

<https://doi.org/10.62837/2024.6.308>

RƏCƏBOVA ELNURƏ QASIM QIZI
OdlarYurdu Universiteti
odlaryurdu.magistratura@mail.ru

LÜĞƏTLƏRİN ÖYRƏNİLMƏ STRATEGİYALARI VƏ TƏSNİFATLARI

Lüğətdən istifadə müxtəlif lüğət öyrənmə strategiyaları təsnifatlarına daxil edilmişdir. Məsələn, Schmitt (1997:207) kəşf kateqoriyasına aid olan determination strategiyaları altında lüğət istifadəsini təsnif edir. Bu arada Nation (2001) kimi digərləri onları şifahi (soruşma strategiyaları), yəni sosial strategiyalarla əlaqəli və ya 2) yazılı (lüğət əsaslı) olması əsasında iki kateqoriyaya görə təsnif edir[3.s.19]. Aşağıdakı bölmə mövcud lüğətlərin müxtəlif növlərinə qısaca işıq salır; təkdilli və ya ikidilli və lüğətlərdən toplana bilən məlumat növləri. Monolinqual lüğətlər ingilis-ingilis kimi yalnız bir dil əlaqəsini nəzərdən keçirir və ingilis dilində cavab axtaran öyrənənlər üçün məlumat verir. Bunun əksinə olaraq, iştirakçıların ingiliscə-ərəbcə lüğətdən istifadə etdikləri hazırkı tədqiqatda olduğu kimi, ikidilli lüğət adətən iki dildə yazılır. Bundan əlavə, Nation (2001) ingilis dilində hədəflənən sözlər haqqında məlumat verən, eləcə də baş sözlərin tərcüməsini təklif edən “ikidilli lüğət” adlı yeni lüğət növü olduğunu qeyd etmişdir.

Laufer və Hadar (1997:190) “ikidilli” lüğəti “öyrənənin təkdilli lüğətinin (hər giriş üçün eyni sayda giriş və məna) girişin tərcüməsi ilə birləşməsi” kimi müəyyən edirlər. Bu növ lüğətlərdən istifadənin bir çox faydası olsa da, tədqiqatçılar hansı növün öyrənənlər üçün daha uyğun olması ilə bağlı fikir ayrılığına düşürlər. Bir qrup tədqiqatçı öyrənənlərin ikidilli lüğətdən istifadə etməsinə üstünlük verdi (Tompson, 1987; Tomaszczyk, 1983), ikinci qrup isə birdilli lüğətə üstünlük verdi (Atkins, 1985; Baxter, 1980; Béjoint, 1981; Hsien-jen, 2001). Bu arada, üçüncü qrup həm təkdilli, həm də ikidilli lüğətlərin xüsusiyyətlərini özündə birləşdirən “ikidilli lüğətdən” istifadəyə üstünlük verdilər (Nation, 2001). Tədqiqatçıların bir növü digərindən üstün tutmasının müxtəlif səbəbləri var. Məsələn, Tomaszczyk (1983) L2 öyrənənlərin dörd səbəbə görə ikidilli lüğətlərdən istifadə etməli olduğunu iddia etdi.

Acar sözlər: lüğətlərin xüsusiyyətləri, ikidilli lüğətlər, müəyyən etmək, hədəf sözlər, elektron lüğətlər

Birincisi, L1 və L2 arasında kütləvi köçürmə olduqda, öyrənmə prosesinin başlanğıcında “birinci/ikinci dil interfeysi” kimi; öyrənənlərin dil biliyi yüksəldikcə bu ehtiyac azalır. Beləliklə, dil öyrənənlər ilkin olaraq L1-dən asılı olduqda, ikidilli lüğətdən istifadə etməyə üstünlük verirlər. İkincisi, lüğətlər bəzi leksik elementlərin digərlərindən daha çox “mədəniyyətə bağlı” olduğu “lüğətin mədəni spesifikasiyini” təmin edir; bunlar hətta qohum ola bilər, məsələn, “ev” və “ev” sözləri. Üçüncüsü, “lüğət vərdişləri və üstünlükləri” L2 dilini öyrənənlərin digər lüğət növləri ilə

