

APPROACH
(YAKLAŞIM,
TÜRKÇE
ANLATIM

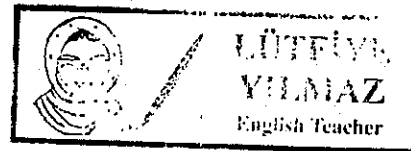
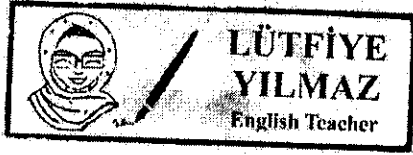
REYHAN DENLİ

Der. FERUZE İLKATMI,

Diane Larsen-Freema

Açıklamalı Approach ve Method Anlatım

Kısa Notlar



1. THE GRAMMAR-TRANSLATION METHOD

Yeni bir metot değildir, dil öğretmenleri tarafından uzun yıllar farklı adlarla kullanılmıştır. İlk olarak, Latin ve Yunanca gibi klasik dillerin öğretiminde kullanıldığı için Classical Method ya da Prussian Method da denir. Günümüzde bu metot, öğrencilerin okumalarına ve yabancı dil edebiyatını değerlendirmelerine (appreciate) yardımcı olmak için kullanılır. Dahası, Hedef dildeki dil bilgisi çalışmalarıyla öğrenci kendi ana dilinin dil bilgisini daha iyi kavrayacak ve oluşan yakınlık ana dilin daha iyi yazılıp konuşulmasını sağlayacaktır. Son olarak yabancı dil öğretimi öğrencilerin zeka gelişimine yardımcı olmaktadır. Belkide öğrenciler öğrendikleri hedef dili hiç kullanmayacaklar ama zihinsel çalışmanın yararını göreceklerdir.

Şimdi bu metodu daha iyi anlayabilmek için Kolombiya'da bir üniversitede üst-orta seviyede 42 öğrencinin bulunduğu bir sınıftaki dersi gözlemleyelim. 2 saat süren ders haftada 3 kez yapılmaktadır.

GÖZLEM (DAVRANIŞ) VE PRENSİPLER (DÜŞÜNCE) :

1. Öğrenciler Mark Twain'den bir metin okurlar.

Hedef dili öğrenmenin önemli maksatlarından biri de o dilde yazılı edebiyatı anlayabilmektir. Edebi dil, konuşma dilinden daha üstündür. Öğrencilerin hedef dili çalışması edebiyat ve sanat hakkında sınırlıdır.

2. Öğrenciler metni İngilizce'den kendi dillerine çevirirler.

Bir dili öğrenmekteki önemli bir başarı da çeviri yapabilmektir. Çeviriyi başarılı yapabilen öğrenciler dil öğreniminde de başarılı sayılırlar.

3. Öğretmen öğrencilere ana dillerinde metin hakkında soruları olup olmadığını sorar. Bir öğrenci bir kelimenin anlamını sorar ve öğretmen İspanyolca cevap verir.

Hedef dilde iletişim kurabilmek yabancı dil eğitiminin hedeflerinden değildir.

4. Metnin sorularını öğrenciler yazılı olarak cevaplarlar.

Öncelikle yazma ve okumaya önem verilir. Dinlemeye ve konuşmaya az, telaffuza hiç önem verilmez.

5. Bir cevabın doğru olup olmadığına öğretmen karar verir. Eğer cevap doğru değil ise, öğretmen başka bir öğrenci seçer veya cevabı kendisi verir.

Sınıfta otorite öğretmendedir. Öğrencilerin doğru cevabı almaları çok önemlidir.

6. Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri İspanyolca'ya çevirirler.

Bütün hedef diller için ana dilde karşılıklar bulunabilir.

7. Öğrenciler "-ty" ekinin İspanyolca'daki "-dad" ve "-tad" ile aynı görevi gördüğünü öğrenirler.

Ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlikler öğrenmeyi kolaylaştırır (facilitate).

8. Öğrencilere two-word kelimelerin kullanımları hakkında dilbilgisi kuralları verilir.

Hedef dildeki dilbilgisi kalıplarını öğrenmek öğrenciler için önemlidir.

9. Öğrenciler alıştırmalar olarak, verilen örneklerle öğrendikleri kuralları uygularlar.

T ü mden gelim (d ed u ct ive) yoluyla kesin dilbilgisi kuralları belirlemek kullanışlı, pedagojik bir tekniktir.

10. Öğrenciler kelimeleri ezberlerler.

Dil öğrenme böylelikle zihinsel egzersiz yapmayı sağlar.

11. Öğretmen, öğrencilerden dilbilgisi kurallarını belirtmelerini ister.

Öğrenciler hedef dilin dilbilgisi kurallarının bilincinde (conscious) olmalılar.

12. Öğrenciler düzensiz fiillerin 2. ve 3. hallerini ezberlerler.

Fiil çekimleri ve diğer dilbilgisi kurallarının mümkün olduğunca ezberlenmeleri sağlanmalıdır.

METOT HAKKINDA SORULAR :

1. "Grammar-Translation" metodu kullanan öğretmenin amaçları nelerdir?

- ❖ Öğrencilerin hedef dildeki yazılı edebiyatı okuyabilmelerini sağlamak.
- ❖ Öğrencilere grammar kurallarını ve kelime bilgisini öğretmek
- ❖ Öğrencilerin zihinlerini geliştirecek akıl egzersizleri sağlamak.

2. Öğretmenin rolü nedir? Öğrencilerin rolü nedir?

Öğretmen otoritedir. Öğrenciler, öğretmenin söylediklerini yaparak onun bildiklerini alacaklarına inanırlar.

3. Öğretme-öğrenme sürecinin kendine has özellikleri nelerdir?

Öğrencilere bir dilden diğerine çeviri yapmak öğretilir. Çeviri yaptıkları konular genelde hedef dilin kültürü hakkındadır. Öğrencilere kesin dilbilgisi kuralları verilir, ezber istenir. Daha sonra bu kurallar örneklere uygulanır. Fiil çekimleri gibi gramatik çekim listelerini de öğrenirler.

4. Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci etkileşimi nasıl olmalıdır?

Etkinin büyük bölümü öğretmenden öğrenciyedir. Etkileşimi öğrenci başlatmaz (initiation) veya öğrenci-öğrenci etkileşimi çok azdır.

5. Dil ve kültür nasıl görülür?

Yazı dili ve edebiyat dili, sözlü dilden daha üstün sayılır. (Literary language is superior to spoken language.) Bu nedenle öğrenciler daha çok yazı dilini çalışır. Kültür, edebiyat ve sanattan oluşur (consist).

6. Dilin hangi alanları ve özellikleri vurgulanır?

Dilbilgisi ve kelime bilgisi vurgulanır. Okuma ve yazma daha önemlidir. Telaffuza, konuşma ve dinlemeye çok önem verilmez. (A fundamental purpose of learning a foreign language is to be able to read literature written in it. The primary skills to be developed are reading and writing. Little attention is given to speaking and listening, and almost none to pronunciation.)

7. Öğrencilerin ana dilinin rolü nedir?

Hedef dilde bir cümlenin anlamını kavramak için öğrenciler ana dillerinden yararlanırlar. Sınıfta genelde öğrenciler ana dillerini kullanırlar.

8. Değerlendirme (evaluation) nasıl yapılmalıdır?

Değerlendirmede yazılı çeviri testleri veya karşılaştırmalar (vice-versa) daha çok kullanılır. Hedef dilin kültürü ve dilbilgisi kuralları hakkında daha çok soru sorulur.

9. Öğretmenin öğrenci hatalarına tutumu nasıl olmalıdır?

Öğrencilerin doğru cevabı alması çok önemlidir. Öğrenci bir hata yaparsa veya cevabı bilemez ise doğru cevabı öğretmen verir.

✓

TEKNİKLER :

Translation of a Literary Passage (Edebi bir metnin çevirisi) :

Öğrenciler bir okuma parçasını hedef dili anadillerine çevirirler. Metindeki kelime bilgisi ve dilbilgisi yapıları sonraki derslerde işlenir. Metin, hedef dilin edebiyatından seçilmiş olabilir veya öğretmen vermek istediği kelime ve dilbilgisi yapılarına uygun metni kendi yazabilir. Çeviri hem sözel hem de yazılı şekliyle çalışılabilir. Öğrenciler deyimleri çevirmez ama anlamlarını kavramaya çalışırlar.

Reading Comprehension Questions (Okuduğunu anlama soruları) :

Öğrenciler metin hakkındaki soruları cevaplarlar. Sorular belli bir sıra (sequenced) içinde verilir. İlk soru grubu genelde metinde verilen bilgiler hakkında olur. İkinci soru grubunda ise öğrenciler metinden çıkardıkları sonuçlardan bahsederler. Yani cevabı metne göre verecekler ama cevap metinde somut bir şekilde bulunmayacak. Üçüncü soru grubunda öğrenciler metni kendi deneyimleriyle ilişkilendirirler.

Antonyms/Synonyms (Zıt anlamlı-Eş anlamlı sözcükler) :

Öğrencilere bir grup sözcük verilir ve metinden zıt anlamlılarını veya eş anlamlılarını bulmaları istenir. Veya metindeki belirli sözcükleri öğrencilerin hedef dilde tarif etmeleri istenebilir.

Cognates (Aynı kökten gelen sözcükler) :

Öğrencilerden diller arasında karşılık olan ses örneklerini veya telaffuzları öğrenmeleri için "cognates" öğretilir. Öğrencilere anlamları farklı olmasına karşın hedef ve ana dilde telaffuzu aynı gibi görünen sözcükler öğretilir. Tabii bu bütün dillerde kullanışlı olamaz. **Cognate:** ayn ı kö kend en gel en keli mel er. tel evi si o n -televizyon

Deductive Application of Rule (Tümdengelim kurallarının uygulanması) :

Dilbilgisi kuralları genelde örnekler ile birlikte sunulur. İstisnalar da not alınır. Öğrenciler bir kuralı algıladıklarında değişik örneklerde o kuralın uygulanması istenebilir.

Fill-in-the-blanks (Boşluk doldurmaca) :

Öğrencilere eksik kelimelerin olduğu cümleler verilir. Boşluklar uygun dilbilgisi yapısı, kelime, belirteç ile doldurulabilir.

Memorization (Ezber) :

Öğrencilere ana dillerindeki karşılıklarıyla birlikte hedef dilde kelimeler verilir ve ezberlemeleri istenir. Aynı şekilde fiil çekimleri gibi dilbilgisi kural ve yapıları da ezberletilebilir.

Use Words in Sentences (Cümlelerde kelimeler kullanma) :

Bir kelimenin anlamını ve kullanım yerini kavradığını göstermek için öğrenciler kelimenin geçtiği cümleler oluşturabilirler.

Composition (kompozisyon) :

Öğretmen konu verir ve öğrenciler hedef dilde bir metin yazar. Konu derste işlenen okuma parçasındaki fikirler hakkında olabilir. Bazen metin yerine **özet** de (**precis**) istenebilir.

SONUÇLAR :

- 1.Yazılı edebi metinleri okuyabilmek için hedef dil öğrenmek önemli dir.Hedef dilin kültürü önemlidir.
- 2.Edebiyat ve güzel sanatlar kullanılarak kültür verilir.
- 3.Çeviri yaparak pratik sağlanır.
- 4.Okuma parçalarından değişik türlerde sorular çıkarılarak öğrenme geliştirilir.
- 5.Grammar yapıları kesin kurallarla (deductively) verilir.

2.DIRECT METHOD

Bu metot da yeni değildir. Bu metodun diğer adları : **Natural Method,The Reform Method,The Berlitz Method.** Prensipleri dil öğretmenleri tarafından yıllarca uygulanmıştır. Hedef dilin iletişim için nasıl kullanılacağını öğrenme amacına sahiptir. "Grammar-Translation" metodu öğrencilerin hedef dili kullanmalarında fazla etkili olmadığından "Direct Method" popüler olmuştur. Bu metodun ana kuralı, çeviriye izin verilmemesidir. Metotta anlam, görsel yardımlar ve gösterimler (demonstration) kullanılarak doğrudan (directly) oluşturulur.

Bu metot için şimdi İtalya'daki bir ortaokulda 30 öğrencinin katıldığı dersi gözlemleyelim. Ders öğrencilerin birinci sınıflarında son dönemde gözlemlenmiştir.

GÖZLEM (DAVRANIŞ) VE PRENSİPLER (DÜŞÜNCE) :

1.Öğrenciler Amerika coğrafyası hakkındaki bir pasajı yüksek sesle okurlar.

Hedef dilde okuma, dil eğitiminin başından uygulanmaya başlanmalıdır. Konuşma pratikleri süresince okuma gelişmeye devam edecektir. Dil ilk olarak konuşmadır. Kültür ise güzel sanatlardan fazlasıdır (coğrafya ve günlük yaşam gibi).

2.Her cümle okunduktan sonra öğretmen haritadan bir bölümü işaret eder.

Resimler ve diğer nesnelere öğrencilerin sınıf ortamında anlamayı kolaylaştırıcı etkiye sahiptir.

3.Öğretmen sorusu olan öğrenciye hedef dilde cevap verir, aynı şekilde sorular da hedef dilde sorulur.

Ana dil sınıf ortamında kullanılmamalıdır.

4.Öğretmen, öğrencilerin sorularını örnekler vererek veya tahtayı kullanarak çizimleriyle cevaplar.

Öğretmen göstererek (demonstration) ders vermelidir. Açıklama veya çeviri yapmamalıdır. Öğrenciler, hedef dille anlam arasında birlik (association) kurabilmelidirler.

5.Öğretmen harita hakkında hedef dilde sorular sorar ve öğrencilerden uzun cevaplar ister.

Öğrenciler, hedef dilde düşünmeyi mümkün olduğu kadar çabuk öğrenmelidirler. Kelime bilgisi ezberleyerek değil uzun cümleler içinde öğrenilirse daha kalıcı ve doğal olur.

6.Öğrenciler harita hakkında sorular sorarlar.

Dil öğrenmenin amacı iletişim kurmaktır, bu nedenle öğrenciler soru sorma kadar cevap verme üzerinde de pratik yapmalıdır.

7.Öğretmen yanlış telaffuz edilen kelimeleri hemen düzeltir.

Kelimenin yanlış telaffuzu kalıcı olmaması için dil eğitiminin başından doğru telaffuz ile pratik yapılır.

8.Öğretmen öğrenci hatalarını, onlardan tercih yapmalarını isteyerek düzeltir.

Kendi tercihini yapan öğrenci dili daha kolay öğrenir.

9.Öğretmen, öğrenciler hakkında sorular sorar ve daha sonra öğrenciler birbirlerine soru sorar.

Dersler bazı iletişim aktiviteleri içermelidir. Öğrencilere hedef dili gerçekçi durumlarda kullanma fırsatları yaratılmalıdır. Öğrenciler mümkün olduğunca hedef dilde konuşmaya cesaretlendirilmelidir.

