

**Qiuli Şabaşvili**

*İvane Cavaxişvili adına*

*Tbilisi Dövlət Universiteti*

## **Ana dili/birinci və ikinci dillərin yazı prosesində qarşılıqlı əlaqələri**

### **Abstrakt**

Yazı prosesində birinci və ikinci dillərin qarşılıqlı əlaqələrini təyin etdikdə, bir neçə amili nəzərə almaq lazımdır: ana dilində və ya ikinci dildə yazının koqnitik və metakoqnitik strategiyalarının biliyi, dili bilmə səviyyəsi, diskurs tipi. Keçirilən iş bir neçə mərhələdən ibarətdir. Respondentlər ana (erməni) dilində və ikinci (gürcü) dillərində inşa yazdılar, anketləri doldurdular və müsahibə zamanı növbəti suallara cavab verdilər. Alınan materialın işlənilməsi əsasında nəticə çıxarmaq olar ki, tanış tipdə diuskurs və nisbətən sadə tapşırıq halında, abzas səviyyəsində, həm birinci və eləcə də ikinci dildə koqnitik proseslər eyni şəkildə davam edirlər. Belə ki, həm birinci dildən ikinci dilə, eləcə də əksinə, ikinci dillədən ana dilinə yazı bacarıqlarının transferi mümkündür. Qeyd etmək lazımdır ki, respondentlərin bir hissəsi birbaşa ikinci dildə ideyaları generasiya edir, planlaşdırır və yazı prosesini aparır. Bir hissəsi erməni dilində fikirləşir və gürcü dilində yazmağa başlayır. Onların bu yolla seçiminə məsələnin çətinliyi və tanış mövzu ilə diskurs tipi səbəb olur. Beləliklə, yazı prosesini öyrəndikdə bu aspektləri nəzərə almalı və ana dilinin roluna laqeyd yanaşmamalıyıq.

### **Məsələnin aktuallığı və müasir tədqiqatın nəticələri**

Müasir elmi ədəbiyyatda ikinci dilin yazılı komponentini araşdırdıqda, yazı prosesində birinci və ikinci dillərin əlaqələrinin öyrənilməsinə böyük əhəmiyyət verilir. Bu əlaqənin aşkarlanmasının əsasında yazı təliminin daha effektiv şəkildə planlaşdırılması, yeni strategiyaların işlənilib hazırlanması və lazımi nəticələrin çıxarılması mümkündür.

Buna baxmayaraq, hələ də aktual sual səsələnir: birinci dildən ikinci dilə yazı

bacarıqları transfer edilirmi? Erkən tədqiqatlar göstərir ki, ikinci dildə yazılı tapşırıqlar yerinə yetirildikdə müəlliflər birinci dildən istifadə edirlər, hərçənd fikirlərin müxtəlifliyinə dillərarası transfer miqdarının müəyyən edilməsi problemi səbəb olur. Hesab edilir ki, yazı prosesində müəlliflər müxtəlif məqsədlər üçün birinci dildən istifadə edirlər: planlaşdırma, ideyaların generasiyası və ya məzmunun ötürülməsi, linqvistik problemlərin həlli, məsələnin, şeirin istifadəsi. Əsasən də birinci dildən stilistik seçimlərin dəyişdirilməsi

məqsədlə və ya koqnitik yüklənmənin qarşısını almaq üçün (Kohen, Bruks-Karson, 2001, Knutson, 2006) istifadə olunur. Bundan əlavə, bəzi müəlliflər belə nəticəyə gəlirlər ki, birinci dilin istifadəsi mətnin keyfiyyətinə mənfi təsir göstərmir. Yazıda yaxşı təlimatlandırılmış müəllif yazılı materialını yaratdıqda birinci dildən istifadə edə bilər (Knutson, 2006).

Tədqiqatların bəzilərində yazının konkret məqsədinə və yazı prosesinə və keyfiyyətinə olan mümkün təsirə diqqət verilir (məsələn, mövzu və mədəni amillərin biliyi). Amma məlum olmuşdur ki, yazının hazırlıq mərhələsi və planlaşdırma prosesi daha çox halda birinci dildə aparılır (Fraydlender, 1990; Akieli, 1994, Lali, 2000). Hesab edilir ki, müəlliflər onların mədəni mühitləri üçün xarakterik olan və onlar üçün birinci dildə tanış mövzu üzrə inşaları daha yaxşı yazırlar. Beləliklə, yazının planlaşdırılması da həm birinci, eləcə də ikinci dillərdə eyni şəkildə aparılır (Krapels, 1990; Ley, 1982).

Bəzi tədqiqatçılar tədqiqat zamanı fərqli yanaşmalara əsaslanırlar. Bu nöqtəyi-nəzərdən mövcud olan mühüm amillərdən biri alınan biliyin kvalifikasiyası və ayrılmasıdır. Məsələn, Fitscerald və Şenahan biliyin müəyyən halda bir-birlərini tamamlayan 4 tipini ayırırlar: a) **metabilik**; yazıdan və oxudan necə istifadə edilməsi, auditoriya, dil formaları və onların başa düşülməsi monitorinqinin biliyi; b) **mahiyyət və məzmun haqqında alınan bilik**: geniş kontekstdə lüğət və leksik vahidlər; c) **universal mətni atributların biliyi**: fonetika / fonologiya, sintaksis, mətnin janrı; d) **prosedur**

**biliyi**: oxu və yazı prosesinin qarşılıqlı əlaqələndirmə bacarığı: yaddaşdan biliyin alınması və təfəkkürün aktiv prosesi imkanı: gözlənilən nəticə və sualların qoyulması.

Tədqiqat nəticəsində təyin olunub ki, prosedur biliyin səviyyəsində transfer elementi aşkarlanır, burada savadın, xüsusilə də yazı və oxu bacarıqlarının eyni şəkildə aşkarlanması mümkündür. Bu nöqtəyi-nəzərdən, bir neçə əsas transfer elementi nəzərdən keçirilir: konseptin anlaşılması və b) metakoqnitik və metalingvistik strategiyalar, onlar dilin öyrənilməsinə şərait yaradırlar (Fitscerald və Şenahan, 2000).