müqayisədə ikidilli lüğətlərdən daha çox istifadə etdiyini göstərir. Dördüncüsü, sözün semantik və sintaktik xüsusiyyətləri kimi aspektinin digər dildəki analoqları ilə müqayisə edilməzdən əvvəl aydın olmadığı “dillərarası təzad”. Bəzi hallarda öyrənənlərin təkdilli lüğətlərdən deyil, ikidilli lüğətlərdən istifadə etmələri gözlənilir. L2 dilini öyrənənlərin ikidilli lüğətlərdən monodilli lüğətlərə nisbətən daha çox istifadə etdiklərini bildirən əlavə bir araşdırma, Səudiyyə Ərəbistanı EFL dilini öyrənənləri araşdıran və ikidilli lüğətlərə ümumi üstünlük verən Alyami (2011) tərəfindən edilmişdir.

Buna baxmayaraq, hətta bu tədqiqatda qabaqcıl öyrənənlər ikidilli lüğətlərdən daha çox təkdilli lüğətlərdən istifadə etməyi seçdilər. Tomaszczyk (1979) bütün səviyyələrdə olan tələbələr arasında ikidilli lüğətlərdən daha çox istifadəni kəşf etdi və bütün səviyyələr arasında heç bir əhəmiyyətli fərq tapmadı.

Bununla belə, tədqiqatçılar ikidilli lüğətlərin çatışmazlıqlarının olduğunu da iddia edirdilər (Nation, 2001:290). Məsələn, onlar tez-tez hədəf sözlər haqqında, o cümlədən sözlərin düzgün istifadə edilməsi ilə bağlı çox az məlumat verirlər. Bunun səbəbi tərcümələrdən istifadəni təşviq etməkdir. Bu, bəzi tədqiqatçıların təkdilli lüğətlərin istifadəsinə daha çox əhəmiyyət vermələrinə səbəb oldu və bu, tələbələrə hədəf sözləri daha yaxşı başa düşməyə kömək etdi. Bundan əlavə, onlar öyrənənləri hədəf dildə işləyərkən yaddaşlarını düşünməyə və aktivləşdirməyə sövq edir. Məsələn, öyrənənlər bir dilli lüğətdə sözü axtararkən, çox vaxt hədəf sözlər haqqında dəqiq təriflər və ətraflı məlumat tapırlar; məsələn, “idiomatik istifadələr”, “ümumi birləşmələr” və “registrələr” tapırlar. Baxter (1980) və Şolfild (1999) təkdilli mətnlərin üstünlükləri bu cür lüğətlərin öyrənənləri lüğət sistemi ilə tanış etmək üçün öyrənilən dilin birbaşa şəkildə əlavə üstünlüklərə malik olduğunu göstərir.

Buna baxmayaraq, tədqiqatçılar təkdilli lüğətlərin çatışmazlıqlarının olduğunu da iddia edirlər (Tompson, 1987). Şagirdlər düzgün sözləri tapmaqda və verilən tərifləri başa düşməkdə çətinlik çəkə bilirlər. Bundan əlavə, onlar ola bilər aşağı səviyyəli ingilis dili öyrənənlər üçün həddən artıq çətinidir.