10.Derste öğrenilen "prepositions"lar ile öğrenciler boşluk doldurma alıştırmaları yaparlar.

Dilbilgisi tü mevarı msal (in du cti vel y) bir yolla öğretilmelidir. Kesin dilbilgisi kuralları verilmemelidir.

11.Öğretmen Amerika coğrafyası hakkında bir paragraf yazdırır (dictate).

Yazma da eğitimin başlarında öğrenilmesi gereken önemli bir aktivitedir.

12.Bir hafta boyunca bütün derslerde Amerika coğrafyası işlenir.

Ders bir duruma veya konuya göre işlenmelidir, dilsel yapıya göre değil.

13.Amerikalıların nasıl davrandığı üzerine bir deyim tartışılır.

Hedef dili ana dili olarak kullanan insanların yaşamları da dil eğitiminde öğretilmelidir.

METOT HAKKINDA SORULAR :

1."Direct" metodu kullanan öğretmenin amacı nedir?

- ❖ Öğrencilere hedef dilde nasıl iletişim kurulacağını öğretmek.
- ❖ Öğrencilere hedef dilde düşünebilmeyi öğretmek.

2. Öğretmenin rolü nedir? Öğrencilerin rolü nedir?

Öğretmen aktiviteleri yönetendir ama öğrenciler ilk metoda göre daha aktiflerdir. Öğretmen ve öğrenciler daha çok birlikte çalışan partnerler gibi görünür.

3. Öğretme-öğrenme sürecinin kendine has özellikleri nelerdir?

Öğrencilerin hedef dil ile anlam arasında doğrudan bağlantı kurmaları (associate) gerektiğine inanılır. Bunu başarmak içinde öğretmen hedef dildeki yeni bir kelimeyi resimlerle veya hareketlerle (realia, pictures, pantomime) açıklar, asla ana dilde anlatmaz. Öğrenciler sanki gerçek bir durumdalarmış gibi iletişim kurmayı öğrenirler. "Direct" metot bir durum (bankada veya alışverişte yabancı dil gibi.) veya konu ile (coğrafya, para, hava durumu gibi.) öğrencilere sunulur. Dilbilgisi kurallarla değil örneklerle yani tümevarım yöntemiyle (inductively) öğretilir. Kesin dilbilgisi kuralları verilmez. Öğrenciler kelime bilgisi çalışmalarını cümle içinde yaparlar.

4. Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci etkileşimi nasıl olmalıdır?

Etkileşim iki yolla da başlayabilir. Sonlanması (latter) ise öğretmenin kontrolünde olur. Bir öğrenci başka bir öğrenci ile de hedef dilde iletişim kurabilir.

5. Dil ve kültür nasıl görülür?

Dil ilk olarak konuşulur, daha sonra yazılır. Bu nedenle öğrenciler, her gün hedef dilde konuşarak ortak çalışır. Hedef dili konuşan insanların tarihi, kültürü, coğrafyaları, günlük yaşantıları da çalışılmalıdır.

6. Dilin hangi alanları ve özellikleri vurgulanır?

Kelime bilgisi, dil bilgisinden daha çok vurgulanır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme çalışmalarının hepsi başlangıçta da var olmaktadır ama temel olarak konuşma ve dinleme görülür. Bu nedenle okuma ve yazma çalışmaları, başta öğrencilerin konuşarak pratik yaptıkları konuları baz alarak hazırlanır. Kursun başından beri telaffuz da önem taşır.

7. Öğrencilerin doğal dilinin rolü nedir?

Sınıfta ana dil kesinlikle kullanılmamalıdır.

8. Değerlendirme nasıl yapılmalıdır?

Öğrenciler hedef dil hakkındaki bilgilerini göstermekten ziyade o dili kullanmaları istenebilir. Bunu hem yazılı hem de sözel olarak yapabilmeliler. Örneğin öğrenci, öğrendiği bir konu hakkında paragraf yazabilmeli veya öğretmen ile karşılıklı diyaloga girebilmelidir.

9. Öğretmenin öğrenci hatalarına tutumu nasıl olmalıdır?

Öğrencilerin kendi kendilerine hatalarını doğruya dönüştürmelerini sağlamalıdır.

TEKNİKLER :

Reading aloud (sesli okuma) :

Öğrenciler sırayla sesli olarak pasaj veya diyalogu okur. Okumanın sonunda öğretmen resimler, örnekler, mimikler kullanarak anlamı açık ve kolay hale getirmeye çalışır.

Question and answer exercise (soru-cevap pratiği) :

Bu pratik yalnızca hedef dilde yapılmalıdır. Öğrencilerden uzun cevaplar ve sorular kullanmaları istenir. Böylelikle yeni kelimelerin pratiği ve dilbilgisi kalıplarının tekrarlanması sağlanmış olur.

Getting students to self-correct (öğrencilerin kendi hatalarını bulması) :

Bu öğretmenin vereceği iki seçenekten doğru olanı bulmak ve yerleştirmek şeklinde veya örneğin; öğretmen öğrencinin cümlesini hatalı kısmı vurgulayarak söyleyebilir veya hatadan önce durarak bir sonraki kelimenin hatalı olduğuna dair öğrenciye ipucu verebilir.

Conversation practice (söyleşi) :

Öğretmen çocuklara birkaç soru sorar. Bu soruları cevaplayabilecek çocuk o dersin konusunu anlamıştır. Bu sorular belirli bir dilbilgisi yapısının kullanımını üzerinedir. Daha sonra öğrenciler bu aynı yapıyı kullanarak birbirlerine soru sorarlar.

Fill-in-the-blank exercise (boşluk doldurma) :

Dilbilgisi kuralı verilmeden öğrenciler boşluk doldurarak ve alıştırmayı yaparak kuralları kendi kendilerine koymaları sağlanır. Grammar-Translation metodundaki aynı teknikten farklı kesin dilbilgisi kurallarının verilmemesi ama öğrenciler daha önceki örneklerden bu kuralı kendileri oluşturarak boşluklara uygulamalarıdır.

Dictation (yazdırma) :

Öğretmen metni üç kez okur. İlk okuyuşunda öğretmen normal hızda okur ve öğrenciler dikkatlice dinler. İkinci seferde pasajı öğrencilerin not almasına imkan verecek şekilde yavaş yavaş ve parça parça okur. Üçüncü seferde ise öğrencilerin yazdıklarını kontrol etmelerini sağlamak amacıyla normal hızda okur.

Map drawing (harita çizme) :

Bu teknik öğrencilere dinleyerek anlama pratiği kazandırır. Öğrencilere coğrafi şekilleri isimlendirilmemiş bir harita verilir. Daha sonra öğretmen hedef dilde öğrencilere haritadaki şekiller hakkında bilgiler verirken öğrencilerde isimlendirmeleri yaparlar. Daha sonra öğretmen doğrulama için haritayı tahtaya çizer ve öğrenciler sırayla cevapları verirler.

Paragraph writing (paragraf yazma) :

Öğretmen çocuklardan Amerika'daki belli başlı coğrafi şekiller hakkında paragraf yazmalarını ister. Bunu derste işledikleri konuyu hatırlayarak veya derse başlarken okudukları pasajı kullanarak yapabilirler.

SONUÇLAR :

1. Metodun ana amacı öğrencilere hedef dilde iletişim kurabilmeyi sağlamaktır.
2. Öğrencilerin ana dili anlam kazandırmak için olsa bile kullanılmamalıdır.
3. Kültür konusunda güzel sanatlara ek olarak günlük yaşam da ele alınmalıdır.
4. Öğrenciler kendi hatalarını kendileri düzeltmeye cesaretlendirilmelidir.
5. Grammar tümevarımsal (inductively) yöntemle verilmelidir

- **Never translate:demonstrate.**
- **Never explain: act**
- **Never make a speech: ask questions**
- **Never imitate mistakes: correct**
- **Never speak too much: make sts speak much**
- **Never speak with single words: use sentences**
- **Never use the book: use your lesson plan**
- **Never jump around: follow your plan**
- **Never go too fast: keep the pace of sts**
- **Never speak too quickly: speak naturally**
- **Never speak too loudly: speak naturally**
- **Never be impatient: take it easy**

3.THE AUDIO-LINGUAL METHOD

Audio-Lingual Method da Direct Method gibi konuşmanın temel alındığı yaklaşımdır. Oral_based approachdur. Yinede kelime bilgisini vurgulayan gerçek durum örnekleri ile çalışmak yerine Audio-Lingual Metot ta öğrencilere gramatik cümle yapıları öğretilir. Dilbilimi ve psikoloji üzerinde teorik bir temeli vardır. Michigan method, Army Method, New Key de denir. Öncelikle öğrencileri uyarıcılara doğru cevap verebilecekleri şekilde uygun duruma getirmek ve yardım etmek gerekir. Böylelikle öğrenciler kendi ana dillerinin alışkanlıklarını yenebilirler ve hedef dil için yeni alışkanlıklar düzenleyebilirler.

Bu metodu gözlemlemek için Mali'deki birinci sınıftaki 13-15 yaşlarında 35 öğrenciyi gözlemleyelim. Sınıf günde bir saat ve haftada 5 gün toplanmaktadır.

GÖZLEM (DAVRANIŞ) VE PRENSİPLER (DÜŞÜNCE) :

1.Öğretmen yeni bir diyalogu tanıtır.

Dil formları kendiliğinden oluşmaz, doğal bir içerik ile öğrencilere verilir.

2.Öğretmen sadece hedef dilde konuşur. Resimler ve el hareketleri anlatıma yardımcı olur.

Hedef dil ve ana dil farklı dil sistemlerine sahiptirler. Bu ikisi birbirinden uzak tutulursa öğrenci hedef dili öğrenirken ana dilinin özelliklerinden mümkün olduğunca az etkilenir.(The native language and the target language have separate linguistic systems. They should be kept apart so that the students' native language interferes as little as possible with the students' attempts to acquire the target language.)

3.Öğretmen diyalogu iki defa örnekleyerek tanıtır. Doğru cevapları vererek modellik yapar, yanlış telaffuzları anında düzeltir.

Öğretmenin amaçlarından biride hedef dilin modeli olmaktır. Öğrenciler öğretmeni örnek alacaklardır.

4.Öğrenciler diyalogun her cümlesini birkaç defa tekrarlarlar.

Dil öğrenme bir çeşit alışkanlık gibidir. Tekrarlandıkça alışkanlık artar ve öğrenme güçlenir. Habit formation geliştirilmelidir. Ne kadar çok tekrar yapılırsa,o kadar çok öğrenme gerçekleşir.

5.Öğrenciler diyalogun bir bölümünde telaffuzda zorlanırlar. Öğretmen bu bölümü birkaç parçaya ayırarak öğrencilere öğretir.

Hata olduğu zaman o anda düzeltilmelidir. Yoksa yanlış öğrenme oluşur ve kalıcı olur. Buradaki amacımız öğrencide good habits oluşturmak,öğrenci hata yaptığında eğer düzeltmezsek çocuğumuzda bad habits oluşabilir.

6.Bütün öğrencilerin sırayla birbirlerini selamlayacağı bir zincir çalışması düzenlenir.

Buradaki amaç dili iletişim için nasıl kullanılacağı üzerine alıştırmadır.

7.Öğretmen "single-slot ve multiple-slot" tekniklerini kullanır.

Konuşmanın belirli bölümleri cümledeki belirli yerleri işgal eder. Yeni cümleler yaratabilmek için öğrenci konuşmanın hangi bölümü cümledeki hangi yerle alakalı bilmelidir.

Single Slot Substitution: I saw Mary (John)→ I saw John.

Double Slot Substitutionn: I watched TV(he movies)→He watched movies.

Multiple Slot Substitution : I saw him at the park yesterday(he her last month)→He saw her in the park last month.

Transformation: ilknow you(past)→ I knew you.,

8.Öğrencilerin doğru cevaplarında öğretmen "çok iyi" der.

Pozitif destek (positive reinforcement) vermek öğretmenlerin doğru alışkanlıklar geliştirmelerine yardımcı olur.

9.Öğretmen resimlerle ve konuşarak öğrencilerden istediği cümle üzerine küçük ipuçları (cue) verir.

Öğrenciler sözlü (verbal) veya görsel (nonverbal) uyarıcılara cevap verebilecek şekilde öğrenmelidir. Verbal:spoken cue,Nonverbal:picture cue.

10.Öğretmen çeviri (olumlu &olumsuz, aktif & pasif) ve soru-cevap öğretim tekniklerini kullanır.(The teacher conducts transformation and question-and-answer drills.)

Her dil sınırlı örneklere sahiptir. Bu tür yapısal pratikler öğrencilerin bu yapıları kullanma alışkanlıkları edinmelerine yardımcı olur.

11.Çocuklar eğersorularla baş edebiliyorsa öğretmen soruları hızlı hızlı sorar.

Burada amaç çocukların düşünmeye fazla zaman ayırmadan hedef dilde cevap verebilmeleridir.

12.Öğretmen onlara ipucu verir, cesaretlendirmek için gülümser, resimleri kullanır, bireysel çalışır.

Öğretmen bir orkestra lideri gibi olmalıdır. Hedef dilde öğrenci davranışlarını yönlendirmeli, idare etmeli (conduct)ve kontrol edebilmelidir.

13.ni kelimeler diyalog içinde öğretilir. Kelime kapasitesi sınırlıdır.

İlk önce yapısal örneklemeler (structural patterns) kullanılmalıdır. Kelime bilgisi daha sonra gelir. Önemli olan kelimedenden çok öğrencilerin o dildeki doğru yapıları kavramalarıdır. Öğrenciler kelimeleri sonradan da öğrenebilir düşüncesi hakimdir.

14.ilbilgisi kuralları ve örnekleri öğretilmez. Dilbilgisi örneklerle ve çeşitli tekrarlamalarla öğretilir.

İkinci dilin öğrenimi ana dil gibi doğaçlama olmalıdır. Ana dili öğrenirken kuralları ezberlemeyiz. Hedef dili kullanmak için gerekli kurallar örneklerden çıkarılabilir (induced from). Öğrenciler gramer kurallarını ezberlenmesi gereken öğeler olarak görmektense aynı ana dilde kullanıldığı gibi örneklerden ve tekrar tekrar diyaloglarda görerek öğreniyor.

15.Öğretmen telaffuzlar için iki dili karşılaştırır. Öğrencilerin nerelerde problem yaşayabileceğini bulur.

Bir hedef dil öğrenirken ana dilin alışkanlıklarından kurtulmak önemlidir. İki dil karşılaştırılarak öğrencilerin nerelerde zorluk yaşayacakları anlaşılır.

16.Öğretmen diyalogu hafta sonunu tahtaya yazar. Öğrenciler bazı sınırlı işlemleri defterlerinde yaparlar.