Flauer və Heys yazı prosesini koqnitik funksiya baxımından təhlil edirlər (Flauer, Heys, 1981), tədqiqatçılar nəticəyə gəlirlər ki, bu prosesin xüsusiyyətləri müxtəlif dillər üçün universal və ümumi ola bilər.

Son dövrün tədqiqatları tədqiqat sahəsini daha da kiçildir, konkret nəticələr fokus-qruplarla müxtəlif növdə iş əsasında alınır. Eri Fukuda savadın komponentlərini, yazının və oxunun bacarıqlarını və onların birinci və ikinci dillərin tədrisi hallarında əlaqələrini öyrənmişdir. Mətnin təşkilinin metakoqnitik biliyi dillərin əksəriyyəti üçün ümumidir, belə ki, məhz bu səviyyə üçün xarakterik strategiyalar transferə aiddir. Həllədiçi rolunu dili öyrənmənin dilə sahibolma səviyyəsi oynayır (Fukuda, 371, 372).

Yazı prosesində ikitərəfli transfer imkanları üzrə tədqiqatçılar Hiroy Kobayaşi, Karol Rinert danışırlar. Onlar müəyyən etmişlər ki, yazılı bilik transferi birtərəfli deyil və hər iki

istiqləmətdə həyata keçirilir:  $L1 \leftrightarrow L2$ . Bunu aydın şəkildə birinci və ikinci qruplar tərəfindən metadiskursiv markerlərin istifadəsi tendensiyası göstərir. Birinci dildə dinlənən yazının tədris bacarıqlarının formalaşmasına həm birinci, eləcə də ikinci dilin səviyyəsi səbəb olur. Transferə eləcə də əsaslandırılmış mətnin strukturunun xüsusiyyətləri və diskursiv markerlər aiddir (Hiroy Kobayaş, Karol Rinerti, 2008).

Yosifum Kohronun yanaşması isə fərqlidir. Müəllif qlobal mətnin strukturunu, essenin keyfiyyəti və insanın başqa xüsusiyyətlərinin qarşılıqlı əlaqəsini korelyativ analizin vasitəsilə təhlil edir. O nəticəyə gəlir ki, qlobal strukturlu insanın səviyyəsi ilə L1 və L2 dilləri sıx əlaqədədir. O, eləcə də göstərir ki, ikinci dilə sahib olmanın yüksək səviyyəsi müəyyən səbəblərə görə insanın səviyyəsi ilə əlaqədar deyil. Keçirilən eksperimentin və miqdar tədqiqatı metodunun əsasında, müəllif eləcə də nəticə çıxarır ki, ikinci dildə inşa yazdıqda qlobal mətnli struktur transfer prosesinə aid deyil (Kohro, 2009, 16).

Metakoqnitik bilik və birinci dildə həyata keçirilən yazı prosesi birbaşa ikinci dildə yerinə yetirilən insanın keyfiyyəti və qiymətləndirməsi ilə əlaqədardır. Daha doğrusu, müəyyən halda L1 yazı bacarıqları birbaşa bu prosesə təsir göstərir. Buna linqvistik bilik (orfoqrafiya, leksik vahidlərin seçimi, qrammatika və cümlənin quruluşu) və bu biliyin istifadəsi texnikası səbəb olur. Müəlliflər nəticəyə gəlirlər ki, birinci dildən fərqli olaraq, metakoqnitik bilik ikinci dildə həyata keçirilən yazı prosesi

üçün az əhəmiyyət daşıyır (Rob Şunen, Amos Gelderen..., 2003).

### **Tədqiqatın məqsədləri:**

Qarşıdakı yazının məqsədi müasir tədqiqatların və nailiyyətlərin nəzərə alınması ilə, qeyd edilən məsələlərin işlənilməsi və gürcü təhsil məkanında bu baxımdan mövcud problemlərin həllinə cəhdin göstərilməsidir. Belə ki, tədqiqatın əsas məsələsi konkret fokus qrupla iş nəticəsində növbəti suallara cavabın verilməsidir:

- İkinci dilin yazılı komponentinin təlimində ana dili təsir göstərirmi?
- İkinci dili öyrənənlər ikinci dilin yazılı mətnini yaratdıqda ana dilindən istifadə edirlərmi?
- İkinci dili öyrənənlərə hansı tip mətnləri gürcü dilində tərtib etmək asan gəlir?
- Onların seçiminə hansı koqnitik, sosial-linqvistik, sosial mədəni və strateji amillər səbəb olurlar?
- Həm ana dilində, eləcə də ikinci (gürcü) dillərdə yerinə yetirilən işlərdə hansı diskursiv xüsusiyyətlərin ayrılması mümkündür?

### **Tədqiqat metodları:**

Qeyd edilən tip tədqiqatlar miqdar və analitik metodların istifadəsi ilə həyata keçirilir. Tədqiqatlar müsahibələrin, xüsusi tərtib edilmiş inşaaların analizi vasitəsilə materialları toplayır. Qarşıdakı məqalə oxşar fəallıqların əsasında

alınan nəticələrə əsaslanır. Respondentlərlə iş 2 gün ərzində davam edirdi.

### **İnşanın yaradılması:**

İlk mərhələdə respondentlərdən növbəti mövzular üzrə iki inşa yazmağı xahiş etdik: a) böyük və ya kiçik şəhər? b) sağlam və ya ləzzətli qida? Tələbələrin özləri seçim etməli və qərara almalı idilər ki, hansı mətni gürcü dilində tərtib etsinlər və hansını – ana dilində.