Son tədqiqatda Dziemianko (2010) iki qrupa bölünmüş 64 tələbəni araşdırdı: yuxarı orta və qabaqcıl öyrənənlər. Onları qəbuledici və məhsuldar tapşırıqlar üzrə nəticələrinə görə sınaqdan keçirdi. O, iki məqsəd güdüdü: kağız və ya elektron formada olan monodilli lüğətin faydalılığını araşdırmaq və hər iki formanın mənasın saxlanması və kollopasiyaların dəstəklənməsində rolunu araşdırmaq. Onun nəticələri öyrənənlərin qəbul və məhsuldar tapşırıqlar üçün elektron lüğətlərdən kağız versiyalarından daha tez-tez istifadə etdiyini ortaya qoydu. Bundan əlavə, o, öyrənənlərin məlumat mənbəyi kimi kağız lüğətlərdən daha çox elektron lüğətlərdən asılı olduğunu və kollokasiyaları müəyyənləşdirdiyini müşahidə etmişdir. Ümumilikdə, iştirakçılar elektron lüğətləri daha cəlbedici hesab etdilər, çünki onlar daha tez istifadə olunur, daşınır və böyük miqdarda məlumat saxlayır. Ən populyar elektron lüğətlərdə audio komponent də var ki, bu da öyrənənlərə ana dilində danışan aksentində öyrənilən sözün danışmaq formasını dinləməyə imkan verir.

Bu səbəblər həm Dziemianko (2010), həm də Béjoint (2010) tərəfindən toplanmış və istinad edilmişdir. Əvvəlki araşdırmalara əsasən aydın olur ki, öyrənənlərin əksəriyyəti dil biliklərindən və ya universitet ixtisasından asılı olmayaraq ikidilli lüğətdən birdilli lüğətdən daha tez-tez istifadə edir. Aşağıdakı yarım bölmədə hər bir lüğət növündən, istər tək dilli, istər ikidilli, istərsə də kağız və ya elektron formatda istifadə edərkən öyrənənlərin prioritet verdiyi məlumat növləri nəzərdən keçiriləcək. Tədqiqatçılar bu alt kateqoriyanı da tədqiq edərək bir çox nəticəyə gəliblər. Nakamura (2000) və Əhməd (1988) öyrənənlərin lüğətlə bağlı ən çox qeyd etdikləri yerin dərsliklərinin kənarlarında, ən az istifadə edilən yerin isə lüğət kartlarında olduğunu aşkar etmişdirlər. Əhməd həmçinin ən çox istifadə edilən ikinci yerin ayrıca lüğət dəftəri olduğunu bildirdi. Tamamlayıcı tədqiqatda Marin (2005) subyektləri də ingilis dəftərlərinin və dərsliklərinin ən çox istifadə edilən yerlər olduğunu bildirdilər, lakin onların istifadə tezliyi baxımından əhəmiyyətli fərqlər qeyd etmədilər. Bundan əlavə, ən az istifadə olunan yerlər audio lentlər və elektron cihazlar olub və öyrənənlər arasında əhəmiyyətli fərqlər qeyd olunmayıb.

Üstəlik, yuxarıda göstərilənlərə oxşar nəticələr Əl-Qahtaninin (2005) araşdırmasında bildirilmişdir. O, tapdı ki, ingilis notebooku bütün fənlər tərəfindən ən çox istifadə olunan yerdir, lüğət qeydləri aparmaq üçün, ən az istifadə olunan yer isə divar cədvəlləri, kartlar və kompüterlərdir. Bu nəticələr yuxarıda qeyd olunan lüğət öyrənmə strategiyası tədqiqatlarının nəticələrini az və ya çox dəstəklədi.

Qeyd götürmə strategiyalarının üçüncü alt kateqoriyası qeydlərin aparılması ilə məşğul olan təşkilat səviyyəsinə aiddir. Yeni sözlərin təşkili üçün adi hal kimi bir neçə yanaşma var idi; yəni nitq hissəsinə görə (yəni isim, fel və s.), mənaya görə, əlifba və ya təsadüfi sıraya görə (yəni xronoloji sıraya görə), keçdiyi dərslikdə təqdim olunan vahidə və ya dərəcə görə və ya onların çətinliyi.