Konuşma yazmadan daha önce gelir. Bir çocuğun ana dili öğrenirken takip ettiği sıra dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Hedef dil de böyle öğrenilmelidir.

17.Alfabe oyunu oynanır ve Amerikan marketleri ile futbolu tartışılır.

Dil kültürden ayrılamaz. Kültür sadece edebiyat ve güzel sanatlar değil aynı zamanda hedef dilini ana dili olarak kullanan insanların günlük yaşantılarını da içerir. Öğretmenin bir sorumluluğu da hedef dili kullananların kültürünü de öğretmektir.

METOT HAKKINDA SORULAR :

1. "Audio-Lingual" metodu kullanan öğretmenin amacı nedir?

- ❖ Hedef dili iletişim kurabilmek amacıyla kullanmayı öğrenmelerini sağlamak.
- ❖ Öğrenciler düşünmek için zaman harcamadan otomatik olarak hedef dili kullanabilecek düzeye erişmelidirler.
- ❖ Öğrenciler hedef dilde yeni alışkanlıklar geliştirip ana dillerinin eski alışkanlıklarından da kurtulmalıdırlar.

2. Öğretmenin rolü nedir? Öğrencilerin rolü nedir?

Öğretmen bir orkestra lideri gibidir, öğrencilerin dili kullanmasını yönetir ve kontrol eder. Öğrencilerinin taklit (imitation) edeceği iyi bir örnek olmalıdır. Öğrenciler, öğretmenin yönlendirmesini izlerler ve mümkün oldukça çabuk ve doğru cevap verirler.

3. Öğretme-öğrenme sürecinin kendine has özellikleri nelerdir?

Yeni kelimeler ve yapısal örnekler diyaloglarla verilir. Diyaloglar tekrarlama ve taklit etme yoluyla öğrenilir. Öğretme teknikleri diyaloglardaki örneklere bağlı olarak verilir. Öğrencilerin başarılı cevapları övülür. Dilbilgisi verilen örnekler yoluyla aktarılır. Dilbilgisi kuralları apaçık bir şekilde sunulmaz. Kültürel bilgi diyaloglar ile sunulabilir. Öğrencilerin okuma ve yazma çalışmaları daha önceleri yaptıkları konuşma ve dinleme çalışmaları baz alınarak hazırlanmalıdır.

4. Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci etkileşimi nasıl olmalıdır?

"Chain drill" metodunda veya diyaloglarda görev aldıklarında öğrenci-öğrenci etkileşimi söz konusudur. Ama bu etkileşim öğretmen tarafından başlatılır ve yönetilir. Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşimleri de büyük çoğunlukla öğretmen tarafından başlatılır (initiate).

5. Dil ve kültür nasıl görülür?

"Audio-Lingual" metotta dilin görünüşü dilbilimcilerin tanımlarından etkilendi. Her dil kendi özel sistemine sahiptir. Bu sistemin bazı bölümleri vardır : fonolojik, morfolojik, sözdizimi.. gibi. Her bölümün kendine özel ayırt edici (distinctive) nitelikleri vardır.

"Audio-Lingual" metotta **günlük konuşma** vurgulanır. Konuşmanın karmaşıklığı yeni başlayanlar için derecelendirilir. Böylelikle yeni başlayanlar sadece basit yapıları öğrenirler. Hedef dili ana dil olarak kullanan insanların kültürü günlük davranışları ve yaşan stilleri olarak öğretilir.

6. Dilin hangi alanları ve özellikleri vurgulanır?

Kelime bilgisi çocuklar telaffuz sistemlerinde ve dilbilgisi örneklerinde belli bir seviyeyi aşınca kadar en alt düzeyde tutulur. Dil bilgisi örnekleri bir cümle gibi benzer değildir. Örneğin bu üç cümlenin dil bilgisi yapısı aynıdır: "Meg called", "The blue Jays won", "The team practiced"...

Doğal dil bu sırayla öğrenilir : **di n l e m e, k o n u ş m a, o k u m a v e y a z m a**. Konuşma ve dinleme çalışmaları en çok dikkat gösterilmesi gerekenlerdir. Öğrencilerin yazacakları önce konuşma yoluyla tanıtılır. İlk başlardan telaffuz öğretilir.

7. Öğrencilerin ana dilinin rolü nedir?

Öğrencilerin ana dilindeki alışkanlıkların hedef dildeki ilerlemeyi zorlaştıracığı düşünülür. Bu nedenle sınıfta hedef dil kullanılır. Ana dil ile hedef dil arasındaki karşılaştırmayı (contrastive analysis) yapan öğretmen en fazla karışıklığın geleceği noktayı tahmin edebilir.

8. Değerlendirme nasıl yapılmalıdır?

Testteki her soru dilin bir noktasını işaret etmelidir. Öğrencilere bir çiftteki kelimeleri ayırtmeleri veya bir cümlede uygun fiili sağlamaları sorulabilir.

9. Öğretmenin öğrenci hatalarına tutumu nasıl olmalıdır?

Öğretmenler, öğrencilerin nerede hata yapabileceklerini veya öğretilenleri söylemelerindeki sınırlamaları önceden düşünmeli ve öğrenci hatalarına fırsat vermemelidir.

TEKNİKLER :

Dialog Memorization (diyalog ezberleme) :

İki karakter arasındaki diyaloglar veya kısa karşılıklı konuşmalar ile genelde ders başlatılır. Öğrenciler taklitçilik yoluyla diyalogu ezberlerler. Öğretmen diyalogdaki bir kişinin rolünü, öğrenci ise diğer bir kişinin rolünü alır. İlk karakterin diyalogları öğrenildikten sonra diğerininkiler ezberlenir. Aynı şekilde sınıfın yarısı bir rolü, diğer yarısı başka bir rolü alabilir. Diyalog ezberlendikten sonra öğrenciler bireysel olarak diyalogu yapabilir.

“Audio-Lingual” metotta cümle ve dilbilgisi özellikleri diyaloglar içinde öğretilir. Daha sonra bu özellikler diyaloga bağlı kalınarak tekniklerle kuvvetlendirilir.

Backward build-up / Expansion drill (parçalara ayırma) :

Bu teknik daha çok öğrenciler uzun bir cümlede telaffuzunda problem yaşadıklarında kullanılır. Öğretmen cümleyi parçalara ayırır ve sondan başlayarak parça parça öğrencilere tekrarlatır. Tekrarlamaya sondan başlanınca öğrencilerin dikkati daha çok yeni bilginin bulunduğu cümlede son kısmına çekilir. Öğrenciler bütün bir cümleyi hatasızca tekrarlayınca kadar çalışma devam eder.

Repetition drill (tekrar) :

Öğrencilerden öğretmenin örneğini mümkün olduğunca hızlı ve doğru tekrarlanması istenir. Bu teknik öğrencilere yeni diyaloglar öğretmek için kullanılır.

Chain drill (zincir) :

Zincirleme tekniği adını sınıfta oluşturduğu zincirleme bir iletişimden alır. Öğretmen bir öğrenciyi selamlayarak başlar ve ona bir soru sorar. Soruyu cevaplayan öğrenci yanındaki arkadaşına dönüp onu selamlar ve bir soru sorar. Bu şekilde devam eder. Zincirleme tekniği sınırlı olmasına rağmen kontrolü kolaydır. Bu teknik aynı zamanda öğretmene bütün öğrencilerin telaffuzunu kontrol etme fırsatı verir.

Single-slot substitution drill (tek sözcük yerleştirme) :

Öğretmen diyalogdan bir cümle okur ve farklı bir kelime (cue) verir. Bu kelimeye anahtar (cue) denir. Öğrenciler verilen kelimeyi okunan cümledeki uygun yere yerleştirirler. Bu teknikteki amaç öğrencilerin cümledeki uygun yeri bulma ve doldurmayı öğrenmeleridir.

Multiple-slot substitution drill (Farklı yere aynı sözcüğü yerleştirme) :

Bu teknikte öğretmen yine anahtar kelimeler verir, bu kelimeler diyalogdaki farklı yerlere gelecektir. Öğrenciler kelimeyi tanımalı veya cümlede nereye konulması gerektiğini bulmalılar. Gerekirse özne-yüklem uyumu gibi değişiklik yapacaklar. Daha sonra cümleyi verilen kelimeyi uygun yere koyarak okuyacaklardır.

Transformation drill (çeviri) :

Öğretme olumlu bir cümle verir ve bunun olumsuz cümleye çevrilmesini ister. Aynı şekilde soruya, aktif bir cümleyi pasife veya dolaylı cümleye çevrilmesi istenebilir.

Question and answer drill (soru-cevap) :

Bu teknik öğrencilerin soru cevaplama pratiği yapmasını sağlar. Öğrenciler, öğretmenin sorularını çok çabuk anlamalı ve cevaplamalıdır. Aynı şekilde öğretmen anahtar kelimeler vererek öğrencilerden sorular oluşturmalarını isteyebilir.

Use of minimal pairs (seslerle çalışma) :

Ortak sesleri olan iki farklı kelime (e.g. ship, sheep) ile çalışılır. Önce öğrenciler farkı anlar ve daha sonra doğru telaffuzları yapmaya çalışırlar. Öğretmen sesleri, öğrencilerin ana dili ve hedef dili arasında bir karşılaştırma yaptıktan sonra belirler.

Complete the dialog (diyalog tamamlama) :

Diyalogtan öğrencilerin öğrendiği bazı kelimeler silinir ve tamamlamaları istenir.

Grammar game (dilbilgisi oyunu) :

Süpermarket alfabesi oyununda bir öğrenci A harfiyle bir yiyecek söyler bir sonraki hem A harfiyle hem de B harfiyle yiyecek söyler, oyun bu şekilde devam eder. Bu oyunda tekrarlama fazladır. Öğrenciler sınırlı olsa da kendilerini ifade ederler.

SONUÇLAR :

1. Hedef dili kazanma alışkanlıklar oluşturularak mümkündür.
2. Ana dilin alışkanlıkları hedef dile karışabilir.
3. Hatalar mümkün olduğunca ortadan kaldırılmalıdır.
4. Odaklanma hedef dilin yapısal modelleri (structural pattern) üzerinde olmalıdır.
5. Yeni materyal tanıtılırken diyaloglar kullanılır.
6. Öğretmeni model olarak taklit yoluyla öğrenilir.
7. Minimal-Pair tekniğiyle telaffuz üzerinde çalışılır.

4. THE SILENT WAY

Audio-Lingual Metodu ile öğrenciler dilleri öğrenseler bile sınıfta oluşturdukları alışkanlıkları asıl iletişim ortamı olan dış dünyaya taşıyamayabilirler. Dahası, bir dil öğrenmenin bir seri alışkanlıklar oluşturmakla mümkün olacağı fikrine 1960larda karşı çıkıldı. Noam Chomsky'ya göre dil kazanma alışkanlıklar yaratılarak oluşmaz çünkü insanlar daha önce hiç duymadıkları ifadeleri de anlayabilirler ve yaratabilirler. Dil bir alışkanlık ürünü olarak değil de bir dilin kurallarını kendi kendine düşünerek keşfedecekleri şekilde öğrencilere verilmelidir.

İnsan kavramının (human cognition) önemi Kavramsal Yaklaşımı (Cognitive Approach) oluşturdu. Bu yaklaşıma göre öğrenciler kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu alarak daha aktif olmalı, hedef dilin kurallarını kendileri keşfetmeliydiler. Hatalar kaçınılmaz (inevitable) görülür ve öğrencinin kuralları keşfetme sürecinde olduğunun işaretidir. 1970lerin başlarında bu yeni Kavramsal Yaklaşımı dil öğretme ve materyal geliştirme sürecine uygulamada çalışmalar oldu. Bu çalışmalar hem deductive (öğrencilere kurallar verilir ve uymaları istenir) hem de inductive (öğrenciler kuralları örneklerden keşfederler) dil bilgisi uygulamalarında olmuştur. Yinede bu yaklaşımı tam anlamıyla baz alan bir metot oluşturulamamıştır.

Caleb Gattegno'nun Silent Way Metodu doğrudan Kavramsal Yaklaşımdan gelmemekle (stem) beraber onunla ortak prensipleri vardır. Örneğin Silent Way Metodunun en temel prensibi "Öğretme, öğrenmenin emri altına girmelidir" (Teaching should be subordinated to learning).

1-) Learning is facilitated if the learner discovers or creates.

2-) Learning is facilitated by accompanying physical objects.

3-) Learning is facilitated by problem solving involving the material to be learned.

Yani Gattegno'ya göre öğretme süreci öğrenme sürecine hizmet etmeli, onu yönetmemelidir. Gattegno dil öğrenme sürecini bebeklerin ve çocukların öğreniminden çıkarımlar yaparak ele almıştır. Ona göre öğrenme kendi içsel kaynaklarımızı harekete geçirerek kendi kendimize başlattığımız (initiate) bir gelişimdir. Öğrenme sürecimiz boyunca yeni olarak ne yaratırsak yaratalım onu daha ileriki öğrenmelerimiz için bir basamak olarak kullanırız.

Bu metodu daha iyi anlamak için Brezilya'daki bir lisede 24 öğrencilik sınıfı gözlemleyelim. Sınıf günde iki saat, haftada 3 gün bir araya gelmektedir.

GÖZLEM (DAVRANIŞ) VE PRENSİPLER (DÜŞÜNCE) :

1. Öğretmen bir şey söylemeden 5 renk bloğunu işaret eder. Bu renkler Portekizce'deki 5 sesli harfe en yakın sesleri ima eder.

Öğretmen, öğrencilerin zaten bildikleri şeylerle başlamalıdır. Öğrenciler öğrendikçe bilinmeyen ilerlerler. Diller bazı ses ve yapıları paylaşabilirler.

2. Öğretmen tekrar renk bloklarını işaret eder. Kimse ses çıkarmayınca ilk rengi gösterip /a/ sesini çıkarır. Sonra diğer sesleri işaret etmesiyle öğrenciler /e/, /i/, /o/, /u/ seslerini çıkartırlar.

Öğretmen sadece gerekli olduğunda yardım etmelidir. Öğrenciler zekalarını kullanarak dil öğrenme deneyimlerini kendileri bulabilirler.

3. Öğretmen yeni sesleri örnek olarak seslendirmez. Bazen öğrencilere Portekizce sesleri nasıl değiştireceklerini mimikleriyle veya el işaretleriyle gösterir.

Öğrenme bir modelden sonra tekrarlama değildir. Öğrenciler kendi doğrular değerlerini (iner criteria) geliştirmeli, hedef dilde kendi üretimlerine güvenmeli ve sorumluluğunu almalıdırlar.

4. Öğrenciler sırayla sesleri okurlar.

Öğrencilerin öğrenip öğrenmedikleri bu yolla anlaşılır.

5. Bir öğrenci diğerine Portekizce yardım eder.

Öğrenciler kendilerine ve birbirlerine güvenmelidirler.