### **Anketlər:**

İkinci mərhələdə respondentlər açıq və qapalı sualları olan qarışıq tipdə anketi doldurdular. Respondentlər növbəti suallara cavab verməli idilər:

1. Gürcü dilində aşağıda verilən hansı mətnin yazılması/yaradılması daha asan olacaqdır və nə üçün? Birdən artıq cavabı qeyd etmək olar. Bir neçə cavab olduğu halda, xahiş etdik ki, çətinliyin əsasında mövzuları yerləşdirsinlər.

- a) təsvir et (məsələn, şəklin təsviri);
- b) əhvalatın ötürülməsi (məsələn, dünənki günümü necə keçirdim);
- c) mövqeyinizi ifadə edin (məsələn, böyük şəhərdə yaşamağa üstünlük verirsiniz və ya kiçik şəhərdə?);
- d) əsaslandırma / dəlilgətirmə (məsələn, maşın sürdükdə / idarə etdikdə mobil telefondan istifadə etmək olmaz).

2. Aşağıda verilən bir neçə mətnlərdən hansının yazılması / yaradılması gürcü dilində asan olacaq və hansı mətnin yazılması/yaradılması ana dilində asan olacaqdır

və nə üçün? Cavabı əsaslandırmağınızı xahiş edirik. Birdən artıq cavabı qeyd etmək olar.

- a) Təsvir et (məsələn, şəklin təsviri);
- b) əhvalatın ötürülməsi (məsələn, dünənki günümü necə keçirdim);
- c) mövqeyinizin ifadə edilməsi (məsələn, böyük şəhərdə yaşamaq istərdiniz və ya kiçik şəhərdə?);
- ç) əsaslandırma/dəlilgətirmə (məsələn, maşın sürdükdə / idarə etdikdə mobil telefondan istifadə etmək olmaz).

3. Gürcü dilində mətnin yaradılmasında:

- a) ana dilində fikirləşirəm və gürcü dilində yazmağa başlayıram;
- b) ana dilində düşünürəm, ideyaları düzürəm və gürcü dilində planlaşdırıram və gürcü dilində yazmağa başlayıram;
- c) gürcü dilində fikirləşirəm, planlaşdırıram, ideyaları düzürəm və yazmağa başlayıram;
- ç) düşünmədən mətni gürcü dilində yazmağa başlayıram.

4. Gürcü dilində yazdığınız mətnin oxunulması və səhvlərin axtarılıb tapılması asandır mı? a) qrammatik; b) məzmun baxımından (eyni məlumatın təkrarlanması, məntiqi baxımdan qarışıq mətn və s.).

5. Sadalananlardan hansı mətni gürcü dilində yazardınız?

- a) dostuma məktub; b) mənim gələcəyim;
- c) tibbi xidmət pulsuz olmalıdırmı? ç) təkbaşına səyahət etmək istərdinizmi və ya dostunuzla birlikdə? d) ali təhsil almaq məcburidirmi? e) hansı musiqini

dinləyirsiniz və nə üçün? ə) hansı şəhərdə yaşayırdınız və nə üçün? f) dinc yolla etnik münaqişələrin həlli mümkündürmü? g) şəklin təsviri; h) kəndimizdə yay; i) siqaret çəkmək sağlamlıq üçün zərərlidir; ı) kitab oxumaq vacibdir.

### Müsahibə:

Üçüncü mərhələdə respondentlərlə müsahibə keçirildi və onlara növbəti suallar verildi:

- Məktəbdə ana dilində inşa yazının texnikasını öyrənmisinizmi?
- Məktəbdə ana dilində qazanılan yazı bacarıqları ikinci dildə inşa yazdıqda köməyinizə gəlirmi?
- Yazı prosesində, hansı halda ana dilində fikirləşirsiniz və hansı hallarda – gürcü dilində?
- Yazının hazırlıq mərhələsinə çox vaxt ayırırsınızmı?
- Yazı prosesində lüğətdən istifadə edirsinizmi?

### Tədqiqat bazası:

Tədqiqat TDU-nun Humanitar Elmlər fakültəsində Gürcü dilinin hazırlıq proqramının çərçivəsində həyata keçirildi. Respondentlər proqramın ikinci semestrinin ermənidilli tələbələri idilər, cəmi 25 gənc. Buradaca qeyd etmək lazımdır ki, respondentlərin yazı bacarıqları yaxşı işlənilməmişdi, çünki məktəbdə oxşar fəallıqları yerinə yetirməmişlər. Onlardan yalnız bir neçəsinin məktəbdə

müəllimin göstərişi ilə ana dilində əsaslı mətnin mütəşəkkil yazı təcrübələri var idi. Hazırlıq kursunun çərçivəsində, onlar I semestr ərzində kursu dinləmişdilər: İkinci dil kimi gürcü dili, yazılı aspektin tədrisi. Kurs ərzində onlar həm dil bilgilərinə (qrammatika, leksika, sintaktik konstruksiyalar), eləcə də strateji və sosial bilgilərə sahib olmuşdular. Təlim əsasən abzaslar və sadə mətnin səviyyəsində aparılırdı. Soruşulan tələbələrin dili bilmə pilləsini nəzərə almaq lazımdır. Respondentlər gürcü dilini əsasən orta səviyyədə bilirdilər.

