn, öyrənənin şərh, tapşırıq və auditoriyanın sosial vəziyyəti ilə əlaqələndirir. Bu yanaşmada mətnin real ünsiyyətdən gəlməsi məsələnin yalnız bir tərəfidir. Tələbə materialın məqsədini anlamırsa və onu yalnız dil formalarının siyahısı kimi işləyirsə, mətnin ilkin kommunikativ funksiyası dərstdə davam etməyə bilər. Eyni zamanda auditoriya özü də öyrənənlərin münasibət qurduğu və mənanı razılaşdırdığı sosial mühitdir.

Cədvəl 1 həmin ölçüləri müəllimin qərar verə biləcəyi suallarla əlaqələndirir. Məsələn, müsahibədən götürülmüş parçanın mənşəyini göstərmək mətn autentikliyinə aydınlaşdırır, lakin tələbənin hansı mövqeyi seçəcəyi və bu seçimi kiminlə müzakirə edəcəyi tapşırıq səviyyəsində müəyyənləşdirilir. Bu əlaqə mənbəyə sadıqlığı tələbənin mənalı iştirakından ayırmamağı tələb edir.

Cədvəl 1

Autentiklik ölçüləri və tədris qərarları

Autentiklik ölçüsü	Müəllimin əsas sualı	Tədris qərarı
Mətn	Dialoq haradan və hansı məqsədlə götürülüb?	Mənbəni və ilkin funksiyanı göstərmək
Öyrənənin şərh	Tələbə məqsəd və mənanı necə anlayır?	Yozumu kontekstlə əsaslandırmaq
Tapşırıq	Dil hansı nəticəyə çatmaq üçün işlədilir?	Məlumat boşluğu və seçim yaratmaq
Sosial vəziyyət	Kim kiminlə və hansı münasibətdə danışır?	Rolları və iştirak imkanlarını nəzərə almaq

Qeyd. Breenin (1985) autentiklik ölçüləri əsasında müəllimin metodik sintezi; empirik nəticələr təqdim etmir.

Hung və Victor Chen (2007) autentikliyi öyrənmə konteksti və prosesi arasında əlaqə kimi nəzərdən keçirirlər. Bu baxış auditoriyanı real həyatın zəif sürəti hesab etməməyə kömək edir. Universitet dərslərində tələbələrin birgə təqdimat vaxtını razılaşdırması həmin mühitin özündə mənalı fəaliyyət ola bilər. Bununla belə, auditoriya münasibətləri ilə iş yerindəki münasibətlər eyni deyil; bir kontekstdə işləyən ifadənin digərinə uyğunluğu ayrıca müzakirə edilməlidir.

3.2. Təbii söhbət və pedaqoji ssenari

Bu məqalədə təbii dialoq dil tədrisi məqsədilə əvvəlcədən yazılmadan baş verən və konkret iştirakçıların ünsiyyət ehtiyacına xidmət edən qarşılıqlı əlaqədir. Mənbə ictimai müsahibə, icazə ilə yazılmış xidmət söhbəti və ya digər sənədləşdirilmiş ünsiyyət ola bilər. Film və serial dialoqları isə tamaşaçı üçün yazılmış bədii materialdır. Onlar tədris üçün dəyərli ola bilsələr də, spontan danışqla eyni kateqoriyada təqdim edilməməlidir.

Pedaqoji ssenari müəyyən təlim məqsədi üçün müəllif və ya müəllim tərəfindən qurulan dialoqdur. Onun üstünlüyü mürəkkəbliyi idarə etmək və seçilmiş ifadəni aydın göstərməkdir. Məhdudiyyəti iştirakçıların növbəti replikanı əvvəlcədən bilməsidir. Gilmore (2007) autentikliklə bağlı təriflərin müxtəlifliyini, mətn çətinliyini və tapşırıq quruluşunu birlikdə müzakirə edir. Buradan çıxan metodik prinsip hər iki material növünü məqsədinə uyğun işlətmək və mənşəyini açıq göstərməkdir.