Cohen (1990) tələbələrin davranışlarını üzə çıxarmaq üçün ivrit dilini ikinci dil kimi öyrənən 19 Amerika kollec tələbəsini tədqiq etdi; xüsusilə, onların lüğət təsnifatları, qrammatik qaydalardan kənar yazılması və bu araşdırmaya aid olan qeydləri necə təşkil etdikləri ilə bağlı olanlar. O, həmçinin məşhur bir nümunə tapdı: “bütün materialı bir dəftərə sadə, xronoloji qaydada, yəni materialın sinifdə göründüyü ardıcılıqla daxil etmək”. Bununla belə, o, qeydlərin təşkilinin xüsusi dəftərdə qeydlər yazan öyrənənlər arasında fərqli olduğunu da aşkar etdi. Bu qrup öyrənənlər öz qeydlərini mövzu qrupu üzrə, əlifba sırası ilə və ya təsadüfi ardıcılıqla, digərləri isə nitq hissəsinə görə təşkil edir. Bundan başqa, Əhməd (1988) öyrənənlərin 28%-nin sözləri təsadüfi şəkildə təşkil etdiyini, heç bir tələbənin (0%) sözləri əlifba sırası ilə və ya məna baxımından təşkil etdiyini bildirmədiyini aşkar etmişdir. Nakamuranın nəticələri Əhmədin (1988) nəticələrini təsdiqləyir; Nakamura (2000) və Cohen (1999) araşdırmaları, xronoloji ardıcılığın tənzimləmə olduğunu göstərdi.

Schmitt və Schmitt (1995), Nation (2001) və McCrostie (2007) L2 tələbələrinə söz seçimini nəzərdən keçirərkən yüksək tezlikdə görünən sözləri nəzərə almağı təklif etdilər. Əslində, McCrostie (2007: 252) "söz seçimi üçün yeganə meyar

olmasa belə, tezliyə diqqət yetirilməlidir" deyir. Bununla belə, öyrənənlər sözlərin tezliyini müəyyən etməkdə çətinlik çəkirlər və onları müxtəlif tezlik növlərindən (akademik, texniki və aşağı tezlikli sözlər) fərqləndirməkdə problemlər yaşayırlar. Schmitt və Schmitt (1995:138) qeyd edənlərə bu problemi həll etməkdə və yalnız tez-tez görünən sözləri seçməkdə kömək etməyin iki yolunu təqdim edir; bunlar:

A) Müəyyən bir sözlə hər dəfə eşitdikləri və ya gördükləri zaman hesablama apararaq vaxt, bir gün və ya bir həftə deyək; və

B) Tez-tez yeni sözlə üst-üstə düşən sözləri izləmək.

McCrostie (2007: 250) Yapon universitetində birinci kurs ingilis dili ixtisasları ilə beş sinifdən EFL (İngilis dilini ana dili kimi öyrənən) universiteti tələbələrini müşahidə etdi. Onun araşdırması üç sahədə şagirdlərin dəftərlərinin tədqiqindən ibarət idi: öyrənənlərin sözlərini seçmək üçün istifadə etdikləri mənbələri, qeyd olunan sözlərin növlərini və tezliyini və qeyd olunan sözləri seçmək üçün subyektin səbəblərini nəzərə almaq. Səbəblərə gəlinə, tədqiqatçı öyrənənlərin söz seçməsinin ən vacib səbəbini 34% "söz yeni idi", 24% "söz faydalı və ya vacib olmasını" və 10% səviyyəsində "sözün əvvəllər unudulmuş olması" olduğunu tapdı.

İkinci dilin öyrənilməsi sahəsində tədqiqatçılar və L2 dilini öyrənənlər arasında geniş şəkildə başa düşülür ki, L2 sözlərini saxlamaq çətindir; buna görə də, L2 öyrənənlərə hədəflənmiş sözləri xatırlamağa kömək etmək üçün digər VLS-lərlə birlikdə bəzi assosiasiya strategiyalarını tətbiq etmək faydalı olardı.