### Keçirilən tədqiqatın nəticələri

#### İnşanın analizi

#### Mövzunun seçimi:

İnşanı analiz etdikdə bir ümumi istiqamət ayrıldı: respondentlərin əksəriyyəti uyğun seçim etdi. Tələbələrdən 21-i gürcü dilində növbəti mövzu üzərində işlədi: *Böyük və ya kiçik şəhər?* Müvafiq olaraq, erməni dilində onlar ikinci tapşırığı yerinə yetirdilər: *sağlam və ya ləziz qida?* Soruşulan tələbələrdən yalnız dördü bu tapşırığı gürcü dilində yerinə yetirdi. Belə bir seçimə, düşünürük ki, bir neçə mühüm amil təsir göstərdi: 1. Mövzunun asanlıq/çətinliyi; 2. Artıq tanış olan mövzu; 3. Gürcü leksikası və dil vasitələrinin azlığı; 3. Yazı strategiyaları və texnikasının tətbiqinin az təcrübəsi. Qeyd etmək lazımdır ki, birinci mövzuda (Böyük və ya kiçik şəhər) onlar mühazirə kursu ərzində artıq müəyyən informasiyaya, şifahi diskussiyaya və

müzakirələrə malik, lazımi leksika ilə tanış, məlumatı ötürmə vasitələrinə və müzakirə strategiyalarına malik idilər. İkinci mövzu (Sağlam və ya ləziz qida) isə onlar üçün tamamilə tanış olmayan məsələ idi. Beləliklə, demək olar ki, onlar üçün bu mövzu daha mürəkkəb dəlillər və koqnitik proseslərlə əlaqədar idi. Əsaslandırma və müvafiq misalların axtarılması qrammatik, sosial və sosial-mədəni bilgilərin aktivləşdirilməsini tələb edir. Nəticə çıxara bilərik ki, mövzunun seçiminə dili bilmə səviyyəsi və metakoqnitik biliyin xüsusiyyətləri səbəb oldu.

#### **İnşalarda sözlərin sayı:**

Tələbənin seçimini analiz etməklə paralel olaraq inşanın həcmi də nəzərə almaq lazımdır. Bu nöqteyi-nəzərdən, maraqlı şəkli əldə edilmiş material təqdim edir. Ümumiyyətlə, həm gürcü, eləcə də erməni dillərində yerinə yetirilən işlərdə sözlərin təsbih edilən maksimum sayı 150 söz, minimum isə - 40 söz idi. Eyni zamanda, demək olar ki, tələbələrdən hər biri eyni həcmli mətni həm gürcü, eləcə də erməni dillərində tərtib edirdi. Bundan irəli gələrək, demək olar ki, yazılı mətnin həcminə bu halda tələbələrin yazı bacarıqlarının azlığı və ya bu bacarıqlara sahib olmanın aşağı səviyyəsi səbəb oldu, məhz bunun üçün mətnlərin həcmi demək olar ki, hər iki dildə eyni idi.

#### **Yazı səviyyəsi**

Yazı prosesində respondentlər yalnız abzas səviyyəsi ilə kifayətlənirlər. Onların söylədikləri qısa, konkret idi, abzasda bir və ya iki dəlil

müxtəsər şəkildə verilirdi. Qeyd etmək lazımdır ki, oxşar vəziyyət həm gürcü, eləcə də erməni dilində yazılmış mətnlərdə təsadüf edilirdi. Bu mətnlər 2-3 abzasdan ibarət idi. Bu halda da abzas səviyyəsində mətnin yazılmasına yazı strategiyasının bilik səviyyəsinin azlığı səbəb idi.

#### **Diskursiv xüsusiyyətlər**

##### **Diskursun tipi:**

Sorğu üçün oxşar tipdə və strukturu olan mövzular seçildi. Hər iki halda tələbələrə iki alternativ təklifdən seçim etmək imkanı verildi ki, mövqelərini ayırıb onu əsaslandırsınlar. Eksperiment zamanı tələbələrin işlərinin analizində diskursun bir neçə tipi aşkarlandı:

1) **Dəlilgətirmə:** Bizim halda, bu termin nisbətən şərti əhəmiyyət daşıyır və əsas ideyanın dəstəkləndirilməsini, güclü və dəlillər gətirilən əsaslandırma xaricində əsas ideyanın dəstəkləndirilməsinin yayılmasını nəzərdə tutur. Tələbələr yalnız bir-bir cümlələrlə mövqelərini bildirirlər ki, nə üçün böyük və ya kiçik şəhərdə yaşayardılar və ya nə üçün insan yalnız sağlam və ya ləziz qida qəbul etməlidir. Buradaca qeyd etmək lazımdır ki, respondentlər orta mövqeni daha az ifadə edirdilər. Onların işlərində iki qarşılıqlı aspektin müsbət və ya mənfi tərəfləri az idi.

2) **Təsvir:** bu cür mətnlərdə tələbələr sadəcə böyük və ya kiçik şəhəri / fərqli qidaları təsvir edirdilər.

d) **Şəxsi yanaşma:** bir neçə işlərdə tələbələr yalnız şəxsi hisslərinə, fikirlərinə və emosional münasibətlərinə diqqət verirdilər.

Nəticə şəklində demək olar ki, diskursun belə bir tipləri həm erməni, eləcə də gürcü dilində yazılmış işlər üçün ümumi idi. Bundan əlavə, hər iki dilin halında, diskursun bu bir neçə tipindən ən çox dəlilgətirmə oldu. Diqqətə almaq lazımdır ki, diskurs tipinin seçimində oxşar nəticələr Yaponiya kolleclərindən birinin birinci kurs tələbələri ilə keçirilmiş yazılı sınaq imtahanı zamanı alındı. Gürcü dilində hazırlıq programının ermənidilli tələbələri kimi, yaponiyalı tələbələr də yazı strategiyaları ilə az tanış idilər və yazı bacarıqlarına çox damalığa deyildilər (Kabayaş, Rinerti, 2008), bu da alınan nəticələrin oxşarlığına səbəb idi.

Yazı prosesində tələbələr daha çox əsaslandırılmış müzakirəyə müraciət edirdilər. Təsviri və ya emosional yanaşmalar olan mətnlərə həm gürcü, eləcə də erməni dillərində daha az təsadüf edilirdi.