6. Öğretmen işaretlerle, bazense anadillerinde, hedef dildeki sesi hatasız çıkarmaları için yardımcı olur.

Öğrenciler hedef dil ile çalışırken öğretmende öğrenciler ile çalışır.

7. Öğrenciler yeni sesleri birbirlerinin adlarının telaffuzundan yardım alarak öğrenirler.

Öğrenme için zaten bilinenler kullanılır. Öğretmen ne kadar az aktif olursa, öğrenciler kendileri için o kadar çok çalışacaklardır.

8. Öğretmen "rod" kelimesini işaret eder sonra 3 renk-ses bloğunu gösterir ve öğrenciler telaffuzu yaparlar : "rod".

Öğrenme bilinen bir şeyi yeni içeriğe uygulamak şeklinde alınabilir.

9. Öğretmen "a" ve "rod" kelimelerini işaret eder.

Okuma en başta ele alınır ama öğrenciler ne söyleyeceklerini öğrenmiş olmalıdırlar.

10. Öğretmen sessizce oturmaktadır. Bir dakika sonra kız öğrencilerden biri kelimelerden birini gösterip telaffuzunu yapar "a rod".

Burada sessizlik bir araçtır. Sessizlik öğrencilerin teşebbüslerini ve kendi kendine idarelerini (autonomy) besler Öğretmen dikkatin merkezi olmaktan çıkar böylelikle öğrencileri dinleyebilir ve onların üzerinde çalışabilir. Öğretme sadece zorunda kaldığında konuşur çünkü hedef dili kullanması gerekenler öğrencilerdir. Sessizlik öğrencilerin kendi kendilerini idarelerini ve kişisel teşebbüslerini sağlar.

11. Öğretmen belirli bir kelimeyi işaret ederek ve ardından ses-renk panosundan alakalı sesleri göstererek telaffuzu yapar : "a blue rod".

Anlam bilgisi çeviri ile değil öğrencilerin algısına yoğunlaşarak sağlanır.

12. Bir öğrenci " a pink rod" telaffuzunu yanlış yapar. Öğretmene bakar fakat öğretmen sessizdir, sonra diğer öğrencilere bakar.

Öğrenciler birbirlerinden öğrenebilirler, öğretmenin sessizliği grup çalışmasını destekler.

13. Öğrenci telaffuzu tekrar dener ve öğretmen bu sefer telaffuzu doğru olarak kabul eder.

Öğretmenin övgü veya eleştirileri öğrencilerin kendine güvenlerini azaltabilir. Öğretmenin hareketleri öğrencilerin kendi kendilerine gelişimini etkiler.

14. Bir öğrenci "a pink rod" telaffuzunda hata yapar. Hatalı bölümü öğretmen parmaklarını göstererek belirtir.

Hatalar öğrenmede gerekli ve önemlidirler. Hatalı kısım konunun anlaşılmadığı noktaları belli eder.

15. Hatalı kısmı belli ettikten sonra öğretmen, öğrencilerin bütün doğrulama çabası bitmeden doğru telaffuzu söylemez.

Öğrencilere kendi çabaları olmadan basit ve doğrudan cevap verilirse bunlar kalıcı olmaz.

16. Öğretmen ağızyla doğru sesi gösterir ama seslendirmez.

Öğrenciler kendilerini dinlemeyi öğrenmelidirler.

17. Öğrencilerin telaffuzları aynı değil, bazıları daha başarılı ve İngilizce'ye daha yakın. Öğretmen ders ilerlemeden biraz daha ihtiyaç duyan öğrencilerle telaffuz çalışır.

Öğrencilerden mükemmellik değil gelişim beklenir. Öğrenme zaman alır ve öğrenciler farklı zamanlarda öğrenirler.

18. Öğretmen dikkatle dinler (attentively).

Öğretmenin sessizliği onu öğrenci davranışlarını gözlemeye daha da yaklaştırır.

19. Öğretmen bir kez "Take the green rod" der.

Öğretmenin sözlerini kaçırmamak için öğrenciler dikkatlerini öğretmende yoğunlaştırırlar. Dikkat öğrenmenin anahtarıdır.

20. Öğrenciler sırayla öğretmenin komutlarına uyarlar ve belirli renklerde çubukları alırlar.

Öğrencilere tekrar olmadan pratik yaptırılmalıdır.

21. Öğrenciler birleşik nesnelere ile komutları çalışır.

Dilin elemanları mantığa göre öğrencilerin zaten bildiklerini genişleterek tanıtılır.

22. Öğrenciler sırayla kelime tablosundaki seçeneklerle cümleler oluştururlar.

Öğrenciler tercihler yaparak ve keşfederek kendi kendilerini idareyi öğrenirler.

23. Bazı öğrenciler basit, bazıları ise karmaşık komutları oluşturmayı tercih ederler.

Dil kendini ifade etmek içindir.

24. Öğretmen öğrencilere dersi nasıl bulduklarını sorar.

Öğretmen bu şekilde değerli bilgiler alabilir, bir sonra ne üzerinde çalışması gerektiğini anlayabilir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını nasıl kabul edeceklerini anlayabilir.

25. Ev ödevi verilmez.

Bazı öğrenimler uyku gibi doğaldır. Öğrenciler derste de doğal yolla öğrenirler.

26. İleriki derslerde öğrenciler farklı dil yapılarını öğrenecekler.

Dil biliminin özeti dil yapılarını kavramaktır.

27. Öğrenciler bu farklı yapıları kullanarak cümleler oluşturacaklar.

Yapılar çizgisel bir kalıpla düzenlenmez, yeniden ele alınır.

28. Öğrenciler öğrendikleri cümleleri yazma pratikleri yaparlar.

Okuma, Konuşma ve Yazma birbirini destekler

METOT HAKKINDA SORULAR :

1."Silent Way" metodu kullanan öğretmenin amacı nedir?

- ❖ Öğrenciler dili kendilerini (hislerini, düşüncelerini, anlayışlarını) ifade edebilmek için kullanabilmelidirler.
- ❖ Bunu sağlamak için öğretmenden ayrı bağımsızlıklarını geliştirmeliler.
- ❖ Kendi doğrularını oluşturmak için içsel kaynaklarını (inner criteria) geliştirmelidirler.
- ❖ Öğrenciler kendilerine güvenerek bağımsız olurlar. Bu nedenle öğretmen onlara sadece öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları şeyi vermelidir.

2. Öğretmenin rolü nedir? Öğrencilerin rolü nedir?

Öğretmen bir mühendis veya teknisyendir. Öğrenmeyi sadece öğrenci sağlayabilir. Ama öğretmen, öğrencinin zaten bildiği bilgilere güvenerek gerektiğinde yardım etmeli, öğrencilerin algılarına yoğunlaşmalı, bilgiyi kalıcı kılmak için onlara pratik yaptırmalı ve onların farkında olmalarını sağlamalıdır. Öğretmen öğrencilerin yeni konularla bağlantılı kendi kendilerine öğrenme çabalarına saygı göstermelidir.

Öğrencinin rolü bilgilerini kullanarak yeni bilgilere ulaşmaktır, dili kendi kendine keşfetmelidir. Öğrenmek bizim kendi sorumluluğumuzdur.

Gattegno der ki "Öğretmen öğrenciler üzerine çalışır, öğrenciler ise dil üzerine çalışırlar.

3. Öğretme-öğrenme sürecinin kendine has özellikleri nelerdir?

Öğrenciler hedef dile sesleri öğrenerek başlarlar. Bunun için ses-renk tabloları kullanılır. Ana dillerinde zaten bildikleri seslerden başlanır ve renkler ile hedef dilin sesleri arasında bağlantı kurulur. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini hedef dilin yapılarına yoğunlaştırıcı durumlar yaratır. Bu durumlardan öğrenci anlamlar çıkarır. Bu durumlar çubukların (rods) kullanımı olarak adlandırılabilir. Bir durumda bir yapı öğrenilir. Öğretmenin en az sesli yardımıyla, yapı örneklenir. Öğretmen öğrenci hatalarını kullanarak zayıflıkları ve çalışma alanlarını belirler.

Öğrenciler tekrar etmeden bir çok kez pratik yaparlar. Keşfederek ve tercih ederek kendi kendilerine güveni ve hedef dili öğrenirler. Öğrencilere ders hakkındaki fikirleri sorulur.

4. Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci etkileşimi nasıl olmalıdır?

Öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmen sessizdir. Konuşacağı zamanlarda ise model olmaz, ip uçları verir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi ise arzu edilen, cesaret vericidir. Zaten öğretmenin sessiz oluşu bunu sağlar.

5. Dil ve kültür nasıl görülür?

Dil ve kelimeler yapıya ayrılır. Kültür dilden ayrılmaz Her dilin kendine özel nitelikleri vardır.

6. Dilin hangi alanları ve özellikleri vurgulanır?

Doğru telaffuz üzerine başlanır. İlk olarak dilin melodisi öğretilir. Kesin dil kuralları verilmeden yapılar üzerinde durulur. Kelime bilgisi sınırlıdır.

Sabit, çizgisel, kalıplaşmış öğretim yoktur. Öğretmen öğrencilerin bildiklerinden başlar ve yenilikleri o bilgi üzerine kurar. Öğretim öğrenci ihtiyaçlarına göre değişebilir.

4 yetenek de baştan alınır. Öğrenciler konuştukları şeyi yazmayı ve okumayı aynı anda alırlar.

7. Öğrencilerin doğal dilinin rolü nedir?

Ana dil çeviri amaçlı değil, yardımcı veya ip uçları verici olarak kullanılabilir. Mesela telaffuz benzerliklerinde.. Ayrıca ana dil fikir paylaşımlarında kullanılabilir. Ana dildeki bilinen sesler ile hedef dildeki yeni seslerin öğrenilmesi sağlanabilir.

8. Değerlendirme nasıl yapılmalıdır?

Öğretmen test vermez ama öğrencileri her an gözlemleyip değerlendirmektedir. Öğretmenin sesiz oluşu gözlemi ve öğrenci ihtiyaçlarını bulmayı kolaylaştırır. Öğrenip öğrenmedikleri eski konuyu yeni konuya uygularken anlaşılabilir. Öğretmen övgü veya eleştiri yapmaz, öğrenciler kendi değerler sistemini kurmalıdırlar.

9. Öğretmenin öğrenci hatalarına tutumu nasıl olmalıdır?

Hatalar doğal ve öğrenimin ayrılmaz parçası olarak görülür. Öğrenciler dili kendileri keşfettiği için hatalar kaçınılmazdır. Öğretmen bu hataları bir sonraki çalışmalar için kullanır.

Öğrenciler kendi-doğrulama sistemlerini kurarlar. Doğrulamaları öğretmen yaparsa bu dili öğrenmek değil ezberlemek olur. Öğrenciler kendilerini dinlemeyi öğrenirler. Son çare olarak öğretmen doğru cevabı verebilir.

TEKNİKLER

Sound-color Chart

Tablolar her biri bir sesi ima eden renk blokları içerir. Bu bloklar daha sonraları yapılar, kelimeler hatta cümleler için kullanılabilir. Böylelikle öğretmen kelimenin parçalarını tanıtır. Bu işlem tekrarlamayı engeller. Ayrıca renk blokları öğrencinin dikkatini öğretmenden çok seslere çeker. Hedef dildeki bütün sesleri gösteren renkler yardımıyla öğrenciler neyi öğrendiklerini ve neye ihtiyaç duyduklarını anlayabilir.

Peer Correction

Öğrencilerin birbirine yardım etmesi grup çalışmasını ve destek sağlar ama yarışma ortamı yaratılmasına izin verilmemelidir.

Rods

Çubuklar somut örneklerle çalışma olanağı sağlar. Dil böylelikle anlama bağlanır. Başlangıçta renkler ve sayılar için kullanılabilir. Daha sonra daha karmaşık yapılar, bağlaçlar için kullanılabilirler.

Çubuklar daha birçok yerde kullanılabilir. Diğer nesnelere ima eder anlamda da kullanılabilirler. Bu öğrencilerin yaratıcılıklarına ve hayal güçlerine daha sonra ise hedef dile uygulamaya seslenir.

Self-correction Gestures :

Direct Metod'ta da kendi doğrulama teknikleri vardı. Mesela öğretmen avuç içlerini birbirine dokundurup ayırarak o an üzerinde çalıştıkları sesin uzatılması gerektiğini ima edebilir. Parmaklarını bir kelimenin hatalı kısmını işaret etmekte kullanabilir.

Word Chart

Önce öğretmen sonra öğrenciler kelime panosundan çalıştıkları kelimeleri okuyabilirler. Telaffuz yardımı da ses-renk panosundan alınabilir. Toplam 500 kelime içeren 12 belli kelime panosu vardır. İngilizce kelimelerdeki ana fonksiyonu olanları içerirler. Ayrıca Silent Way yönteminde resim ve kitaplar yardımıyla da çalışılabilir.

Fidel Chards

Öğrencilerin ses telaffuzlarını ayırt etmeleri için kullanılır. Mesela /ey/ sesi farklı kelimeler için ay, ea, ei, eigh gibi seslendirilebilir.

Structured Feedback

Öğrenciler öğrendikleri ve ders hakkında fikir verirler. Öğretmen bunları kendini savunmadan ve tarafsız kabul eder. Ayrıca öğretmen bu fikirlerden bir sonraki dersin planını çıkarır. Öğrenciler kendi öğrenimleri için sorumluluk alırlar.

5.DESUGGESTOPEDIA

Bu metot (Celce – Murcia'nın isimlendirmesiyle Affective-Humanistic Approach) öğrenci duygularını ön planda tutar. Metodun yaratıcısı Georgi Lozanov'dur. Öğrenmeyi psikolojik durumumuz etkiler. Başarısızlık korkumuz bize sınır yaratır. Zihinsel yeteneklerimizin sadece 5-10 % kullandığımız için sınırları tekrar tekrar ilerletmeye çaba göstermeliyiz. Bu metodun amacı öğrenci duygularını iyileştirerek korkudan uzaklaştırmak ve öğrenmenin önündeki engelleri azaltmaktır. Mesela zihni sanat çalışmalarıyla uyarmak bu konuda işe yarayabilir.

GÖZLEM (DAVRANIŞ) VE PRENSİPLER (DÜŞÜNCE) :

1.Sınıf rengarenk ve aydınlıktır.

Hoş bir ortamda eğitim kolaylaşır.

2.Posterler arasında bazı dilbilgisi yapıları bulunmaktadır.

Öğrenciler dikkatleri dolaylı yoldan olsa da çevrelerinde sunulan her şeyden öğrenebilirler. (Peripheral – Çevresel Learning).

3. Öğretmen kendinden emin, tereddüt etmeden konuşur.

Öğrenciler öğretmenin otoritesine güvenir ve saygı duyarlarsa daha kolay öğrenirler.