Schmitt (1997) L2 tələbələrini sözləri saxlamaq üçün istifadə edə biləcəyi bir neçə strategiya təklif etdi; yəni yeni leksik elementlərin təkrarlanması, sözlərin fikslər və fleksiyalar kimi elementlərinin təhlili, sözləri nitq hissəsinə görə təsnif etmək, KWM kimi mnemonikalardan istifadə etmək, oxşar sözləri düşünmək kimi semantik strategiyalardan istifadə etmək (sinonimlər) və təsvir və vizual assosiasiya kimi kodlaşdırma strategiyalarından istifadə etməklə. Bu strategiyalar, ümumiyyətlə, müvafiq saxlanma təmin etmək üçün yüksək səviyyədə zehni emal tələb edir (Craik & Lockhart, 1972). Onların hamısı mənim anketimə daxil edilib.[4.p,32]

Koenin (1987) iddia etdiyi kimi, assosiasiya strategiyaları fərdlərə sözləri yadda saxlamağa kömək edir və mnemonic assosiasiyalar L2 tələbələrinə sözləri xatırlamaq imkanı vermək üçün faydalıdır. Məsələn, Atkinson (1975) tərəfindən hazırlanmış mnemonik assosiasiya texnikası psixoloji tədqiqatlarda xeyli diqqət çəkmişdir. Bu strategiya (yəni KWM) daha dərin səviyyəli emal tələb edir.

Əl-Qahtani (2005) həmçinin "sözün mənasının zehni görüntüsündən istifadə etmək və ya şəkil çəkmək, yeni sözləri onların sinonimləri və ya antonimləri ilə əlaqələndirmək və yeni sözlərin səsini səsle əlaqələndirmək" kimi assosiativ strategiyaların tez-tez bildirilmədiyini tapmışdır. Al-Qahtani (2005) onun iştirakçıları tərəfindən tətbiq edilən ən ümumi assosiativ strategiyalar arasında "yeni sözlər və ingilis sözləri arasında assosiasiyalar", "sözün yazılı formasının zehni təsvirindən istifadə" və "yeni sözləri şəxsi təcrübə ilə əlaqələndirmək"dən ibarət olmuşdur. Bu tədqiqatdan fərqli olaraq, akademik mövzunun dəyişən kimi rolunu araşdırma bilmədi. Təcrübə strategiyaları öyrənənlər tərəfindən əvvəllər öyrəndiklərini yadda saxlamağa

kömək etmək üçün həyata keçirilir. L2 öyrənənlər, həmçinin L2-ni tam şəkildə öyrənmək üçün bir neçə üsuldən istifadə edə bilirlər; məsələn, ingiliscə kitablar, şeirlər oxumaq (çox çətin olduğu üçün

sözlər) və qəzetlər, həmçinin yerli L2 danışanları ilə danışmaq. Bundan əlavə, L2 öyrənənlər başqalarından lüğət qavrayışlarını yoxlamaq xahişi ilə özlərini yoxlaya bilirlər ki, bu da onlara nəticələrinə əsasən müəyyən strategiyaların faydalılığını mühakimə etməyə kömək edə bilər. Marinin anketi (2005) dörd təcrübə strategiyasını araşdırdı: (1) yeni sözlərlə qarşılaşmaq üçün imkanlar axtarmaq, (2) danışmada və yazıda yeni sözlərdən istifadə etmək, (3) xəyali söhbətlər yaratmaq və (4) özünü sınamaq və ya başqalarını sınamaq. Bu kateqoriyada Əhməd (1988) “yeni sözlərlə qarşılaşma fürsətlərinin axtarışı”nın subyektlər arasında ən çox rast gəldiyini tapmışdır ki, bu da AlQahtaninin (2005) nəticələrinə uyğundur.

Mobil telefon tələbələrin gündəlik həyatının və öyrənmə fəaliyyətlərinin ayrılmaz hissəsinə çevrilmiş informasiya kommunikasiyası və texnologiyası (İKT) vasitəsidir. Smartfondan istifadə edərək, öyrənənlər yeni sözlərin mənasını yoxlamaq üçün internetə baxmaq və ya quraşdırılmış lüğətlərdən istifadə etmək kimi müxtəlif tapşırıqları yerinə yetirə bilirlər. West (2012)-a görə, mobil təlim texnologiyaları təhsil sahələrini dəyişdirmək potensialına malikdir, çünki onlar müxtəlif yollarla tələbələr üçün öyrənmə imkanları yarada bilər.