1)

*հեմոցիս չանսալի սալկեքի միրհեցնիա. ցեմրիլ սալկեքի միլերի ցեմիա, ցե ալամիանիս օրցանիսմս ճիլ Յիանս ալցեքս. մարտալիա ճլորիս իօրցիօտ ցալկեքեքլի միլանլի ցեմրիլիա ճալլալս ցեքարս, մալրաթ ցլլալ մօլկեքլեքս չանմրօլլոլա Յլ. մլ միրհեցնիա մլցեմարլեքիօտ ճամՅալքեքլի կլրլքեքի. մալրաթ օմասալլ ցլլալ իօլլմլ.*

Bu mətnin əsasında ayırd edilir ki, müəllif gürcü dilinə orta səviyyədən artıq malikdir, belə

ki, faktın təsviri problemi təqdim etmir və bunun əsasında öz mövqeyini qısa, amma ardıcılıqla və məntiqli şəkildə təqdim edə bilir.

2)

*մլ ցլլիլրօթ, ռօլմ քալարա չալլալի մի ցեօլրլեքա չլօլիա, օմիլլօլմ ռօլմ քալարա չալլալի մի սիսլլմլա, ճիլլի չալլալի կի ճալլիան իմալրիա. մարտալիա ճիլլի չալլալի մի ճիլլի Յանսի ցալլլեքս իլլալլեքիսօլլիս, ճալլ ալլլիլալլ օլլօլլի սալմսալլրի. քալարա չալլալի մի ցլլլալլ օլլցեքլեքն ցրտմալլեքս, չլրլլօլլա յր յրիս ճալլ յսալլրտիսօլլա սիարլլլի.*

Bu mətnin müəllifi haqqında deyə bilərik ki, gürcü dilinə orta səviyyədə malikdir, onun linqvistik bilgisi birinci müəlliflə müqayisədə nisbətən aşağıdır, amma abzas səviyyəsində o da öz mövqeyini formalaşdırır və faktı qısa təsvirlə əsaslandırır. Bu mətnə diskursun xüsusiyyətləri, markerlər və birləşdirici dil vasitələri çox təqdim edilmir. Birinci iki mətnin kiçik həcminə görə, metakognitiv biliyin gerçəkləşdirilməsi haqqında bu halda söhbət imkanı azdır.

3)

*հլմի աՅրիօտ, կլլլլլլլլլլլլլ ճիլլի չալլալի յլլրօլլ չլօլիա ճալլ ալլալլ ցլլլալլ ռօլմ կլլիօտիսօլլ ցլլլալլի ցլլլլլլլլլլլլ ռօլմ ճիլլի չալլալի յլլրօլլ կարլլիա. մլ իլլերի յալլլլալլի մլալլ, ռօլլլլլլլլլլլլլ ալլալլալլալլալլի ցեօլլրօլլլլլլլլլլլ, մլրլլ սլլալլ ճիլլ չալլալի միլլիլլիս, մօլսկօլլսա ճալլ ցրլլլլլլլլլլլ ցալլալլլլլլլլլլլ, ճալլ օլլ կարլլալլ ցեօլլրօլլլլլլլ. մալլ Յօլլլլլլլլ ցլլլլլլլլլլլ*

ჩამოღობ-მეოქი დო აქ, ახალქოლქში იცხოვროთ. ისინიც კი გვეუბნებოიან, რომ თქვენ ჩამოღობო, აქ უფრო კარგოიო. მე ვფიქრობ, რომ ისინი სწოროდ ამბობენ, დიდი ქოლქი უფრო კარგოიო, რადგან იქ ბევრი სომუშოო ადგილები არის დო უმუშეოარი დორჩენის ალბოთობო დოლიან ცოტოო. დიდ ქოლქებში სკოლო დო უნივერსიტეტი ბევრიო დო ადომიანი შეუძლიო თოვისი შვილისთვის აირჩიოს ყველახე კარგი დო სოჭირო სკოლო ან უნივერსიტეტი. ეს ყველოფერი დამტკიცებს, რომ დიდ ქოლქებში ცხოვრებო უფრო კარგოიო, ვიდრე პატოოოო ქოლქებში.

Veriləm mətnin, demək olar ki, emosional çaları, şəxsi yanaşması var, sadə və asan dildə ötürülmüşdür, öz təcrübəsini təsvir edir, bu da ümumi nəticənin çıxarılmasının dolayı əsası olur. Müəllifin nisbətən aşağı linqvistik bilgisinə baxmayaraq, metakoqnitik bilik işdə bir qədər nəzərə çarpır.

4)

მე დოლიან მიეოარს ქოლქი, მავრამ სულით მშვიდი ადომიანი ვარ, ამიტომაც მირჩევნოიო პატოოოო ქოლქში ვიცხოვრე, იმიტომ რომ ჩემთვის ეგ სოჭიროო, როცო ჩემი შემოგოარენო ყველოფერი მშვიდი დო ლომაზი იქნებო. მავრამ თუ ეგ შესადლებლობო არ მქონდეს, დო მე სოდაც ვიქნები ბედნიერი, იქ ვიცხოვრე. ქოლქი იეოს პატოოოო თუ დიდი ეგ მნიშვნელოვანი არო, უმთოვრესი როგორი ადომიანები ცხოვრობენ იქ. მე

ქოლქში დოლიან ბევრჯერ ვეოფილვარ, მავრამ მე მუდომ მირჩევნოიო პატოოოო ქოლქი. დიდი ქოლქში როცო ვიეო, ცუდ ხოსოთზე ვარ, არ ვიცო, რატომ ალბოთ ბევრი შენობო არის, დოლიან ბევრი მანქანო არის. მე სოერთოდ არ მიეოარს ქოლქის კოკანი, დოლიან ვნერვიულობ. მავრამ არ შემოძლიო ვოქეო, რომ ქოლქი ცუდი. დიდი ქოლქი აქვს თოვისი თვისებები, პატოოოოო თოვისი. დიდი ქოლქში დოლიან ბევრი სოოცოარი ადგილი არის, ბევრი ძეგლები. მავალითოდ, თბილისი დიდი ქოლქი. რო ლომაზი ქოლქიო, დოლიან ლომაზი ბუნებო აქვს, სოოცოარი სანახოობო არის. მე იმედი მქვს, რომ კარგოდ ვისწავლე დო კარგი სპეციოლისტი გოვხდე. გონსხეოებო არ არის თუ სოდ ვცხოვრობ დიდ ქოლქში თუ პატოოოო. მე მგონიო, რომ პატოოოო ქოლქში ყველო ადომიანი მუშოობენ, მავრამ დიდ ქოლქში სოქმის ეწეოო დოლიან ძნელიო. მაინცდომაინც ყველო ქოლქი აქვს თოვის დოდებოთი დო უარღობოთი თვისებო.