Pinner (2014) autentiklik anlayışının yalnız ana dili ingilis dili olan şəxslərin danışığına bağlanmasını tənqid edir. İngilis dilindən beynəlxalq ünsiyyətdə istifadə edən müxtəlif iştirakçıların söhbətləri də real kommunikativ ehtiyacları xidmət edir. Buna görə material bankına fərqli dil təcrübələrini daxil etmək əsaslandırılmalıdır. Seçim meyarı danışanın mənşəyindən çox ünsiyyətin məqsədi, anlaşılqlılığı və tələbənin ehtiyacları ilə əlaqəsi olmalıdır.

4. Dialoq və interaksional səriştə

4.1. Söz növbəsi və cavabın əlaqəliliyi

Dialoqda tələbə yalnız öz cümləsini hazırlamır; qarşı tərəfin replikasının nə zaman tamamlandığını və cavabın hansı funksiyanı yerinə yetirməli olduğunu müəyyənləşdirir. Sacks və digərlərinin (1974) söz növbəsinin təşkili haqqında işi söhbətin iştirakçıları tərəfindən yerli şəraitdə idarə edildiyini göstərir. Dərsdə bu baxışdan istifadə edərkən məqsəd hamının eyni sürətlə danışması deyil. Tələbələrə söhbətə daxil olmaq, növbəni vermək və müdaxilənin qarşı tərəfə təsirini müşahidə etmək imkanı yaradılmalıdır.

Interaksional səriştə iştirakçıların mövcud dil və digər resurslarla birgə qarşılıqlı əlaqə qura bilməsidir. Galaczi və Taylor (2018) bu anlayışın həm idraki, həm sosial tərəflərini və qiymətləndirmədəki çətinliklərini izah edirlər. Düzgün qrammatika bu fəaliyyəti dəstəkləyir, lakin tərəfdaşın sualını nəzərə almayan səlis monoloq əməkdaşlıq edən dialoqla eyni deyil. Tələbənin cavabının əvvəlki replikanı inkişaf etdirib-etdirməməsi ayrıca müşahidə edilməlidir.

McCarthy və Carter (1995) danışq qrammatikasının şəxsiyyətlərarası funksiyalarına diqqət çəkirlər. Ellipsis və qısa cavablar müəyyən söhbətlərdə tam cümlə qədər uyğun ola bilər. Müəllim onları bütün yazılı və rəsmi janrlara tətbiq edilən norma kimi təqdim etməməlidir. Faydalı sual budur: bu forma həmin anda hansı münasibəti və ya kommunikativ hərəkəti ifadə edir və daha rəsmi vəziyyətdə necə dəyişərdi?

4.2. Dinləmə və anlaşılmaqlığın aydınlaşdırılması

Lam (2021) interaktiv dinləmənin müşahidə edilə bilən əlamətlərinə dinləyicilik nümayişləri, əvvəlki replika ilə bağlı cavablar və birgə tamamlamaları daxil edir. Bu yanaşma dinləməni yalnız mətn üzrə test sualına cavab verməklə ölçməməyə əsas yaradır. Başın tərpənilməsi və qısa təsdiq cavabı söhbətin davamına şərait yarada bilər, lakin təkləşinə başa düşmənin qəti sübutu deyil. Dinləyicinin sonrakı cavabı əvvəlki məlumatdan necə istifadə etdiyini də göstərməlidir.

Loewen və Sato (2018) qarşılıqlı əlaqə üzrə tədqiqatları giriş məlumatı, mənanın razılaşdırılması və dil istehsalı anlayışları ətrafında nəzərdən keçirirlər. Söhbətdə aydınlaşdırma istəyi tələbəyə anlaşılmaqlayan hissəni müəyyənləşdirmək və cavabını yenidən

qurmaq imkanı verir. Bunun üçün tapşırıqda qarşı tərəfin məlumatına həqiqi ehtiyac olmalıdır. Hər anlaşılmazlıq avtomatik öyrənmə ilə nəticələnmir; tələbənin diqqəti, verilən dəstək və sonrakı istifadə də əhəmiyyətlidir.