4.Öğretmen öğrencilere hedef dili öğrenmenin kolay ve zevkli olacağı izlenimini verir.

Öğretmen öğrenmenin önündeki psikolojik engelleri kaldırmaya uğraşmalıdır. Bu çabaya "desuggest" denir.

5. Öğrenciler yeni ad ve kimlik seçerler.

Bu şekilde öğrenciler daha güvende ve kendilerini ifadeye açık hissederler. Farklı bir insanın performansını yansıttıkları zaman daha az çekingen olurlar.

6.Öğrenciler kendilerini öğretmene tanıştırlar.

Öğrencilerin öğrendiği diyalog hemen kullanabilecekleri dili içerir.

7.Melodi çalarken şarkı söylerler.

Şarkılar konuşma kaslarını serbest bırakmada ve olumlu duygular hissettirmede kullanışlıdır.

8.Öğretmen uzun bir bildiri dağıtır. Yazının başlığı "to want to is to be able to"dur.

Öğretmen öğrenme durumuna dolaylı pozitif fikirler sunmalıdır. Yapılabileceklerin sınırı yoktur.

9.Öğretmen kısaca bildiride anlatılan İngiliz dilbilgisi ve kelime bilgisinden bahseder.

Öğretmen dilbilgisi ve kelime bilgisini üzerinde çok fazla durmadan açıklamalıdır. Bu açıklamalar bildiride öğrencilerin kolayca bulması için farklı yazı şeklinde olur. Yazının bütünü ve parçaları arasındaki etkileşim önemlidir.

10. Metnin her yerinde klasik resimler yer almaktadır.

Güzel sanatlar öğrenciler için olumlu fikirler üretir.

11. Sayfaların sol kısmı hedef dilde, sağ kısmı ana dilde hazırlanmıştır.

Anlamı çeviri yaparak en açık şekilde ifade edebiliriz.

12. Öğretmen bir melodi eşliğinde yazıyı okur. Sesini müziğin ritmine ve konuşma şekline uydurur.

İletişim 2 safhada yer alır. Birinde dilsel mesaj şifrelenir. Diğerleri ise dilsel mesajı etkileyen faktörlerdir. Müzik bu faktörlerden biridir ve öğrenciye öğrenmenin kolaylığını ve hoşluğunu ifade eder. Bilinç hali ve bilinç altında olan bütünlük ile öğrenme sınırı artar.

13. Aynı metni öğretmen farklı bir müzik ile tekrar okur.

Bu psikolojik engelleri yıkmamanın ve öğrenme potansiyelini açığa vurmanın bir yoludur.

14. Ödev olarak öğrenciler pasajı gece ve sabah tekrar okurlar.

Bu zamanlarda (yatarken ve kalkarken) bilinçaltı ve bilinç hali arasındaki uzaklığın en azaldığı anlar olduğundan öğrenme daha kolay gerçekleşir.

15. Öğretmen, öğrencilere farklı karakterleri canlandırmaları için şapkalar verir.

Öğrenciler diyalogu canlandırırlar. Rolü canlandırma öğrenmede eğlenceli bir yol sağlar. Hayaller öğrenme engellerini azaltır.

16. Öğretmen rolün seslendirilmesine duygularında katılmasını ister.

Güzel sanatlar bilinç altına hitap eder bu nedenle mümkün olduğu kadar öğrenim sürecine katılmalıdır.

17. Öğretmen bazı soru-cevap, tekrarlama, çeviri gibi aktiviteler gösterir.

Öğretmen, öğrencilerin aldıkları bilgileri aktif olarak kullanmalarına yardımcı olmalıdır. Bu aktiviteler tekrarlamayı mümkün olduğu kadar azaltacak şekilde çeşitli olmalıdır. Yenilikler kazanmayı kolaylaştırır.

18. Bir çocuk şarkısı öğretilir. Dilsel bilgiyi müzik ve hareketler destekler.

Çocukça bir ortam öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğretmene güvenleri bu ortamı daha kolay oluşturmalarını sağlar.

19. Öğretmen ve öğrenciler soru-cevap oyunu oynarlar.

Böylelikle öğrencinin dikkati direk dilbilgisi formlarına değil, dilin kullanımına yönelir. Öğrenme eğlenceli olmalıdır.

20. Öğrenci hatalarını öğretmen yumuşak bir sesle düzeltir.

Hatalar direkt olarak veya yüzleştirme biçiminde değil nazikçe düzeltilmelidir.

METOT HAKKINDA SORULAR :

1."Desuggestopedia" metodu kullanan öğretmenin amacı nedir?

Öğretmenin amacı öğrencilerin hedef dilde günlük konuşma kullanımını öğrenmeleridir. Bunun için öğrencilerin zihinsel güçleri açığa vurulmalıdır. Bu da öğrenmenin önündeki psikolojik engellerin kalkmasıyla ve beynin yakın-bilinç bölümünü çalıştırıcı aktivitelerle mümkün olur.

2. Öğretmenin rolü nedir? Öğrencilerin rolü nedir?

Öğretmen sınıftaki otoritedir. Öğrenciler ona saygı duymalı ve güvenmelidir. Güven duyulan kaynaktan bilgi daha kolay alınır. Öğrenciler kendilerini daha emin hissederler, daha az çekingen olur ve öğrenimi kendiliğinden çabaya gerek kalmadan gerçekleştirirler.

3. Öğretme-öğrenme sürecinin kendine has özellikleri nelerdir?

Öğrencilerin çevresel (peripheral) öğrenmelerinden yararlanmak için posterler hoş renkli ortamlar hazırlanır. Çevrede yenilik hissini yaratmak için posterler her hafta değiştirilir.

Öğrenciler yeni isim ve meslek seçerler ve kurs boyunca bu yeni kişiliğe bir özgeçmiş yaratırlar.

Öğrencilere verilen bildiri uzun diyaloglar (800 kelime) içerir. Diyalogların yanında ana dilde çevirisi vardır. Ayrıca dilbilgisi ve kelime bilgisi üzerine farklı yazım şekillerinde notlar vardır.

Öğretmen diyalogu, birinci ana ibareyi içeren (receptive phrase) iki farklı dinleti halinde sunar. Birinci dinletide (active concert), öğretmen sesini müziğin ritim ve tonuna uydurarak diyalogu okur. Bu yolla öğrencilerin beyinlerin tamamı aktif olur. Öğrenciler bildiriden takip ederler ve çevirisini incelerler. İkinci dinletide (passive concert) ise öğretmen normal sesle diyalogu okur. Ödev olarak da öğrenciler yatmadan önce ve sabah kalktıklarında diyalogu okuyacaklardır.

İkinci ana ibare ise (activation phrase) yeni konuda öğrencilere kolaylık kazandıracak rol oynama, oyunlar, şarkılar, soru-cevap gibi alıştırmaya çalışmalarıdır.

4. Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci etkileşimi nasıl olmalıdır?

Öğretmen etkileşimi onlarla bir bütün olarak ve bireysel olarak başlatır. İlk zamanlar sessizce veya öğrendikleri birkaç ifadeyle karşılık veren öğrenciler daha sonra hedef dili kontrol etmeye başlarlar.

5. Dil ve kültür nasıl görülür?

Dil iletişimdeki gelişmenin birinci safhasıdır. İkinci safha ise dilsel mesajı etkileyen faktörlerdir. Örneğin; Birinin kıyafeti veya davranışları diğerinin dilsel mesajının nasıl olacağını etkileyebilir. Hedef dili kullanan insanların günlük yaşamı ile ilişkili hedef dil öğrenilir. Güzel Sanatların kullanımı da etkilidir.

6.Dilin hangi alanları ve özellikleri vurgulanır?

Kelime bilgisinin üzerinde durulur. Metodun başarısı hakkındaki talepler verilen kelime bilgisinin çokluğuna odaklıdır. Dilbilgisi de açık fakat az düzeyde verilir. Öğrencinin bilinci dilin yapısına değil de kullanımına odaklanırsa başarı artar. Daha sonra beynin yarı-bilinç hali dilbilgisi kurallarını kendiliğinden içine alacaktır. Konuşma da vurgulanır. Ayrıca öğrenciler hedef dilde okur ve yazarlar.

7.Öğrencilerin doğal dilinin rolü nedir?

Diyalogların anlamlarını açıklamada ve gerekli görülen yerlerde ana dil kullanılır. Kurs ilerledikçe öğretmen ana dil kullanımını azaltır.

8.Değerlendirme nasıl yapılmalıdır?

Değerlendirme test ile değil de öğrencinin sınıf içindeki performansı gözlenerek yapılır. Test öğrenmeyi hızlandırıcı rahat sınıf atmosferini bozar.

9. Öğretmenin öğrenci hatalarına tutumu nasıl olmalıdır?

Hatalar tatlı, yumuşak bir sesle düzeltilir.

TEKNİKLER :

Positive Suggestion :

Fikir verici faktörler yaratmak öğretmenin sorumluluğundadır. Böylece öğrenmenin önündeki engeller azalacaktır. Bu direk yolla olabilir, örneğin öğretmen öğrencilere başarılı olacaklarına dair destek verebilir. Ama öğrencinin alt-bilincine hitap eden faktör daha etkilidir.

First Concert (active concert) :

Öğretmen diyalogun hikayesini ve dilbilgisini tanıttikten sonra okur. Öğretmen müzik eşliğinde diyalogu okur. Klasik – Romantik periyot tavsiye edilir. Öğretmenin ses tonu müziğe göre artar veya azalır.

Second Concert (passive concert) :

Öğretmen normal hızda melodi eşliğinde okur. Ama müzik tonu ile değil. Öğrenciler neşeli bir ortamda yüksek sesle diyalogu canlandırır. Neşeli, üzgün, sinirli duyguları kullanılır.

1- Classroom Set-Up

Bu teknik sınıf ortamının düzenlenmesini içerir. Öğretmen tarafından olabildiğinde pozitif bir ortam yaratılmak isteniyor .

2-eripheral Learning

Öğrenmenin çevresel öğrenme,posterler vs yoluyla oluşacağı tekniktir.

3-Positive Suggestion

Olabildiğince olumlu öneriler sunmak,yapabileceklerinizin sınırı yoktur anlayışını kazandırmak.

4-Choose A New Identity

Yeni kimlik edindirerek daha rahat bir öğrenme ortamı sunmak.

5-Role Play

Role play sayesinde öğrencilerimiz yaratıcılıklarını da kullanarak dil öğelerini pratik ediyor.

6- First Concert(Active Concert)

Müzik eşliğinde yüksek sesle ve sesimizi müziğin ritmine uyarlayarak bazı önemli gramer noktalarına öğrencilerin dikkatini çekmek amaçlanır.

7- Second Concert (Passive Concert)

Klasik veya barok bir müzik parçası ile öğretmen metni okur.

8-rimary Activation

Metni bir grup üzgün okur,bi grup neşeli okur bi grup sinirli okur.

9.Creative Adaptation:

Singing,dancing,dramatizations,games gibi farklı etkinliklerle hem dil öğeleri pratik edilir hem iletişim sağlanmış olur.

6.COMMUNITY LANGUAGE LEARNING

Bu metotta öğrenciler bütün olarak görülür. Yani sadece zeka yapılarıyla değil, duyguları, fiziksel tepkileri, içgüdüsel savunmaları, öğrenme arzuları ile ele alınırlar. Bu metodun prensipleri *Counselling-Learning Charles Curan* ile aynıdır. Yetişkinler yeni bir şey öğrenirlerken budala görünme korkusuna kapılırlar. Bu korkuları yenmeleri için öğretmen danışman (counselor) rolündedir. Öğretmen öğrencilerin korkularını yenmelerini ve bu korkuları pozitif enerjiye çevirmelerini sağlayabilir. Bu metotta öğretmenler öğrencilerini "whole persons" olarak tanımlıyor

GÖZLEM (DAVRANIŞ) VE PRENSİPLER (DÜŞÜNCE) :

1.Öğretmen öğrencileri selamlar, onlarla tanışır, kendilerini tanıtmalarını ister.

Öğrenciler arasında bir yakınlık kurmak çok önemlidir.

2.Öğretmen derste yapacaklarını anlatır. Aktivitelerden ve zaman sınırından bahseder.

Yeni bir öğrenim deneyimi korkutucu olabilir. Eğer öğrenciler bir sonraki adımı bilirlerse daha rahat, emin hissederler.

3.Öğrenciler sohbet ederler.

Dil sohbet etmek içindir.

4.Öğretmen öğrencilerin söylemek istediklerini İngilizce'ye çevirir.

Öğretmen güven ortamını sağlamalıdır, başarılı olmaları için sadece ihtiyaç duyduklarını vermelidir.

5.Öğretmen sohbetin ne zaman biteceğini söyler.

Öğrenciler bir aktivitenin limitlerini bildiklerinde daha emin hissederler.

6.Öğretmen öğrencilerin arkasında durur.

Öğretmenin bilgisi ve gücü korkutucu olabilir. Bu korkuyu azaltmak için öğretmen çok fazla ön planda olmaz. Ayrıca öğrenciler arasındaki etkileşim böylelikle artar.

7.Öğrencilerden sohbet sonrası ne hissettikleri sorulur.

Öğretmen ve öğrenciler bütün bireylerdir. Deneyimler hakkında fikirlerini paylaşmak iletişimin bir parçasıdır.

8.Öğretmen her fikre saygı duyar.

Böylelikle öğrenciler daha az çekingen olurlar, savunma duygularını ön planda tutmazlar, öğretmen her fikrin kabul edildiği bir ortam sağlamalıdır.

9.Öğretmen söylenenleri anlar.

Öğretmen öğüt değil fikir verir. Öğrencilere onları dinlediğini gösterir. Öğrencilerin nasıl hissettiklerini anlarsa öğrenim gelişimleri için yapması gerekenleri planlayabilir.

10 .Öğrenciler konuşmaları dinlerler ve ana dillerine çevirirler.

Ana dil bilinmeyen ile bilinen arasında köprü kurar. Öğrenciler her şeyi anladıkları sürece emin hissederler.

11 .Öğrencilerden tahtayı görebilecekleri şekilde yarı-daire kurmaları istenir.

Öğretmen aktiviteleri en uygun şekilde hazırlamalıdır.

12 .Öğretmen öğrencilere not tutma işlemini sonraya bırakmalarını söyler.

Öğrenme bir seferde bir davranış yapılırsa kolaylaşır.

13 .Öğretmen cümleleri okuyarak öğrencilerden çevirisini ister.

Kimse gönüllü olmazsa kendisi söyler. Öğrencilerin teşvik edilmesi ve bağımsız hissetmeleri sağlanır. Sessizlik içinde çabalamalarına da izin verilmez.

14 .Öğretmen diyalogu üç defa okur. Öğrenciler rahatlar ve dinlerler.

Öğrenciler öğrenmek için bazen tekrara ihtiyaç duyarlar.