Əgər üçüncü mətnədə hekayət sadə idisə, bu işdə ekspressiv funksiya ilə istifadə edilən sifətlər çoxluq təşkil edir. Mətnin məntiqi quruluşu nisbətən qarışıqdır, belə ki, metakoqnitik bilik bu yazılı mətnədə çox əks etdirilməmişdir.

Mətnləri araşdırdıqda müəlliflərin strateji bilgiyə nə dərəcədə malik olduqları, bu və ya digər formadan adekvat şəkildə və məqsədə



uyğun olaraq necə istifadə etdikləri maraqlıdır. Bu cəhətdən birinci mətndə növbəti ifadələr diqqəti cəlb edir: *həməmən xənsəli səkkəbi mörhəvənə; məcnərjəbiət dəmədələdələli kərrəbi*; dördüncü mətndə növbəti parçalar maraqlıdır: *şələşis kəkənə; mələmə mörhəvənə; mənsələmənsələ vevələ şələşis əşş*. Tamamilə ola bilər ki, bu növdə səhvlər ana dilinin dil bazasının transferinin nəticəsi olsun. Belə ki, təhsil prosesində dili öyrənənin diqqətini məhz bu cür səhvlərə yönəltməli və onların qarşısını almaq üçün müxtəlif strategiyalardan istifadə etməliyik. Tədqiqatın məqsədini bu dəfə bu strategiyalar haqqında ətraflı söhbət təqdim etmir. Təhlil edilən mətnlərin abzas səviyyəsindən kənara çıxmadığına görə, əsaslı diskursun təşkil problemlərinin üzərində (giriş, əsas hissə, nəticə, güclü və zəif dəlillər, dəstəkləyici qaydalar və s.) dayanmayacağıq.

### Diskursiv markerlər

Problemin analizində nəzərə diskursun xüsusiyyətlərini də almalıyıq. Təhlil edilən əsaslı mətnlərdə həm gürcü, eləcə də erməni dillərində təqdim edilən işlərdə tələbələr tez-tez növbəti ifadələrdən istifadə edirdilər: *həmə əbəmən, mə vevəkəmə, öz yanaşmalarını ifadə etmək məqsədilə*. Söylədiklərini nadir hallarda növbəti forma ilə əsaslandırırıldı: *məgələmələ. Gələcək perspektivi bir neçə respondent növbəti ifadələrlə ötürmüşdü: mələli məşş, məmə... Nəticə bir neçə yazıda bu forma ilə ötürülmüşdü: əşşləmə məmələməməmə... Hər*

iki dildə üzv-əlaqələrdən ən çox istifadə edilən formalardır: *məmələmə məmə, məmələmə...*

### Yekunlaşdırma

Gürcü və erməni dillərində tərtib edilmiş mətnləri analiz etdikdə bu baxımdan bir möhkəm qanunauyğunluq müşahidə olunur. Müəlliflər ana dilində təxminən eyni bacarıqların və diskursiv markerlərin istifadəsi ilə mətni yaradırlar, gürcü mətnini də eyni vasitəsilərlə yaradırlar. Həcm də demək olar ki, eynidir. Təbii ki, sual səslənir, bunun səbəbi nədir? Onların əksəriyyəti ana dilində yazı strategiyalarını öyrənməmişlər, əvəzinə bu strategiyalarla müəyyən qismdə ikinci dildə tanış olmuşlar. Yazı prosesində ikinci dildən birinci / ana dilinə yazı bacarıqlarının transferi mümkündürmü? Diskurs tipini nəzərə almaqla verilən mətnlərin analizi suallara müsbət cavabın verilməsi imkanını verir. Yazı texnikası və ümumi strategiyalar bir növ universal haldır və onun transferi həm ana dilindən ikinci dilə, eləcə də əksinə, ikinci dildən ana dilinə mümkündür. Amma bu nəticəni yalnız konkret növdə diskursun əsasında çıxarıyıq. Bu nöqtəyi-nəzərdən sualların və müsahibənin nəticələri maraqlıdır.

### Sualların analizi

Anketin məqsədi onu ayırd etmək idi ki, qeyri-gürcüdülli dil öyrənən gürcü dilində yazı prosesi aparıldıqda ana dilində nə dərəcədə istifadə edir, bu halda ana dilinin hansı rolu və yüklənməsi var və bu prosesdə daha hansı kənar amillər iştirak edirdilər.

Dili öyrənənin sualların öyrənilməsində və işlənilməsində maraqlı yönəmləri ayırd edildi. Gürcü dilində hansı tip mətnin yazılması/yaradılması daha asan olması sualına tələbələrin əksəriyyəti növbəti qrafanı dairəyə aldılar - əhvalatın ötürülməsi. Tələbələr ifadələrini belə əsaslandırtdılar: *უფრო ადვილია იმის გადმოცემა, როგორ ვავატარე გუშინდელი დღე. უნდა დავწერო, რაც იყო, ესე იგი მხოლოდ მოხდენილი (მომხდარი) ამბავი. თან არაა საჭირო ბევრი ენობრივი კლიშეების გამოყენება; ასეთ ტექსტში ჩვეულებრივი ენა, ე. ი. ქუჩის ენა, საკმარისია; მე უფრო მიადვილდება ამბის გადმოცემა, რადგან ამ ტექსტში ვიყენებ იმ სიტყვებს, რასაც ვიყენებ ყოველდღიურ ცხოვრებაში.*