4.3. Praqmatik seçim və münasibətlər

Müraciət, dəvət, imtina və razılaşmama sosial münasibət daxilində baş verir. Eyni ifadə yaxın dostla və müəllimə ünvanlananda fərqli qəbul edilə bilər. Taguchi (2015) praqmatikanın tədrisinə dair müdaxilə tədqiqatlarını sintez edərək öyrənmə və təlim üsullarının əlaqəsini araşdırır. Bu istiqamət dialoqla işləyərkən ifadənin qrammatik düzgünlüyü ilə yanaşı onun məqsədini və kontekstə uyğunluğunu müzakirə etməyə əsas verir.

Roever (2022) praqmatik bacarıq və qarşılıqlı əlaqənin tədrisini qiymətləndirmə ilə birləşdirir. Praktik olaraq tələbələr müxtəlif müraciət variantlarını müqayisə edə, seçdikləri ifadənin qarşı tərəfin imkanlarını necə nəzərə aldığını izah edə bilərlər. Mədəniyyətlər haqqında dəyişməz ümumiləşdirmələrdən çəkinmək lazımdır. Bir danışmaq nümunəsi bütöv cəmiyyətin nəzakət normalarını təmsil etmir; alternativ seçimlər situasiya və iştirakçı münasibətləri əsasında şərh olunmalıdır. Dil və mədəniyyət məsələlərinin təşkilinə dair araşdırmalar (Orucova, 2024) bu münasibətlərin geniş kontekstdə nəzərdən keçirilməsinin vacibliyini göstərir.

5. Ədəbiyyatda göstərilən imkanlar və onların sərhədləri

Gilmore (2011) Yaponiya universitetində aparılmış uzunmüddətli kvazieksperimental tədqiqatda autentik materiallar və onlarla əlaqəli tapşırıqlardan istifadə edən qrupun səkkiz ölçmədən beşində dərslər materiallarından istifadə edən qrupdan daha yaxşı nəticə göstərdiyini bildirir. Bu nəticə autentik resursların potensialını dəstəkləyir, lakin təsiri yalnız materialın mənşəyinə aid etməyə imkan vermir. Material və tapşırıq birlikdə tətbiq edilmişdir. Həmçinin nəticə bütün bacarıqlar üzrə üstünlük və ya hər tədris mühitinə eyni təsir demək deyil.

Peacock (1997) autentik materialların motivasiya ilə əlaqəsini auditoriya tədqiqatında araşdırmışdır. İşdə müşahidə olunan fəallıqla tələbələrin öz motivasiyalarını qiymətləndirməsi tam eyni şəkildə dəyişməmişdir. Buna görə maraqlı material seçmək motivasiya və dil inkişafı haqqında eyni nəticəyə gəlmək üçün kifayət etmir. Müəllim tələbənin iştirakı, tapşırığın tamamlanması və yeni vəziyyətdə bacarığın istifadəsini fərqli göstəricilər kimi nəzərdən keçirməlidir.

Barraja-Rohan (2011) söhbət analizinin ikinci dil auditoriyasında tətbiqini araşdıraraq tələbələrin qarşılıqlı əlaqə mexanizmlərinə diqqətinin inkişaf etdirilə biləcəyini göstərir. Balamanın (2025) longitudinal işi isə bir öyrənənin öz videoqeydlərində söz növbəsi və söhbətin tamamlanması ilə bağlı çətinlikləri müəyyənləşdirməsini və semestr ərzində dəyişən fəaliyyətini təhlil edir. Bu işlər məqsədli müşahidə və refleksiyanın faydasını əsaslandırır, lakin məhdud kontekstlərdə əldə edilmiş nəticələr yerli proqram üçün hazır effekt göstəricisi kimi qəbul edilməməlidir.