15.Human Computer(Bilgisayar İnsan) aktivitesinde öğrenciler telaffuzunu çalışmak istedikleri kelimeyi söylerler, öğretmen tekrarlar.

Öğrenciler pratikte tercihleri olduklarında daha iyi öğrenirler. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları konu üzerine bilgi geliştirirler. Öğrenciler ayrıca kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını da alırlar.

16.Öğrencini, telaffuzunun gerçeğiyle uyup uymadığını görür.

Öğrenciler hedef dilde formlardaki benzerlik ve farklılıkları öğrenirler.

17.Öğrenciler üçerli gruplarla çalışırlar.

Grup çalışmasında öğrenciler birbirlerinden de öğrenirler. Ayrıca sosyallik duygusunu geliştirirler. Yarışma ortamı değil iş-birliği desteklenmelidir.

18.Öğrencinin yarattığı cümleyi öğretmen düzelterek tekrar eder.

Öğrencinin üretimi üzerinde öğretmen korkutmadan çalışmalıdır.

19.Öğrenciler cümlelerini sınıfta okurlar.

Öğrenciler arasındaki güven artar ve çekingenlik azalır.

20 .Öğretmen teybi iki kez daha çalıştırır.

Hatırlama yenilik ve alışkanlık arasında yer alır.

21 .Öğrenciler ders hakkında yorum yaparlar. Öğrenciler deneyimleri hakkında fikirlerini paylaşırlar.

Böylece dil hakkında, öğrenimleri hakkında, toplum arasında başkasından bilgi almayı öğrenirler.

22 *.İlk sohbet hakkında diğer aktiviteler yapılır, ardından yeni konunun sohbetine geçilir.*

Öğrenciler öğrenmeleri gerekeni kendileri yaratırlar, böylelikle istekleri artar. Yeni konunun özeti öncelikle öğrenciler tarafından seçilir.

METOT HAKKINDA SORULAR

1."Community Language Learning" metodu kullanan öğretmenin amacı nedir?

Öğrencilerin hedef dili toplum içinde nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri amaçtır. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu almaları, başkasından nasıl öğrenebileceklerini de amaçlar. Bütün bunlar öğrencinin duygularını ve fikirlerini eğitiminde kullanıp yeni bir şeyler öğrenmeye karşı iç-savunma oluşturmamasıyla gerçekleşir.

2. Öğretmenin rolü nedir? Öğrencilerin rolü nedir?

Öğretmen danışman rolündedir. Bu onun öğretmediği anlamına gelmez. Öğretmen yetişkin öğrencilere yeni bir şeyler öğretmenin zorluğunu bilip ona göre davranır. Başlangıçta öğretmene bağımlı olan öğrenciler, öğrendikçe bağımsız olurlar. Bu durum 5 bölümden açıklanır. İlk 3 bölümde öğretmen sadece dile yoğunlaşmaz ayrıca öğrencilere öğrenimleri süresince destekte bulunur. 4.bölümde öğrenciler kendilerine güveni aldıklarında öğretmen doğruluğa daha çok yoğunlaşır. İlk 3 bölümde doğruluk, akıcılıktan sonra gelirdi. Başa dönüşte 5.bölümde gerçekleşir.

3. Öğretme-öğrenme sürecinin kendine has özellikleri nelerdir?

Curran'a göre savunmasız öğrenimin 6 parçası vardır.

1-security,2-aggression,3-attention,4-reflection,5-retention,6-discrimination

Birincisi güvenlik. İkincisi hedef dile saldırı (aggression) yani öğrenciler aktif olmalı, kendilerini ispat etmek için çaba harcamalıdır. 3.parça ise dikkat. Kolay öğrenme sağlamak için öğretmenin dikkat gerektiren sahaları daraltması gerekir. 4.parça yansımadır. 5.parça hatırlama yeteneğidir. Son parça ise ayırma yeteneğidir (discrimination), yani hedef dilin yapıları arasındaki farklılıkları kavrayabilme.

4. Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci etkileşimi nasıl olmalıdır?

Öğrenci-öğretmen etkileşimi derse ve zamana göre değişir. Bazı söyleşilerde öğrenciler iddialı olabilir. Öğretmen onların kendilerini hedef dilde ifade etmelerini kolaylaştırır. Öğrencilerin dairesinden çıkar ve birbirlerini etkilemelerini sağlar. Diğer zamanlarda öğretmen görevini ve yönlendirmeyi yapar. İlk zamanlar sınıfı öğretmen planlar ama daha sonralar bunun sorumluluğunu öğrenciler almaya başlar. Bu metot öğretmen-öğrenci merkezlidir.

Öğrenciler arasında sosyal ilişki geliştirmek çok önemlidir. Birbirlerinden öğrenebilir ve duygularını geliştirebilirler. Yatış ortamı değil işbirliği ortamı yaratılmalıdır.

5. Dil ve kültür nasıl görülür?

Dili öğrenme sürecinde hem öğretmen hem öğrenci çalışır. Önceleri dilin görevleri kişiler arasında paylaşılır ama sonradan dil gruptaki her bireyin kendi sorumluluğu olur. Bu şekildeki destekleyici öğrenme yönteminde dil ayrıca yaratıcılığın ve eleştirinin gelişmesini de sağlar. Kültür de dilin ayrılmaz bir parçasıdır.

6. Dilin hangi alanları ve özellikleri vurgulanır?

Önceleri öğrenciler neyi söylemeye ihtiyaç duyarlarsa onu öğrenirler, daha sonra öğrencilerin öz güveni sağlandığında öğretmen yazılı materyal veya test kitapları hazırlar. Öğrenilecek kelime ve dilbilgisi yapılarını ve telaffuz çalışmalarını öğrenci temin eder. En önemli yetenek hedef dili anlama ve konuşmadır daha sonra okuma ve yazma gelir.

7. Öğrencilerin doğal dilinin rolü nedir?

Ana dil bilinenden bilinmeyene köprü olur. Öz-güven yeni bilgi öğrenilebildiği sürece güçlenir, bunu da ana dil sağlar. Zaman geçtikçe hedef dile yaklaşılır.

8. Değerlendirme nasıl yapılmalıdır?

Değerlendirme metodun prensipleriyle paralel olmalıdır. Test yapılabilir ve öğrencilere doğal olarak kendilerini hazır hissetmeleri için yeterli zaman verilmelidir. Soru ru-cevap yerine paragraf yazma veya sohbet istenebilir.

9. Öğretmenin öğrenci hatalarına tutumu nasıl olmalıdır?

Öğretmen hatanın ardından doğrusunu tekrarlar ama hataya fazla odaklanmaz, dikkat toplamaz.

TEKNİKLER :

Tape Recording Student Conversation : Öğrencilere ne ve ne zaman konuşacaklarının fırsatı verilirse öğrenmeleri kolaylaşır. Kayıt bittikten sonra hedef dilde seslerinin nasıl olacağını dinlerler. Söylemek istedikleri şeyi kayıt ettirdikleri için dinlemelerindeki dikkat artacaktır. 12 öğrenciden az olmalıdır. Konuşma boyunca mümkün olduğu kadar söz hakkı gelmelidir.

Transcription (kopyasını çıkarma) : Öğretmen tahtaya kayıttın kopyasını çıkarır. Öğrenciler bunu büyük sayfalara kaydederek sınıfın duvarlarına asılabilir.

Reflective Listening : Öğrenciler kaydı dinler. Veya öğretmen okuyabilir ve öğrenciler sessizce eşlik edebilirler.

SONUÇLAR :

Community Language Learning Metodu iki cümleyle özetleyecek olursak :

Learning is like a person : Öğrenme insan gibidir, gelişimi için güven, destek, duygular ve işbirliği gerekir.

Learning is dynamic and creative : Öğrenme yaşanan ve gelişen bir olgudur.

7.TOTAL PHYSICAL RESPONSE: TPR

James Asher tarafından oluşturulmuş bir metottur. James Asher doktordur ve sağ beyin sol beyin üzerine bazı çalışmalarda bulunmuştur.hareket etmenin sağ beyinle alakalı olduğunu ve bol bol hareket içeren bu metodumuzun da sağ beyin fonksiyonlarıyla bağlantısını kurmuştur.. Metodumuz özellikle başlangıç seviyesindekiler için kullanılmakla beraber aslında tüm gruplarda rahatlıkla uygulanabilecek bir metottur. James Asher bu metodu sağ beyinle ilişkilendirir. Hareketler vasıtasıyla anlama gerçekleşir ve bu da dil edinimi için anahtar nokta sayılıyor. Bu yaklaşımda özellikle dinleme çok önemlidir,öğrenci başlarda sadece dinler,konuşmaz,öğretmen de zaten öğrenciyi konuşmaya zorlamaz,hareketleri yaptıktan sonra doğru dinleme ve uygulama gerçekleştiğinde konuşma da yavaş yavaş dersimize dahil olmaya başlıyor ve aşamalı olarak konuşmaya geçiliyor.

Ders zamanımızın çoğu listening ile geçiyor çünkü burada amaç oral fluency i geliştirmek,asher amca spoken language skills i geliştirmek ve bu listening ile mümkündür . Nasıl ki ana dili öğrenirken önümüze kelime listeleri sunulmuyorsa,driller le öğrenmiyorsak,önce duyuyorsak aslında tpr için de aynı şey geçerli. TPR uygulanan derslerde grammar bizim için önemli çünkü öğrencilere commands sunuyoruz ve yapmalarını istiyoruz,daha çok filler üzerine yoğunlaşıyoruz ve fiil-kelime bilgisi çocuklarımızda ayrıca bir çabaya çok da ihtiyaç duymadan sağlanmış oluyor.

Asıl vurgu anlam üzerine demiştik,kelime öğretiyoruz ama anlamaları daha önemli,bu da TPR ı GTM den ayıran önemli bir faktör olarak görülüyor.

Grammar is not explicitly taught, but is learned by induction. (induction: sonuç çıkarma). Gramer açık bir şekilde öğretilmiyor ama sonuç çıkarma şeklinde öğreniliyor.

This approach to listening is called codebreaking. (code breaking: şifre çözme). Öğrencilerin grameri bilinç altında öğrenmeleri bekleniyor,ayrıca verilen mesajlar(emirler de diyebiliriz) kodlama ile öğreniliyor. Dinleyerek code breaking sağlanıyor. Aslında dinlenen şey anlaşılır anlanan şey kodlanır,kodlanan şey öğrenilir desek yanlış olmaz. Burada öğrencilerin dinlemesi bekleniyordu konuşma daha sonradan gelecek birşeydi,bu yüzden de öğretmenin sorumluluğu fazla ve derste verilecek input lar öğretmenin sorumluluğundadır.

GÖZLEM (DAVRANIŞ) VE PRENSİPLER (DÜŞÜNCE) :

1. Öğretmen hedef dilde emirler verir ve öğrencilerden bunları yapmalarını ister.

Biliyorsunuz ki sağ beyin hareket yetilerimizin sağlandığı kısımdır ve öğrenciler sözel olmayan şekilde (with movements) öğretmene cevap vermiş oldu hareketleri yaparak. Burada hedef dil kelime-kelime değil de "open the door" gibi chunk lar halinde gösterildi.

2.Öğrenciler hiç bişey söylemiyor.

Önce anlama, sonra konuşma yapılır.

3-. Öğretmen çabuk çabuk emirleri sunuyor.

Öğrenciler vücutlarını hareket ettirerek dilin hızlı bir şekilde nasıl olduğunu öğrenmiş oluyor.

4- Öğretmen oturup gönüllülere command leri sunar.

Emir cümlesi yapısı burada öğretmenin öğrenciyi davranışa yöneltmesi için iyi bir dil aracıdır.

5- Öğretmen sadece gönüllü olanlara yaptırmıyor,gönüllüler dışındakilere de yaptııyor.

Dil öğrenimi gözlem kadar eylemleri gerçekleştirmeyi de gerektiriyor.

6-Öğretmen ilk 6 emir in kavrandığıyla ilgili tatmin olunca yeni emirlere geçiyor.

Öğrenci fixed routines lere değil çeşit çeşit yapıları böylece görmüş oluyor

7- Öğretmen öğrencilerin rutinelere alışmasını engellemek için sırayı değiştirip tekrar yaptııyor.

Böylece öğrenciler o sırayı ezberlemiyor.

8- Hata yapılıncı öğretmen bunu çaktırmadan düzeltiyor.

Mesela "open the door" komutunu öğrenci yapamadı mı,kalkıp kendisi yapıyor,neden yapamadın vs demiyor. Burada çaktırmadan düzeltiyor şeklindeki ifademiz: unobstrusive (gentle) manner.

9- Öğretmen öğrencilere hiç duymadıkları command ler sunuyor.

Buradaki amaç novelty yani yenilik.

10- Öğretmen sıradan atlar.

Ders eğlenceli olursa daha iyi öğrenilir.

11- Öğretmen komutları tahtaya yazar.

Konuşma yazıdan daha üstün bunu unutmayalım.

12- Birkaç hafta sonra,önceden hiç konuşmayan bir öğrenci emirleri verir ve hazır olduklarında konuşmuş olur.

Eğer hemen konuşmalarını isteseydik öğrencide dil öğrenimine karşı olumsuz duygular oluşacaktı ve bu öğrenmeye bir engel olacaktı,ama biz tpr da ne yaptık bekledik onlar hazır olana kadar.

13- Bir öğrenci'sshake hand with your neighbor.der. Burada ilk konuşma olduğu için onların hata yapmaları zaten beklenen bir durum.

Öğretmen bunlara karşı toleranslı olmalı. Öğrencilerimiz iyice proficient olana kadar ince ayarları erteleyebiliriz.

METOT HAKKINDA SORULAR :

1. "TPR" metodu kullanan öğretmenin amaçları nelerdir?

Tpr was developed to reduce the stress,teacher tries to teach communication with the listening comprehension. S/he tries to teach the foreign language like their mother language(first listening then speaking.

2. Öğretmenin rolü nedir? Öğrencilerin rolü nedir?

Teacher: director students: imitators

3. Öğretme-öğrenme sürecinin kendine has özellikleri nelerdir?

Öncelikle burada modeling olduğunu görüyoruz, öğrenciler öğretmenlerini model alıyor çünkü öğretmen söylediği emri gösteriyor. Performing var çünkü öğrenciler de sonradan bu emirleri yaparak anladıklarını gösteriyor. oral command leri öğrendiklerinde ve konuşmaya hazır olduklarında artık konuşmaya başlıyorlar ve konuşma dersimize dahil olduğunda skit(şkeç) ve game ler yardımıyla daha ileri düzeylerde yapılıyor.

4. Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci etkileşimi nasıl olmalıdır?

interaction is from teacher to students ,students perform the actions together. students learn by watching each other.

5. Dil ve kültür nasıl görülür?

just as with the acquisition of the native language, the oral modality is primary. Ana dili model aldıklarına göre dili bir yaşam biçimi olarak görmeleri lazım mantıken.