Soruşulanlardan yalnız üç gənc təsviri mətni yazmağa üstünlük vermişdi. Tələbələrdən birinin mövqeyi belə idi: *აღწერა ჩემთვის უფრო ადვილია, იმიტომ რომ სურათი მოცემულია და ჩვენ პირდაპირ ვწერთ, რასაც ვხედავთ.* Yalnız 3 tələbə öz mövqeyini ifadə edən mətni seçmişdi: *ჩემთვის უფრო ადვილია თქვენი პოზიციის გამოხატვა, იმიტომ რომ ეს არის ჩვენი ოცნება, მიზანი, ჩვენ ვფიქრობთ მომავალში რას უნდა გააკეთოთ.*

Suallar işlənilib hazırlandıqda bizim üçün maraqlı idi ki, respondentlərin yazı prosesi hansı mərhələlərdən ibarətdir və hansı mərhələdə ana dilinin və ikinci dillərin cəlb olunması / aktivləşdirilməsi baş verirdi. Bu blokda

respondentlər əsasən üç suala cavab vermişdilər: a) ana dilində fikirləşirəm və gürcü dilində yazmağa başlayıram; b) ana dilində fikirləşirəm, ideyaları düzürəm və gürcü dilində planlaşdırıram və gürcü dilində yazmağa başlayıram; c) gürcü dilində fikirləşirəm, planlaşdırıram, ideyaları düzürəm və yazmağa başlayıram. Buradan birinci və ikinci suallar demək olar ki, bir-birini örtür, buna baxmayaraq cavabların sayı a),b) və c) suallarında demək olar ki, eyni şəkildə ayrılmışdı. Soruşulanlardan yarısı bildirirdi ki, yazmağa başlayana qədər ana dilində fikirləşir və müvafiq olaraq yazılı mətni də birinci dildə tərtib edirdilər. Respondentlərin ikinci yarısı isə qeyd edirdi ki, yazı prosesi tamamilə ikinci dildə davam edir. Onlar yalnız gürcü dilində fikirləşir, planlaşdırır və mətni yazırdılar. Oxşar hal nə ilə izah edilir? Fokus qrupun koqnitik proseslərinin əsası nədir? Müsahibənin nəticələri cavabın verilməsinə yardım edir (Baxın, aşağıda, müsahibə analizinin nəticələri).

Gürcü dilində mətnin yaradılması məqsədilə konkret mövzunun seçim məsələsinə gəldikdə isə soruşulanların əksəriyyəti növbəti mövzuları seçirdi: dosta məktub; mənim gələcəyim; ali təhsil almaq zərurəti; hansı şəhərdə yaşayardınız və nə üçün? Sərbəst şəkildə demək olar ki, tələbələrin seçiminə tanış mövzu və diskurs tipi səbəb olur.

Sonda maraqlıdır ki, respondentlər nə dərəcədə koqnitik strategiyalara malik idilər və öz yazılarını nə dərəcədə oxuya bilir, qrammatik və məzmun baxımından səhvləri necə tapırdılar. Bu mərhələdə bu məsələni yalnız sualların

səviyyəsində təhlil edirik. Demək olar ki, soruşulanların hamısı mətni oxuduqda müəyyən hissədə yalnız qrammatik səhvləri tapa bilmişdi. Respondentlərdən biri qeyd edirdi: *ჩემ მიერ დაწერილი ტექსტის გადაკითხვა არ არის რთული. შეცდომების პოვნა უფრო რთულია, იმიტომ რომ მე დაწერე და არ მესმის ჩემი შეცდომები. მაგრამ უფრო ხშირად ვპოულობ გრამატიკული შეცდომები.*

### **Müsahibə**

Respondentlərlə işin son mərhələsi onlarla müsahibə idi. Bu fəallıqda 10 tələbə iştirak edirdi. Onlara növbəti sual verilmişdi: hansı dildə fikirləşirsiniz və hansı dildə yazırsınız və sizin seçiminizin səbəbi nədir? Bir çoxlarının cavabı belə idi: onlar tanış mövzu haqqında gürcü dilində fikirləşməyi və müvafiq olaraq mətni gürcü dilində yazmağı üstün tuturlar, çünki bu halda onlar yazı prosesində çətinlik çəkmir və yaxşı nəticələr də alırlar. Gürcü dilində fikirləşdikdə onlar öz dili bilmə səviyyələrini real şəkildə qiymətləndirir və onlar üçün məlum olan və bundan irəli gələrək, adekvat leksik vahidlərdən və sintaktik konstruksiyalardan istifadə edirlər. Erməni dilində fikirləşdikdə və mətni erməni dilindən sözbəsöz tərcümə etməyə çalışdıqda koqnitik proses ikiqat olur, çətinləşir və sonda, tələbələr onlar üçün istənilən nəticəni ala bilmirlər. Bundan əlavə, təbii ki, ana dili və ikinci dillərə sahibolma səviyyələri fərqlənir, belə ki, birinci dildə formalaşmış/yaradılmış məzmun və

qrammatik-leksiki konstruksiyaların transferi müəyyən çətinliklərlə əlaqədardır. Bundan əlavə, mürəkkəbləşdirilmiş koqnitik proses respondentlərin emosional vəziyyətlərinə təsir göstərir və mütəşəkkil yazılı materialın yaradılmasına mane olur. Bir neçə respondent qeyd edirdi ki, tanış mövzulardan fərqli olaraq mürəkkəb və naməlum mətni yazdıqda ana dilində fikirləşməyə və mətni planlaşdırmağa başlayır.

Bundan əlavə, respondentlərlə söhbət etdikdə bizim üçün yazı prosesində hansı iş formasına üstünlük verdiklərini, öz imkanları və yazı strategiyalarını nə zaman maksimum gerçəkləşdirdiklərini öyrənmək maraqlı idi. Tələbələr bildirdilər ki, fərdi iş onlar üçün münasib forma idi və bu cəhətdən, yazı prosesinin başlanmasına qədər diskussiya və şifahi müzakirə yazının planlaşdırılmasına, lazımi strategiyaların axtarılıb-tapılmasına və yazı diskursunun gerçəkləşməsinə xüsusilə dəstək verirdi.