Bu mənbələrdən çıxan ortaq pedaqoji nəticə materialla qarşılaşmanın aktiv istifadə və geribildirimlə tamamlanmasıdır. Məqalədə irəli sürülən çərçivə həmin əlaqəni praktik şəkildə qurmağa çalışır. Onun məqsədi dialoq nümunələrini çoxaltmaqla kifayətlənmədən tələbənin hansı xüsusiyyəti müşahidə etdiyini, hansı qərarı verdiyini və həmin qərarı yeni ünsiyyətdə necə tətbiq etdiyini izləməkdir.

6. Autentik dialoqlarla işin metodik təşkili

6.1. Material seçimi və tapşırığın məqsədi

Dialog seçərkən əvvəlcə ünsiyyət məqsədi müəyyənləşdirilməlidir: məlumat istəmək, alternativləri razılaşdırmaq, əsaslandırılmış imtina etmək və ya birgə qərar vermək. Sonra mənbənin həmin fəaliyyəti necə göstərdiyi yoxlanmalıdır. Səs keyfiyyəti, danışanların sayı, fon məlumatına ehtiyac və leksik çətinlik tələbənin səviyyəsi ilə uyğunlaşdırılır. Çətin sözlərin azlığı həmişə asan anlaşılma demək deyil; sürətli növbələşmə və dolaylı mənə da çətinlik yarada bilər. Leksik çətinliyi qiymətləndirərkən səviyyəyə uyğun lüğət resursları (McCarthy & O'Dell, 2017) faydalı istinad nöqtəsi ola bilər.

Ellis (2009) tapşırıq anlayışının izahında mənə üzərində fokus və dilin müəyyən nəticə üçün istifadəsini önə çəkir. Bu məqalədə tapşırıq tələbənin yalnız hazır replikaları təkrarlamasından daha çox, öz resursları ilə kommunikativ qərar verməsini nəzərdə tutur. Məsələn, iki tələbənin fərqli cədvəllərdən istifadə edərək görüş vaxtı seçməsi zamanı məlumat boşluğu yaranır. Fəaliyyətin nəticəsi razılaşdırılmış vaxtdır; müəyyən qrammatik formanı işlətmək isə bu məqsədə xidmət edən vasitədir.

6.2. Tədris ardıcılığı

Birinci mərhələdə iştirakçıların kimliyi, münasibəti və məqsədi haqqında qısa kontekst verilir. Tələbədən dialog başlamadan hər cümləni başa düşməsi tələb olunmur. Əsas çətinlik yarada biləcək bir neçə söz izah edilir, digər ifadələr məzmun daxilində araşdırılır. Şəxsi təcrübə tələb edən suallar könüllü cavablandırılmalıdır; tələbə həssas məlumatını açıqlamadan da tapşırıqda iştirak edə bilməlidir.

İkinci mərhələdə dialog ümumi mənanın anlaşılması üçün dinlənilir. Tapşırıq iştirakçıların nə istədiyini və nəticədə nə baş verdiyini müəyyənləşdirməyə yönəldilir. Sonrakı dinləmədə tələbələr əvvəlki cavablarını dəqiqləşdirir. Transkript ehtiyac olduqda dəstək kimi təqdim edilir. İlk dinləmədən bütün mətni oxutmaq səs axınına diqqəti azalda bilər; transkriptin verilmə vaxtı təlim məqsədinə görə seçilməlidir.

Üçüncü mərhələdə seçilmiş qarşılıqlı əlaqə xüsusiyyəti müşahidə olunur. Bir dərstdə aydınlaşdırma, başqa dərstdə dəvətin qəbul və ya rədd edilməsi araşdırıla bilər. Wong və Waring (2021) söhbət analizini ESL/EFL müəllimləri üçün praktik fəaliyyətlərlə əlaqələndirirlər. Bu yanaşmadan çıxış edərək müəllim tələbələrə replikaların ardıcılığını müqayisə etdirə və hər cavabın növbəti danışıq imkanını necə yaratdığını düşündürə bilər.