6. Dilin hangi alanları ve özellikleri vurgulanır?

vocabulary and grammatical structures are very important, listening -->speaking. oral modality: sözel kip

7. Öğrencilerin ana dilinin rolü nedir?

meaning is cleared by movements and the native language is used

8. Değerlendirme (evaluation) nasıl yapılmalıdır?

öğrenciler emirleri anladı mı anlamadı mı bakılıyor. sonradan formal test olarak da yine aylin hocamızın söylediği gibi madem command le işledik dersi o zaman artık olmazsa olmazımız command ler devreye giriyor.

9. Öğretmenin öğrenci hatalarına tutumu nasıl olmalıdır?

hatalar çaktırmadan düzeltiyor, baştan hataları düzeltmiyoruz, zaman geçtikçe fine tuning yapıyoruz.

TEKNİKLER :

- 1- Using commands to direct behavior
- 2- Role reversal öğrenciler emir veriyor ve sınıf arkadaşları uyguluyor
- 3- Action sequence: mesela 3 tane birbiriyle ilgili emir veriyoruz bunları sıraya koyuyor.

8.COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING- CLT

Şu ana kadar öğrenilen metotların çoğunda öğrenciler için amaç, hedef dilde duygularını serbestçe ifade edebilmektir. 1970lerde bazı eğitimciler şu soruya cevap aramıştır: Derste öğrenci doğru olarak cümle üretebiliyorsa sınıf dışındaki hedef dilde iletişim kurması gerektiğinde aynı başarıyı gösterebilecek midir? Buna göre dil öğrenmek sadece dilsel yapıları öğrenmek değildir. Öğrenciler kuralları biliyor olabilir ama uygulayamazlar (Widdowson-1978). Sosyal bir içerikle karşımıza çıkan söz verme, davet etme, daveti reddetme gibi durumları iletişim kurabilmek için öğrenci yaratabilmeli ve cevaplandırabilmelidir (Wilkins-1976). Kısaca **dilsel yeterlilik (linguistic competence)** kadar **konuşma yeterliliği de (communicative competence)** gereklidir. Yani ne zaman kime nasıl sözleneceği bilinmelidir (Hymes-1971). Communicative Language Teaching yaklaşımı iletişim yeterliliğini dil öğreniminde amaç yapar ve dil ve iletişimde özgür hissetmenin bilgisini verir.

GÖZLEM (DAVRANIŞ) VE PRENSİPLER (DÜŞÜNCE) :

1.Öğretmen güncel bir gazetenin spor haberinin kopyasını öğrencilere dağıtır (distribute). Mümkün olduğu zaman güvenilir dil (authentic language) yani gerçek durumları anlatan dil kullanılmalıdır.

2.Öğretmen, öğrencilerden spor yazarının tahminlerinin altlarını çizmelerini ister. Ayrıca hangi tahminlerinde yazarın daha emin olup olmadığı da söylenir.

Konuşmacının veya yazarın niyetini düşünebilmek iletişim için yeterli olmanın bir parçasıdır.

3.Öğretmen öğrencilere hedef dilde aktivitenin talimatlarını verir.

Hedef dil sadece çalışma nesnelere için değil sınıf içersindeki iletişim içinde araç olmalıdır.

4.Öğrenciler farklı kelimeler kullanarak yazarın tahminlerini ifade etmeye çalışır (state).

Bir fonksiyonun birden fazla dilsel formu olabilir. Dilin kullanımını vurgulanırken birçok dilsel form birlikte sunulur. Vurgulama dil formlarında değil iletişimin gelişimindedir. Öğretmen öğrencilerinden muhabirin tahminlerini farklı kelimelerle ifade etmelerini istemişti. Burada amaç şu : biz günlük dili kullanırken hep aynı ifade ve kelimelerle iletişim kurmuyoruz, çok çeşitli yapılar ve kelimeler kullanıyoruz. Aynı şeyi sınıf ortamına da taşıdı öğretmen.

5.Öğrenciler gazete haberindeki cümleleri düzene sokarlar (unscramble). Karşılıklı konuşma halinde veya "suprasentential" cümle üzerinde konuşarak öğrenciler dil üzerinde çalışır.

Öğrenciler cümleleri birbirine bağlayan nitelikleri anlamak için uygunluk (coherence) ve birleşme (cohesion) hakkında öğrenmelidirler. Cohesion:cümleler arasındaki bağlantının sağlanması coherence:anlamın tutarlı olması. Yani bağlaçlar vs ile bağlılık cohesion sağlanır,cümleler birbirleriyle tutarlı bir sırada olmalı yani mantıklı bir sıra izlemeli bu da coherence tır

Language at the discourse and suprasentential level: kelimelerle değil cümlelerle ayrı ayrı değil de mesela sıraya koyma gibi bir aktivite ile artık cümleleri daha geniş bir seviyede kullanma yeteneğini kazanıyoruz ve artık söylem düzeyinde çalışma yapabiliyoruz.

6.Öğrenciler bir dil oyunu oynarlar.

Oyunlar önemlidir çünkü gerçek iletişim durumları ile ortak nitelikler taşırlar. Dahası, iletişimi iyi kurup kuramasa bile konuşmacı dinleyiciden geri bildirim (feedback) alır. Böylece anlamı müzakere edebilirler. Çocukların küçük gruplarda çalışmaları sağlanırsa müzakere süresince daha fazla söz alırlar.

7.Öğrencilere tahminler hakkında neler hissettikleri sorulur.

Öğrencilere fikirlerini sunmaları için fırsat verilmelidir.

8.Bir öğrenci hata yapar, Öğretmen ve diğer öğrenciler bunu önemsemez.

Hatalara tolerans gösterilir ve iletişim yeteneklerinin gelişiminin doğal sonucu olarak görülür. Öğretmen hatayı düzeltmez ama not eder, daha sonra o konuya dönecektir.

9.Öğretmen öğrenci gruplarını bir hikaye verir ve rolünü oynamalarını ister.

Öğretmenin ana sorumluluklarından biri ise iletişimi ilerletmeye yönelik uygun durumlar hazırlamaktır.

10 .Öğrenciler bir partnerle çalışarak bir sonraki resmin neye benzeyeceğini tahmin etmeye çalışırlar.

Konuşarak iletişim öğrenciler arasındaki iş birliğini destekler. Öğrenciye anlamı tartışma fırsatı verir.

11 .Öğrenciler bir oyunda rol alırlar. Aynı şirketin işçileri olduklarını hayal ederler.

“Communicative” durumun sosyal içeriği, ifadelere anlam vermek açısından önemlidir. Desuggestopedia da çocuklar kendilerine kimlik meslek vs oluşturuyorlardı ve ona göre davranıyordu burada da yine hayali bir durum yaratıp o durumda nasıl davranacaklarını öğretmiş oluyoruz.

12 .Öğretmen öğrencilere, onlardan birinin patron rolünde olduğunu hatırlatır. Ve işçi öğrenciler onunla konuşurken onun patron olduğunu hatırlamalıdır.

Dil formlarını uygun bir şekilde (appropriately) kullanmak iletişimdeki yeterliliğin önemli bir bölümüdür.

13 .Öğretmen grupları dolaşır, öğütler verir ve soruları cevaplar.

Öğretmen iletişim aktiviteleri yaratır ve bu süreç boyunca öğüt veren olur.

14 .Öğrenciler meslektaşlarına, tahmini ifade edecek alternatif formlar önerir.

İletişimde konuşmacı sadece ne söyleyeceğini değil ayrıca nasıl söyleyeceğini de seçmelidir.

15.Rol oynama bittikten sonra öğrenciler uygun kelime bilgisini sağlar.

Öğrenciler, başkasıyla konuşma (interlocutor) rollerinden, durumsal içerikten sonra grammar ve kelime bilgisini alırlar.

16.Ödev olarak, öğrenciler bir radyo veya televizyondan müzakere (debate) dinleyeceklerdir.

Öğrencilere hakiki (authentic) iletişimde kullanılan dili dinleme fırsatı verilmelidir. Böylelikle anlayış düzeylerini geliştirici stratejileri kendiliğinden yetiştireceklerdir.

METOT HAKKINDA SORULAR :

1. "CLT" metodu kullanan öğretmenin amacı nedir?

Hedef dilde iletişimi sağlamak amaçtır. Bunu yapması için öğrencinin dilsel formlara, anlamlara ve fonksiyonlara ihtiyacı vardır. Bir vazifeyi oluşturabilmek için farklı birçok form kullanmayı ve basit bir formu ise birçok vazifede kullanmayı bilmeliler. Role ve sosyal içeriğe göre bu formlardan uygun olanı seçebilmeliler. Ayrıca öğrenciler anlamları birbirleriyle müzakere edebilmeyi başarmalıdır. İletişim bir gelişim sürecidir. Sadece dil formlarının bilgisi yeterli olmaz.

2. Öğretmenin rolü nedir? Öğrencilerin rolü nedir?

Öğretmen sınıfta iletişimi düzenler. Bu süreçte öğretmenin ana sorumluluklarından biri iletişimi destekleyen aktiviteler yaratmaktır. Bu aktiviteler sürecinde öğrencilere öğüt verir, sorularını cevaplar ve performanslarını gözlemler. Hataları not eder ve sonra daha doğruluğun esas alındığı aktivitelerde bunlara değinir. Diğer zamanlarda ise öğrenciler arasında söyleşi ortamları yaratır.

Öğrenciler iletişim kuranlardır. Anlamı müzakere etmekle meşgul olurlar (negotiate meaning). Bunu yaparken hedef dildeki bilgileri yeterli olmasa bile kendisini ifade etmeyi ve diğerlerini anlamayı denerler.

Ayrıca öğretmen CLT metodunda, öğretmen merkezli metotlara göre daha az yöneten konumundadır. Öğrenciler kendi öğrenmeleri için daha sorumlu durumdadır.

3. Öğretme-öğrenme sürecinin kendine has özellikleri nelerdir?

CLT yönteminin en belirgin özelliği yapılan her şey söyleşi (communicative) maksatlı yapılıdır. Öğrenciler oyunlar, roller, problem-çözme görevleri şeklinde çeşitli aktiviteler ile dili iletişim halinde kullanırlar.

Morrow'a göre iletişimi sağlayıcı aktiviteler 3 özelliği paylaşır : information gap, choice, feedback.

Information Gap (bilgi ayrılığı) : İki kişiden birinin bildiği bir bilgiyi diğerinin farklı bilmesidir. Aynı şekilde bilinen veri üzerine fikir mücadelesi yapılamaz.

Choice : İletişimde konuşmacı neyi nasıl söyleyeceğini seçer. Eğer konu dar çaptaysa öğrenci bir yolla tercih yapmadan konuşuyorsa bu değişim (Exchange) içermez ve bu nedenle "communicative" özellik taşımaz.

Amaç edilen iletişime göre, konuşmacı dinleyiciden aldığı bilgiye bağlı olarak maksadına ulaşip ulaşmadığını değerlendirir. Eğer dinleyici bir çeşit **geri bildirim (feedback)** ile konuşmayı beslemez ise gerçek münakaşa yaratılamaz.

CLT yönteminin diğer bir özelliği gerçek (authentic) materyal kullanılmasıdır. Böylece öğrenciler kullanıldığı gibi dili anlama stratejileri geliştirirler. Son olarak ta bu yöntem küçük gruplarda uygulanır. Böylelikle kıza zamanda öğrencilere daha çok söz hakkı doğar.

4. Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci etkileşimi nasıl olmalıdır?

Dilsel doğruluk ile ilgili bir konuda çalışırken öğretmen dersin bir bölümünde anlatım yapabilir. Diğer zamanlar öğretmen sadece aktivitelerin düzenleyicisidir. Her zaman öğretmen öğrencilerle etkileşim kurmaz. Öğretmen daha çok öğrenciler arasında etkileşim sağlayıcı aktiviteler düzenler ve etkileşime yardımcı olandır.

Ana etkileşim öğrenci-öğrenci merkezlidir. Bunu aktivitelerde çift, üçlü, küçük gruplar ve tüm sınıf olarak sağlayabilirler.

5. Dil ve kültür nasıl görülür?

Dil iletişim içindir. Dilsel yeterlilik yani formların ve anlamlarının bilgisi bu iletişim yeterliliğinin sadece bir bölümüdür. Diğer bir bölümü ise dilin ulaşmak için kullanılan fonksiyonlar bilgisidir. Birçok form basit bir görevi sunmak için kullanılabilir :

It may rain. – Perhaps it will rain.

Diğer yönden, basit bir form birçok görev içinde kullanılabilir. (may : permission, prediction).

Öğrenciler form ve anlamlarının bilgisine ve fonksiyonların bilgisine sahip olmalıdır. Anlamı uygun olarak verebilmeleri için de sosyal duruma uyum sağlayacak şekilde bu bilgiyi kullanabilmelilerdir. Örneğin ***“May I have a piece of fruit?”*** ifadesi eğer dinleyici ile konuşmacı aynı sosyal eşitlikteyse veya resmi olmayan bir durumda ***“Can I have a piece of fruit?”*** şeklinde kullanılabilir.

Kültür ise dili kullanan insanların günlük yaşam tarzlarıdır. Örneğin sözel olmayan davranışların kullanımı iletişimde önemli özelliklere sahiptir.

6. Dilin hangi alanları ve özellikleri vurgulanır?

Dilin görevleri formlarından önce gelir. Genel olarak ***“functional syllabus”*** kullanılır. Her görevde birçok form tanıtılır. Formlar öğrenciler tecrübe kazandıkça karmaşık hale gelir.

Öğrenciler dil ile ***karşılıklı konuşma (discourse)*** veya ***“suprasentential (anlamınötesinde)”*** şeklinde çalışır. Dahası formlardaki birleşme ve uygunluk hakkında da öğrenirler. Okuma, yazma, konuşma, dinleme olmak üzere dilin dört yeteneği de başlangıçta öğrenilir.

7. Öğrencilerin ana dilinin rolü nedir?

Ana dilin kullanımına tedbirli bir şekilde izin verilir. Eğer mümkünse hedef dil aktivitelerde olduğu gibi açıklamalarda da kullanılmalıdır. Öğrenciler sınıf yönetimi değişimlerinden de öğrenir. Ayrıca hedef dilin sadece çalışılacak bir şey olmadığını iletişim için bir araç olduğunu fark ederler.

8. Değerlendirme nasıl yapılmalıdır?

Öğretmen sadece öğrenci ifadelerinin doğruluğunu değil akıcılığını da değerlendirir. Kelime bilgisi ve grammar yapılarını kontrolü kusursuz olan öğrenci her zaman çok iyi iletişim kuramayabilir. Öğrencilerin aktivitelerdeki rollerinden değerlendirme yapılabilir. Gerçek iletişim görevinin verildiği bir ***“integrative”*** test kullanılabilir. Örneğin yazma yeteneklerinin testi için öğrencilerden arkadaşlarına mektup yazmaları istenebilir.