Bundan əlavə, Jacobs (2013) mobil öyrənmə texnologiyalarının vaxt məhdudiyyətinin olmadığını iddia etdi, çünki onlar istənilən vaxt rəqəmsal məzmunu və onlayn veb-saytlara daxil olmaq üçün istifadə edilə bilər ki, bu da öyrənməni sinif mühitindən fərqli edir. Bundan əlavə, Chiu (2015) dil öyrənmə zamanı istifadə edilən mobil telefonların, xüsusən lüğətin mənimsənilməsi, orfoqrafiya, tələffüz, qrammatika, dinləmə və oxuma bacarıqlarına müsbət təsir göstərə biləcəyini qeyd etdi. Chu (2011)-a görə smartfon tətbiqləri təkcə kommersiya baxımından uğurlu deyil, həm də pədaqoji üstünlüklərə malik ola bilər. O hesab edir ki, tələbələrin kompüter vasitəsilə mobil öyrənməni seçmələrinin əsas səbəbi funksionallıqdır, onların daşınması və istifadəsinin asanlığını vurğulayır. Kim Kwon (2012) tələbələr üçün smartfonların potensial üstünlüklərini onlara daha çox çeviklik və onların öyrənmə fəaliyyətlərini fərdiləşdirmək üçün materiallara çıxış imkanları baxımından izah etdi. Ədəbiyyatda bir çox tədqiqatlar söz ehtiyatının öyrənilməsi üçün smartfonlardan istifadəyə yönəlmişdir (məsələn, Fisher et al., 2009; Song & Fox, 2008). Burston (2012:16) “MALL tətbiqlərinin öyrənmə nəticələri, halların təxminən 80%-də şübhəsiz müsbətdir” nəticəsinə gəldi. Jeong və başqaları. (2010) təhsil proqramlarını səkkiz növə təsnif etdi: özünü-təlimat növü, təkrar, simulyasiya, oyun, problem həlli, materialla təminat və sınaq . Onlar qeyd etmişlər ki, əksər lüğət tətbiqləri təkrarlanan tipə aiddir. Bu, öyrənənlərə yeni sözləri yadda saxlamağa imkan verən Up Down All Packages və Perfect Word kimi proqramlarda təkrarlamaqla yeni hədəf sözləri əldə etməyə və saxlamağa həvəsləndirir. Başqa yerdə, Klopfer (Naismith, et al 2004-də sitat gətirilmişdir) unikal təhsil imkanları təklif edən mobil cihazların beş xüsusiyyətini, yəni daşınma qabiliyyəti, sosial

interaktivlik, kontekst həssaslığı, əlaqə və fərdiliyi müəyyən etmişdir. Ən çox smartfon istifadəsi ilə əlaqəli strategiyalar idrak və sosial/affektiv strategiyalar idi; halbuki, metakognitiv strategiyalar ingilis dilini öyrənmək üçün smartfonlardan istifadənin ən az təsir etdiyi hesab edilmişdir. Tələbələr öz ehtiyac və maraqlarına uyğun gələn smartfon proqramlarından istifadə edərək metakognitiv strategiyalar həyata keçirdilər; metakognitiv kateqoriyada "prioritetləşdirmə" adlı strategiyayı təmsil edir. İdrak strategiyalarına gəldikdə, tələbələr onlayn lüğətlərdən istifadə edərək ingilis dilinə və ingilis dilindən tərcümə etmək üçün smartfonlardan istifadə etdilər. Sosial/affektiv strategiyalarla əlaqədar olaraq, tələbələr hədəf dildə başqaları ilə ünsiyyət qurmaq üçün smartfonlardan istifadə edirdilər. Şagirdlər sosial strategiyaları tətbiq etmək üçün Comply, Skype və google video chat kimi proqramları yükləyiblər. Bu gün tələbələr öz smartfonları vasitəsilə qlobal səviyyədə ingilis dilində danışıqlarla ünsiyyət qurmaq asandır.