Dördüncü mərhələdə tələbələr oxşar məqsədi fərqli məlumat və şərtlərlə yerinə yetirirlər. Hazır mətni əzbərləmək əvəzinə, rol kartlarında məqsəd və məhdudiyyət göstərilir. Müəllim kömək üçün ifadə bankı təqdim edə bilər, lakin bütün cavabları müəyyənləşdirmir. Fəaliyyətin sonunda razılaşma, sifariş və ya qərar kimi yoxlana bilən nəticə olmalıdır. Cütlərin dəyişdirilməsi fərqli tərəfdaşın cavabına uyğunlaşmaq ehtiyacı yarada bilər.

Beşinci mərhələ refleksiya və geribildirimdir. Tələbələr bir uğurlu anlaşma və bir çətinlik anını seçərək hansı replikanın nəticəyə təsir etdiyini izah edirlər. İcazə verilmiş yazı istifadə olunursa, yalnız həmin qısa hissə təkrar dinlənə bilər. Müəllimin rəyi həm ünsiyyətin nəticəsinə, həm də seçilmiş dil formasına yönəlir. Eyni məqsədin yeni şərtlərlə təkrarı düzəlişi tətbiq etmək üçün imkan yaradır; təkrarın faydası ayrıca müşahidə olunmalıdır.

6.3. Qurulmuş nümunənin metodik təhlili

Aşağıdakı qəhvəxana dialogu tədris məqsədli ssenaridir. Bu nümunə spontan danışıq məlumatı kimi deyil, müraciət və aydınlaşdırmanın əlaqəsini göstərən model kimi təqdim olunur.

Customer: Could I have a medium latte with oat milk, please?
Server: Sorry, we've only got soy milk today. Would that be okay?
Customer: Does it cost extra?
Server: No, the price is the same.
Customer: Then soy milk is fine, thanks.

Birinci replika sifariş yaradır, ikinci replika isə istənilən seçimin mümkün olmadığını bildirərək alternativ təklif edir. Müştəri qiyməti aydınlaşdırmadan razılıq vermir. Sonuncu cavab əldə olunmuş məlumata əsaslanan qərardır. Buna görə tapşırıq yalnız içki adlarını və müraciət formasını öyrətməyə deyil, ilkin planın dəyişməsi zamanı məlumat istəməyə də yönəldilə bilər. Dialoqda olmayan fasilə və intonasiya haqqında müşahidə nəticəsi çıxarmaq olmaz; bunlar yalnız səsli material əsasında araşdırılmalıdır.

Tətbiq tapşırığında müştəriyə büdcə və seçim kartı, xidmət göstərən tələbəyə isə fərqli məhsul və qiymət siyahısı verilir. Müştəri əvvəlcədən hansı alternativin təklif ediləcəyini bilmir. Tələbələrədən sifariş razılaşdırmaq və yekun məbləği müəyyənləşdirmək istənilir. Qiymətləndirmə yalnız “Could I have” formasının işlədilməsinə bağlanmır; müştərinin yeni məlumatdan istifadə edib-etmədiyi də müşahidə olunur. Gələcək dərisdə eyni prinsip bilet almaq və ya görüş vaxtını dəyişmək kimi fəaliyyətə köçürülə bilər.

6.4. Səviyyəyə uyğun dəstək və iştirak

Aşağı səviyyələrdə qısa dialoq, az sayda iştirakçı və aydın kommunikativ məqsəd seçmək məqsəduyğundur. İfadə bankı və vizual məlumat dəstəyi tələbəyə danışığa başlamaqda kömək edə bilər. Daha yüksək səviyyələrdə isə dolaylı məna, alternativ mövqelər və daha mürəkkəb sosial münasibətlər daxil edilə bilər. Dəstək tədricən azaldılır, lakin çətinlik materialın dəyişməz xüsusiyyəti kimi qəbul edilmir. Eyni mənbə fərqli sual və məqsədlə müxtəlif səviyyələrdə işləyə bilər.