### **Ümumi nəticələr**

Tədqiqatın nəticələrini yekunlaşdırdıqda daha bir dəfə qeyd etmək lazımdır ki, yazı prosesində birinci və ikinci dillərin qarşılıqlı yanaşmalarını təyin etdikdə bir neçə amili nəzərə almaq lazımdır: yazının koqnitik və metakoqnitik strategiyalarını ana dilində və ikinci dildə bilmək, dilə sahib olma səviyyəsi, diskursun tipi. Keçirilən işin əsasında nəticə çıxara bilərik ki, tanış tipdə diskursun və nisbətən sadə məsələnin halında, abzas

səviyyəsində, koqnitik proseslər bərabər şəkildə həm birinci, eləcə də ikinci dildə aparılır. Belə ki, həm birinci dildən ikinci dilə, eləcə də əksinə, ikinci dildən ana dilinə yazı bacarıqlarının transferi mümkündür. Qeyd etmək lazımdır ki, respondentlərin bir hissəsi birbaşa ikinci dildə ideyaları generasiyası edir, planlaşdırır və yazı prosesini seçir. Bir hissəsi erməni dilində fikirləşir və gürcü dilində yazmağa başlayır. Əldə edilən materialın işlənilməsi bizə göstərdi ki, onların seçiminə diskursun tipi, məsələnin çətinliyi və tanış mövzu səbəb olur. Belə ki, yazı prosesini öyrəndikdə bu aspektləri nəzərə almaq lazımdır və ana dilinin roluna etinasız yanaşmaq olmaz.

#### **Gələcək perspektiv**

Təqdim edilən iş gürcü təhsil məkanında bu nöqteyi-nəzərdən, davam edən proseslərin fonunda məsələnin öyrənilməsi və işlənilməsində yalnız ilk addım və kiçik tədqiqatdır. Birinci və ikinci dillərin yanaşmasının, ikinci dildə yazı prosesinin aparılmasının müşahidə dinamikası vacibdir. Gürcü dilində hazırlıq proqramının tələbələrinin, eləcə də ikinci dilin tədrisinin müxtəlif proqram iştirakçılarının göstəriciləri yazının təliminin başlanmasına qədər öyrənilməsi və kursun sona çatdığına vəziyyətin necə olacağı maraqlıdır. Fokus qrupun həcmi artırılması və tədqiqata daha çox respondentlərin cəlb olunması vacibdir ki, daha ümumi və mükəmməl şəkil alaqsın. Alınan nəticələr isə konkret tövsiyələrin işlənilməsində və gələcək işin aparılmasında bizə yardım edəcəkdir.

## İstifadə edilən ədəbiyyat

- Akyel, 1994** - Akyel, A. (1994). First Language use in EFL writing: Planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 169-197
- Knutson, 2006** - Knutson, E. M. (2006). Thinking in English, writing in French. *The French Review*, 80 (1), 88-109.
- Kohen, Bruks-Karson, 2001** - Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85, 169-188.
- Kohro, 2009** - Contrastive Study between L1 and L2 Compositions: Focusing on Global Text Structure, Composition Quality, and Variables in L2 Writing, *Dialogue*, 2009, Col. 8, PP.1-19
- Krapels, 1990** - Krapels, A. R. (1990). An overview of second language writing process research. In B. Kroll (Ed.), *Second Language writing: Research insights for the classroom* (pp.37-56). Cambridge: Cambridge University Press
- Lali, 2000** - Lally, C. G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of pre-writing. *Foreign Language Annals*, 33, 428-432
- Ley, 1982** - Lay, N. D. S. (1982). Composing processes of adult ESL learners: A case study. *TESOL Quarterly*, 16, 406
- Fitsgerald, Şenahan, 2000** - Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Education Psychologist*, 35 (1), 39-50
- Flauer, Heys, 1981** - Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *National Council of Teachers of English*, 32 (4), 365-387
- Fraidlander, 1990** - Freidlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 109-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fukuda, 371, 372** - Eri Fukuda, Relationships of L1 and L2 Reading and Writing Skills, <[http://www.google.ge/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdaigakuin.soka.ac.jp%2Fassets%2Ffiles%2Fpdf%2Fmajor%2Fkiyou%2F23\\_lang5.pdf&ei=2EX0T5XLKojltQbutPGcBQ&usq=AFQjCNHXoULIAsnH8vX88WgN97IcWJVUBQ](http://www.google.ge/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdaigakuin.soka.ac.jp%2Fassets%2Ffiles%2Fpdf%2Fmajor%2Fkiyou%2F23_lang5.pdf&ei=2EX0T5XLKojltQbutPGcBQ&usq=AFQjCNHXoULIAsnH8vX88WgN97IcWJVUBQ)>
- Şunen, Qelderen..., 2003** - Schoonen, R., Van Gelderen, A., De Glopper, K.I., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53, 165-202.
- Hiroy Kobayaş, Karol Rinert, 2008** - Kobayashi, H., & Rinert, C. (2008). Task response and text construction across L1 and L2 writing, *Journal of Second Language Writing* 17 (2008), PP.7-29

**Giuli Shabashvili**

*Ivane Javakhishvili*

*Tbilisi State University*

## **The Relationship between the First and the Second language writing**

### **ABSTRACT**

The paper aims to consider the relationship between first and second language writing and main points appeared in second language writing process. It is emphasized the cognitive and metacognitive strategies either for the first or the second languages, language acquisition and discourse type. The research was fulfilled in different ways. First of all the students created essays on the both Georgian and Armenian languages, filled questionnaires and answered the questions during the interview. It is concluded that the transfer may be occurred in case of the both directions. So during the second language writing class all the above mentioned aspects must be considered.