Başoğlu və Akdemir (2010) söz ehtiyatının cib telefonları və kağız kartlar vasitəsilə öyrənilməsi ilə bağlı müqayisəli araşdırma aparıblar. Onlar aşkar ediblər ki, mobil telefonlarda quraşdırılmış lüğət öyrənmə proqramları tələbələrin ingilis dili lüğətini öyrənmələrini ənənəvi lüğət öyrənmə vasitələrindən daha çox təkmilləşdirir. Song və Fox (2008) mobil cihazlardan istifadənin öyrənmələri öyrənməyə həvəsləndirə biləcəyini müdafiə etdi. Chu (2011) həmçinin Yeungnam-da TOEIC dərində iştirak edən 32 tələbəyə (hər iki cinsdən (13 kişi (40,6%) və 19 qadın (59,4%)) məsləhət verən mobil proqramların istifadəsini araşdırdı. Tələbələr müxtəlif ixtisasları izləyirdilər; 16 tələbə (50%-i liberal elmlər, 16-sı (50%) isə təbiət elmləri və ya mühəndislik üzrə ixtisaslaşmış və müxtəlif səviyyələrdə ingilis dili biliyinə malik olublar. heç biri danışmaq və ya yazı proqramlarından istifadə etməmişdir.

Lüğət öyrənmək üçün internetdən istifadə baxımından alimlər ümumiyyətlə onlayn öyrənmənin dil öyrənməni dəstəklədiyi ilə razılaşırlar: "İnternetdə öyrənmə çox əlçatan olduğundan, o, tələbələrin lüğətlərini inkişaf etdirməyə kömək edən bir vasitə kimi böyük potensiala malikdir" (Ebner və Ehri, 2013:480). Üstəlik, "kompüter partlayışı və internet dilin istifadə olunduğu və öyrənmənin aparıldığı mühiti dəyişdirdi" (Morgan və Rinvoluceri, 2004). Kompüter Assisted Language Learning (CALL) və internetin çox faydalı olduğu sübut edilmişdir. Həm kompüterlər, həm də internet dili və onun leksikonunu öyrənmələr üçün zəngin məlumat və qiymətli resurslar təmin edə bilər. Mill (2000) müşahidə etdi ki, öyrənmələr istədikləri hər şeyi axtara və dərhal rəy əldə edərək dillə bağlı bir sıra məlumatlara daxil ola bilərlər.

Bir sıra tədqiqatlar dil və texnologiya arasındakı əlaqəni araşdırıb. Həqiqətən də, çoxsaylı tədqiqatlar göstərir ki, öyrənmələr tərəfindən internetdən istifadə onların ingilis dili bacarıqlarını təkmilləşdirməyə kömək edib. Ebner və Ehri (2012) tədqiqatı tələbələrin söz biliklərini başa düşmələrini asanlaşdırmaq üçün internet və resurslardan istifadə üçün perspektivli nəticələr göstərdi. Onlar onlayn məqalədə yer alan xüsusi terminlərin mənalarını öyrənmək üçün internetdən istifadə edən 48 kollec tələbəsini araşdırıblar. Onların nəticələri göstərdi ki, tələbələr onlayn məqalə

kontekstində sözün ümumi mənası, qrammatik istifadəsi və mənası haqqında biliklərini əhəmiyyətli dərəcədə artırırlar.

Buna misal olaraq ESL biznes tələbələrinin onlayn lüğət öyrənməyə yanaşmalarını və münasibətlərini öyrənən Alshwairkh (2005) ola bilər. O, iştirakçıları oxucular və oxumayanlar olmaqla iki qrupa ayırdı. O, həmçinin 8 həftəlik müddət ərzində iştirakçıların lüğət biliklərinə nəzarət edib. Nəticələr göstərdi ki, onlayn oxumaqdan istifadə edənlər post-testdə daha yüksək bal toplayıblar.