Müəllim auditoriyanı səhvlərin qadağan edildiyi mühit kimi deyil, anlaşma və düzəliş imkanının olduğu mühit kimi təşkil etməlidir. Tapşırıq zamanı ünsiyyəti dayandıran problem yerində aydınlaşdırıla bilər; digər dil məsələləri sonrakı müzakirəyə saxlanıla bilər. Bu seçim bütün səhvləri eyni qaydada qiymətləndirməməyə imkan verir. Tələbələrin iştirakını yalnız ən çox danışanın fəaliyyəti ilə müəyyənləşdirmək düzgün deyil; münasib vaxtda verilmiş qısa aydınlaşdırma da birgə nəticəni dəyişə bilər.

7. Formativ qiymətləndirmə istiqamətləri

Qiymətləndirmənin məqsədi tələbəyə növbəti ünsiyyətdə nəyi yaxşılaşdırma biləcəyini göstərməkdir. May və digərləri (2020) interaksional səriştə üçün ətraflı və daha yığcam qiymətləndirmə vasitələri işləyərək nəzəri anlayışların auditoriya geribildirimi ilə əlaqəsini göstərirlər. Bu məqalədə həmin yanaşmadan ilhamlanan dörd müşahidə istiqaməti təklif olunur. Bunlar yeni standartlaşdırılmış test və ya validləşdirilmiş şkala kimi təqdim edilmir.

Birinci istiqamət replikaların əlaqəliliyidir: tələbə qarşı tərəfin məlumatına cavab verir, yoxsa yalnız öz hazır fikrini söyləyir? İkinci istiqamət söz növbəsinin idarə olunmasıdır: tərəfdaşa danışmaq imkanı yaradır və söhbətə münasib anda qoşulurmu? Üçüncü istiqamət anlaşılmaqlığın aydınlaşdırılmasıdır: çətinliyi müəyyənləşdirir, təkrar və ya izah istəyir və cavabdan istifadə edirmi? Dördüncü istiqamət birgə nəticədir: iştirakçılar razılaşdırılan məqsədə çatma və nəticəni təsdiqləyə bilirlərmi?

Barth-Weingarten və Freitag-Hild (2023) EFL qiymətləndirməsində sosial hərəkətin tamamlanmasını praktik meyar kimi müzakirə edirlər. Bu, sifariş tapşırığında “söhbət yaxşı idi” kimi ümumi hökm əvəzinə hansı məhsulun, qiymətin və qərarın razılaşdırıldığını qeyd etməyə kömək edir. Malabarba və Betz (2023) isə interaksional səriştənin təsviri ilə fərdi öyrənənin qiymətləndirilməsi arasında əməkdaşlığın vacibliyini vurğulayırlar. Tərəfdaşın fəaliyyəti tələbənin göstərə bildiyi bacarığa təsir etdiyindən bir dialoq əsasında sabit fərdi səviyyə müəyyənləşdirmək məhduddur.

Geribildirim konkret replikaya bağlanmalıdır. Məsələn, “qiyməti soruşdun və cavabdan sonra seçim etdin” müşahidə edilən fəaliyyəti göstərir; “daha təbii danış” isə tələbəyə nəyi dəyişəcəyini bildirmir. Council of Europe (2020) qarşılıqlı əlaqə və strategiyalar üçün təsviri çərçivə təqdim edir. Bu təsvirlər məqsəd seçiminə kömək edə bilər, lakin məqalədə təklif olunan müşahidə istiqamətləri avtomatik CEFR səviyyəsi və ya rəsmi imtahan balı vermir.