ƏDƏBİYYAT

- 1.Cowie, A. P. (Eds.). (1988). Stable and creative aspects of vocabulary use. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), "Vocabulary and language teaching" (pp. 126-137).
- 2.Heinle & Heinle. Eidian, F., Gorjian, B., & Aghvami, F. (2014). The impact of lexical collocation instruction on developing writing skill among Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(3), 001-006.
- 3.Schmidt, R. W. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-385.
- 4.Schmitt, N. (2004). John Benjamins Publishing Company.

Strategies for learning vocabulary and its classifications.

Rajabova Elnura Gasim

RESUME

Obviously, lack of vocabulary leads to lack of communication. Numerous scholars have noted the importance of vocabulary above all other aspects of language knowledge and acknowledge that mastering a language's vocabulary is essential for conveying ideas and facilitating effective communication: "Vocabulary is the basis for communication. According to Cameron, "vocabulary is the basis for using a foreign language as a discourse, because vocabulary is both learned by participating in discourse and essential to participating in it." Nandy (1994) also notes that individuals are able to express themselves more easily as the number of words they can use correctly increases. Wallace (1982) agrees and states: "It has often been remarked how strange it is that relatively little has been written about the teaching and learning of foreign language vocabulary, because there is a sense that learning the vocabulary of a foreign language is central to learning that language." .

In addition, vocabulary is an important component of reading ability. McCarthy (2001:2, cited in Fan, 2003) notes that: "Vocabulary makes up the largest part of the meaning of any language, and vocabulary is the biggest challenge for most learners." Folse (2004:22) also emphasizes the critical importance of this domain of knowledge: "Vocabulary is perhaps the most important component of L2 ability" and adds: "Mature L2 learners are aware of their plight, seeing vocabulary acquisition as

the source of their greatest problems. As mentioned earlier, vocabulary is more important than grammar.

Keywords: features of dictionaries, bilingual dictionaries, identify, target words, electronic dictionaries

**Стратегии изучения словарного запаса и его классификации
Раджабова Эльнура Гасым**

РЕЗЮМЕ

Очевидно, что недостаток словарного запаса приводит к отсутствию общения. Многие учёные отмечают важность словарного запаса над всеми другими аспектами языкового знания и признают, что овладение словарным запасом языка необходимо для передачи идей и облегчения эффективного общения: «Словарный запас — это основа общения. По мнению Кэмерона, «словарный запас — это основа для использования иностранного языка в качестве дискурса, потому что словарный запас не только изучается в ходе дискурса, но и необходим для участия в нём». Нэнди (1994) также отмечает, что людям становится легче выражать свои мысли по мере увеличения количества слов, которые они могут правильно использовать. Уоллес (1982) соглашается и заявляет: «Часто отмечалось, насколько странно, что относительно мало написано о преподавании и изучении словарного запаса иностранного языка, поскольку существует ощущение, что изучение словарного запаса иностранного языка имеет центральное значение для изучения этого языка».

Кроме того, словарный запас является важным компонентом способности к чтению. Маккарти (2001:2, цитируется по Fan, 2003) отмечает, что: «Словарный запас составляет большую часть значения любого языка, а словарный запас является самой большой проблемой для большинства учащихся». Фолс (2004:22) также подчеркивает решающую важность этой области знаний: «Словарный запас, пожалуй, самый важный компонент способностей L2» и добавляет: «Зрелые ученики L2 осознают свое тяжелое положение, рассматривая приобретение словарного запаса как источник своих знаний. Самые большие проблемы Как упоминалось ранее, словарный запас важнее грамматики.

Ключевые слова: особенности словарей, двуязычные словари, идентификация, целевые слова, электронные словари

Redaksiyaya daxil olma tarixi: 03.06.2024

Çapa qəbul olunma tarixi: 28.06.2024

**Rəyçi: dos. Abdurəhmanova Səadət Xəlid q.
tərəfindən çapa tövsiyə olunmuşdur**