8. Tətbiq şərtləri və məhdudiyyətlər

Universitet dərslərində autentik materiallardan istifadə üçün müəllimin uyğun mənbə tapması və həmin mənbənin funksiyasını izah etməsi tələb olunur. İctimai əlçatanlıq materialın sərbəst yenidən yayıla bilməsi demək deyil; mənbə və istifadə şərtləri yoxlanmalıdır. Şəxsi söhbətlərin, tələbə səslərinin və görüntülərinin yazılması əvvəlcədən məlumatlandırılmış razılıq, məxfiliyin qorunması və yazı olmadan iştirak alternativini ilə təşkil edilməlidir. Bu tələblər məqalədə istifadə edilmiş empirik prosedurlar deyil, təklifin gələcək tətbiqinə aid şərtlərdir.

Rəqəmsal materiallar əlçatanlığı artırır, lakin internet və texniki vasitələrə çıxış fərqləri nəzərə alınmalıdır. Müəllim mümkün olduqda yazılı dəstək və alternativ dinləmə imkanları hazırlaya bilər. Subtitrlər faydalı olsa da, onların avtomatik hazırlanması mənanın həmişə düzgün əks olunmasına zəmanət vermir. Materialın səsli və yazılı versiyası əvvəlcədən müqayisə edilməlidir. Həmçinin tələbələrin mədəni və şəxsi təcrübəsini bir nümunə ilə eyniləşdirməkdən çəkinmək lazımdır.

Narrativ seçmə müəllifin mövzuya verdiyi istiqamətdən təsirlənə bilər. Məqalə konkret universitetdə autentik dialoqların təsir ölçüsünü, hansı yaş və səviyyə qrupunda üstünlük verdiyini və uzunmüddətli transferi müəyyən etmir. Təklif olunan ardıcılıq bütün qruplarda eyni nəticə verməyə bilər. Səviyyə, əvvəlki dil təcrübəsi, tərəfdaşlıq münasibətləri və müəllimin geribildirim forması gələcək tədqiqatda nəzərə alınmalıdır.

Sonrakı empirik araşdırma bu çərçivəni müqayisə edilə bilən tədris şəraitində sınaqdan keçirə bilər. Autentik və ssenariləşdirilmiş materiallar müqayisə olunarsa, tapşırıq məqsədi və dəstək səviyyəsi mümkün qədər uyğunlaşdırılmalıdır. Əks halda materialın təsiri tapşırığın təsiri ilə qarışa bilər. Təkrar cüt tapşırıqları, gecikdirilmiş qiymətləndirmə və qeydlərin aydın meyarlarla təhlili dəyişməni izləməyə imkan verə bilər. Belə araşdırma üçün etik prosedur və qiymətləndiricilərin uyğunluğu əvvəlcədən planlaşdırılmalıdır.

9. Nəticə

Autentik dialoqlar ali təhsildə ingilis dilinin kommunikativ tədrisi üçün faydalı resurs ola bilər. Onların dəyəri tələbənin söhbətdə məna qurmasını, qarşı tərəfin məlumatını nəzərə almasını və uyğun qərar verməsini dəstəkləməsidir. Real mənbə, səviyyəyə uyğun tapşırıq və məqsədli geribildirim birlikdə nəzərdən keçirilməlidir. Dialoqun mənsəyini göstərmək vacibdir, lakin mənsə ünsiyyətə yönəlmiş istifadəni əvəz etmir.

Məqalədə autentikliyin qarşılıqlı əlaqəli ölçüləri tədris qərarları ilə birləşdirilmiş, spontan dialoqla qurulmuş ssenari fərqləndirilmiş və dinləmədən məqsədli istifadəyə qədər mərhələli ardıcılıq təqdim edilmişdir. Formativ qiymətləndirmədə cavabın əlaqəliliyi, söz növbəsi, aydınlaşdırma və birgə nəticə əsas diqqət istiqamətləri kimi təklif olunur. Çərçivənin praktik səmərəsi yerli şəraitdə empirik yoxlama tələb edir. Bu yoxlama materiala marağı kommunikativ bacarıqdakı dəyişmədən ayırmalı və tələbələrin yeni vəziyyətlərdə fəaliyyətini də nəzərə almalıdır.

Süni intellektdən istifadə haqqında açıqlama

Generativ süni intellekt məqalənin strukturunun yenidən işlənməsi, dil redaktəsi, ədəbiyyatın genişləndirilməsi və metodik izahların hazırlanmasında istifadə olunmuşdur. Yeni iştirakçı məlumatı və ya empirik nəticə yaradılmamışdır.

Bəyannamələr / Declarations

Maliyyələşdirmə (Funding): Bu tədqiqat xarici maliyyələşdirmə almamışdır.

Maraqların toqquşması (Conflicts of Interest): Müəllif maraqların toqquşmasının olmadığını bəyan edir.

Müəllif töhfəsi (Author Contributions): Konsepsiya, ədəbiyyat icmalı, təhlil, mətnin hazırlanması və redaktə: N.İ.

İstinad / How to Cite:

İbrahimli, N. (2026). Ali təhsildə ingilis dilində ünsiyyət bacarıqlarının inkişafında autentik dialoqların rolu. *Global Spectrum of Research and Humanities*, 3(4), 112-122. <https://doi.org/10.69760/gsrh.0260304011>

Ədəbiyyat / References

- Balaman, U. (2025). A longitudinal case study of L2 interactional competence development in the ELT classroom: Teachability and learnability of L2 interactional practices. *International Journal of Applied Linguistics*, 35(4), 2237–2247. <https://doi.org/10.1111/ijal.12765>
- Barraja-Rohan, A.-M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479–507. <https://doi.org/10.1177/1362168811412878>
- Barth-Weingarten, D., & Freitag-Hild, B. (2023). Assessing interactional competence in secondary schools: Action accomplishment in English as a foreign language. *Applied Pragmatics*, 5(2), 240–272. <https://doi.org/10.1075/ap.00016.bar>
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60–70. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Galaczi, E., & Taylor, L. (2018). Interactional competence: Conceptualisations, operationalisations, and outstanding questions. *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 219–236. <https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1453816>
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363–374. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.363>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Gilmore, A. (2011). “I prefer not text”: Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. *Language Learning*, 61(3), 786–819. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00634.x>
- Hung, D., & Victor Chen, D.-T. (2007). Context–process authenticity in learning: Implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*, 55(2), 147–167. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9008-3>
- İbrahimli, N. (2024). Using authentic dialogues in teaching English. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*, 29(58), 81–93.
- Lam, D. M. K. (2021). Don't turn a deaf ear: A case for assessing interactive listening. *Applied Linguistics*, 42(4), 740–764. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa064>
- Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285–329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Malabarba, T., & Betz, E. (2023). Describing and assessing interactional competence in a second language: Introduction to the special issue. *Applied Pragmatics*, 5(2), 121–141. <https://doi.org/10.1075/ap.00020.mal>
- Mammadova, K. (n.d.). *The impact of language in society development*.
- May, L., Nakatsuhara, F., Lam, D., & Galaczi, E. (2020). Developing tools for learning oriented assessment of interactional competence: Bridging theory and practice. *Language Testing*, 37(2), 165–188. <https://doi.org/10.1177/0265532219879044>
- McCarthy, M., & Carter, R. (1995). Spoken grammar: What is it and how can we teach it? *ELT Journal*, 49(3), 207–218. <https://doi.org/10.1093/elt/49.3.207>
- McCarthy, M., & O'Dell, F. (2017). *English vocabulary in use: Upper-intermediate* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Orucova, D. (2024). Organization of language and culture issues in linguistics. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 24.

- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>
- Pinner, R. (2014). The authenticity continuum: Towards a definition incorporating international voices. *English Today*, 30(4), 22–27. <https://doi.org/10.1017/S0266078414000364>
- Roever, C. (2022). *Teaching and testing second language pragmatics and interaction: A practical guide*. Routledge.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1–50. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000263>
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2021). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers* (2nd ed.). Routledge.

Received: 15 September 2026

Accepted: 10 October 2026

Published: 12 October 2026