9. Öğretmenin öğrenci hatalarına tutumu nasıl olmalıdır?

İletişimdeki akıcılık ile ilgili aktivitelerde hatalar öğretmen tarafından not edilip sonraya bırakılır. Hatalar iletişimdeki gelişmenin doğal sonuçları olarak görülür. Öğrencilerin dilsel bilgisi sınırlı olsa bile başarılı iletişim kurabilirler.

TEKNİKLER :

Authentic Materials :

Öğrenci bazen sınıfta öğrendiklerini dış dünyada uygulayamaz. Bunu yenmek için öğrenciler, hedef dilin ana dil kullanıcıları gibi dilin kullanımını sağlayan aktivitelerde gerçek konular kullanırlar. Bu güncel bir gazete yazısı olabilir. Bu birinci sınıflarda hava durumu tahmini, münüer veya zaman tabloları gibi materyaller konuyu basitleştirerek uygulanabilir.

Scrambled Sentences :

Öğrencilere cümleleri karıştırılmış bir pasaj verilir. Bu daha önce çalıştıkları bir pasaj olabilir. Cümleleri orijinal sırasına sokmaları istenir. Bu deneyim öğrencilere dilin özelliklerinde uyumu ve birleştirmeyi öğretir.

Language Games :

Oyunlar CLT yaklaşımında sık sık (frequently) kullanılır. Öğrenciler oyunları eğlenceli bulur. İyi organize edildiklerinde değerli müzakere pratiği oluştururlar. Morrow'un iletişim aktivitelerinin üç özelliği bir çeşit kart oyununda bulunmaktadır : Information gap bulunmaktadır çünkü konuşmacı partnerinin gelecek hafta ne yapacağını bilemez. Konuşmacı bir tercih yapacak ve bu tercihin nasıl (hangi forma) olacağını seçecek. Konuşmacı grubun üyelerinden feedback alır. Eğer tahmin anlaşılmaz ise grupta kimse cevap vermeyecektir. Eğer cevap alınırsa konuşmacı tahmininin anlaşıldığını düşünebilir.

Picture Strip Story :

Resim kartlı hikayelerle birçok aktivite yapılabilir. Öğrencilerden birine kartlar verilir ve öğrenci kartlardan ilkini arkadaşlarına gösterir. Onlara ikinci resmin neye benzeyeceğini sorar. Burada "information gap" vardır çünkü gruptaki öğrenciler resmin içeriğini bilmezler. Tahminlerinin ne olacağını ve nasıl olacağını seçerler. Daha sonra resmi görerek öğrenciler, tahminleriyle resmi karşılaştırarak tahminin formundan değil ama içeriğinden feedback alırlar.

Sorun-Çözme ödevleri CLT ile güzel çalışır çünkü iletişimin üç özelliğini taşırlar. Öğrenciler bilgilerini kullanarak birlikte bir çözüme ulaşırlar. Öğrenciler anlamı müzakere etme (negotiate) fırsatı bulurlar.

Role Play :-

Rol alma aktiviteleri Desuggestopedia yaklaşımında da vardır. CLT yönteminde roller önemlidir çünkü öğrenciye farklı sosyal içeriklerde farklı sosyal rollerde bulunma fırsatı verir. Rol alma aktivitesi iki türde düzenlenebilir. Very Structured : Öğretmen öğrencilere kim olduklarını ve ne söyleyeceklerini anlatır. Less Structured : Öğretmen öğrencilere kim olduklarını, durumu, ne hakkında konuşacaklarını söyler ama ne söyleyeceğini öğrenci seçer. Öğrenciye tercih fırsatları verilir. Rol aktiviteleri ayrıca "information gaps ve feedback" sağlar.

9.CONTENT-BASED APPROACH

Content-based instruction (CBI) is a significant approach in language education. CBI is designed to provide second-language learners instruction in content and language. Bu yaklaşım konu içeriklidir ve konuyu anlatırken dil öğretimi de aynı anda gerçekleşir. Özellikle anadil kullanıcıları için geliştirildiği yönünde bir eleştiri sunulsa da yaklaşımımız 2.dil öğrencileri için de sınıfta uygulanabilecek bir düzeydedir

GÖZLEM VE PRENSİPLER

1-) The class is studying geography.

The subject matter content is used for language teaching purpose. Konu içeriği dil öğretimi amaçlı kullanılır. Coğrafya işleyen hoca coğrafya aracılığı ile dil öğretmiş oluyor. Bu yaklaşımın şöyle bir avantajı vardır, bilgisayar dersi gören bilgisayar içeriği, tarih gören tarih içeriğini hedef dilde öğrenmiş oluyor. Bu yüzden two for one ifadesi bu yaklaşımın özeti

2-) The teacher asks the students what they know about a globe.

Teaching should build on students' previous experience. Öğrenme önceki bilgilerin üzerine inşa edilmeli.

3-) The students call out their answers enthusiastically as the teacher writes them on the blackboard.

Öğretmenin sorularına öğrenciler hevesli bir şekilde cevap veriyor bu durum da öğrenciyi motive ediyor.

4-) the teacher supplies the missing language when the students have trouble in explaining a concept in the target language.

Öğrenciler hedef dilde bir kavramı açıklarken zorluk yaşayınca hocamız bu kayıp ifadeleri tamamlıyor. İşte bu durum için scaffold kavramı devreye girdi. Scaffold: kelime itibariyle yapı iskelesi anlamına gelmekte olup, ders esnasında bir yapıyı öğrencinin kurmasına yardım etmesi durumunda öğrencinin ihtiyacı olan bilginin ona sağlanmasıdır. Bu yapıyı öğrenciyle birlikte oluşturuyor çünkü immediate correction da öğretmen hatayı düzeltir anında dönüt verir ancak burada tıkanıp yerde yardım eder, tamamen öğretmen söylemez, burada öğretmen öğrenci işbirliği söz konusudur. Teacher: assistant görevindedir ama facilitator da denilebilir. Hatalar bu yaklaşımda öğrenmenin doğal sonucu olarak görülüyor arkadaşlar, düzeltmeden ziyade birlikte oluşturma var.

5- the teacher reads the new vocabulary and then the sts watch a video entitled "understanding globes"

Language is learned most effectively when it is used a medium to convey informational content of interest to the students. Bu kısımda öğretmen bir video izletiyor ve kürelerle ilgili

bir video bu,ve yeni kelimeleri okuyor çocuklara,öğrenme en çok içerik öğrencilerin ilgisini çekerse etkili olur.

6- The students fill in the vocabulary words in the blanks in the modified cloze passage as they watch the video.

Vocabulary is easier to acquire when there are contextual clues to help convey meaning. Öğretmen okuduğu kelimelerle yani yeni kelimelerle ilgili bir boşluk doldurma alıştırmaları veriyor. Context her zaman meaning sağlar.

7- the teacher provides a number of examples using the present passive with latitude and longitude co-ordinating.

Burada enlem boylam bilgisi içeren örnekler sunuluyor present passive konusunda. Çok örnek verilmesinin amacı şu: konu odaklı ders işleyince dil desteğine ihtiyaç duyar öğrenciler,burada öğretmen birçok örnek verir ki öğrenciler daha kolay anlayabilsin.

8- the sts are given the latitude and longitude co-ordinates,and they have to come to the front of the classroom to find the city on the globe.

Mesela biz coğrafya işlerken 36-42 kuzey paralelleri,26-45 doğu meridyenleri diye söyleyip türkiyeyi bulmalarını isteyecez,bu şekilde öğretmen de konumu verip kürede şehirlerini bulmalarını istiyor. Burada kendi şehirlerini bulmaları aslında authentic bir çalışma yapmalarını sağlıyor.

9- for homework,the sts are given a map,which they are to label based on a descriptive reading they have been given.

Ödev olarak çocuklara bir harita verdik ve işlediklerimizi buradan etiketlemelerini istiyoruz. Çünkü dil iletişim kurmak ve yeterlilik dışında aynı zamanda okuyabilmek,tartışmak,konuyu başka alanlarda yazmak anlamına da gelir.

METOT HAKKINDA SORULAR :

1. "Content based approach"kullanan öğretmenin amaçları nelerdir?

Give priority to process over predetermined linguistic content. Amaç: içerik bilgisini de katarak dil öğretimini gerçekleştirmek ve daha önce de söylediğimiz gibi 1 taşla 2 kuş vurmak.

2: Öğretmenin rolü nedir? Öğrencilerin rolü nedir?

Assist learners in understanding subject matter. Öğretmenin görevi öğrencilerin konuyu anlamaları için yardım eden kişi.

The roles of the students:

Both study academic subject matters and learn a foreign language.Hem akademik içeriği hem yabancı dili aynı anda öğrenme.

3. Öğretme-öğrenme sürecinin kendine has özellikleri nelerdir?

Integrates the learning of language with the learning of some content, that is, academic subject matter. Language objectives are dictated by the texts. Students are engaged in purposeful use of language. Akademik içeriği öğrenmek ve dil hedefimiz de text ler videolar yani konu amacına uygun olan bir içerikte dersi işlemek,mesela kitapta verilen durumda hoca coğrafya dersi ile birlikte dil öğretimi yaptırdı,video izletti,boşluk doldurma yaptırdı,haritadan ödev Verdi.

4. Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci etkileşimi nasıl olmalıdır?

While completing the academic tasks in the foreign language, all interaction types are possible.

Bütün etkileşim türleri mevcut,öğretmen öğrenci,öğrenci öğrenci gibi

The feelings of the students dealt with:

No principles about feelings.

5. Dil ve kültür nasıl görülür?

Since students have a purpose that is content, it is easier for them to master the target language. Amaç içerik,doğal olarak aslında içeriği işlerken kültürel öğelerden de işlenilebilir ama ayrı bir bölüm gibi işlemiyoruz bunu

6.Dilin hangi alanları ve özellikleri vurgulanır?

Language areas are dictated by the texts that are used for content.

Okuma,yazma,dinleme,konuşma aslında hepsi var burada ama özellikle dersimizde yazma işi daha baskındı.

7.Öğrencilerin ana dilinin rolü nedir?

There is no role of the native language. Ana dil kullanmıyoruz

8.Değerlendirme (evaluation) nasıl yapılmalıdır?

Students are evaluated for the content they are learning. Öğrendikleri konu içeriği ile değerlendirme yapılıyor

10- TASK BASED APPROACH and PARTICIPATORY APPROACH

TASK BASED APPROACH

Task based iş görev odaklı yaklaşım anlamına gelir. Diğer isimleri: -task-based language learning (TBLL),-task-based language teaching (TBLT),ya da task based instruction (TBI) dir. Content based de olduğu gibi bu da communicative language teaching orijinli bir metottur. **Focuses on the use of authentic language and on asking students to do meaningful tasks using the target language.** Hedef dili anlamlı kılmak için yine gerçek dil e yani doğal olan dille çalışıyoruz. Task-base de amaç; dil kullanımı için öğrencilere doğal contextler sağlamaktır. Olabildiğince gerçek hayata yakın authentic yani doğal contexts ler sunuyoruz. Tam bir konu üzerinde çalışmak,etkileşim için birçok fayda sağlar ki bu etkileşim dil edinimini kolaylaştırır. **As learners work to complete a task,they have abundant opportunity to interact.** Öğrenciler task üzerinde ilerledikçe,taskı tamamladıkça,daha çok etkileşim kurma fırsatı sağlar. Böyle bir etkileşimin öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamaları ve kendilerini ifade etmeleri için uygun olduğu düşünülür.

GÖZLEMLER

1- the teacher tells the class that they are going to complete a timetable. Öğretmen sınıfa tamamlamaları gereken programı anlatıyor.

belli bir amaç ve sonuç var.

2- the teacher begins by having the class help her begin to fill out a class schedule. This is done through whole-class interaction in the form of teacher question and student response. Öğretmen sınıf programını tamamlamak için sınıftan yardım ister. Yani whole-class interaction var. Bu gözlemden yapılanlar aslında pre-task kısmına giriyor.

- **In the pre-task,** the teacher will present what will be expected of the students in the task phase. The teacher may prime the students with key vocabulary or grammatical constructs, although this can mean that the activity is, in effect, the instructors may also present a model of the task by either doing it themselves or by presenting picture, audio, or video demonstrating the task. Öğretmen pre-task kısmında anahtar kelimeleri verebilir,aktiviteyi açıklayabilir,resimlerle görsellerle model olabilir task için.
- **Task:** during the task phase, the students perform the task, typically in small groups, although this is dependent on the type of activity. And unless the teacher plays a particular role in the task, then the teacher's role is typically limited to one of an observer or counsellor—thus the reason for it being a more student-centered methodology. Task kısmında genelde küçük gruplarda aktivite yapılır,zaten task kısmının aslında yapıldığı uygulama bölümüdür bu,öğretmen bu esnada gözlemci veya danışman rolündedir,yani daha çok öğrenci merkezli kısımdır.

- **After task(review)** :if learners have created tangible linguistic products, e.g. Text, montage, presentation, audio or video recording, learners can review each other's work and offer constructive feedback. Task sonrası ise artık yaptığımız dil ürünü somut bir şekilde ortaya çıkmıştır ve burada sunum yapmak,kayıt,text gibi ürünler ortaya çıkar. Feedback vermek de yine after task kısmında yaptığımız şeydir. Yapılanlar gözden geçirilir ve varsa düzeltilmesi gereken birşey burada dönütler verilerek düzeltilir.

3- the teacher first has the students label the time periods and then the days. Öğretmen öğrencilerin zaman periyodlarını ve günleri belirliyor.

Burada küçük adımlardan task ı tamamlamaya doğru mantıklı bir süreç geçiyor. Düşünme isteği öğrencilerin yardım almadan yapabilecekleri düzeyin biraz daha üstünde.

4- the teacher asks the students if a particular answer is right. Öğretmen öğrencilere belli bir cevabın olup olmadığını soruyor.

Öğrenciler sürece nasıl katıldı bunu bilmek istiyor. Olabildiğince mixed-ability class yaratmaya çalışıyor aktivitelerle.

5- the teacher asks, 'what about Saturday? Do we have school on saturday?

Bu sınıfımız adult yani yetişkin gruptu,işten sonra derse katılıyorlardı,öğrencilerin anlaması için bilinçsizce onların anlayabildiği düzeye indirdi hocamız,aslında dil doğal olmalı.

6- the teacher asks about Saturday,the students reply, ' holiday.' the teacher responds, Yes, Saturday is a holiday.

Öğretmen cumartesi dedi öğrenciler tatil diye bağırды,öğretmende evet cumartesi tatildir dedi,yan öğretmen hedef dilde reformulating ve recasting ile doğru hedef formu sağladı.

- Reformulating: yeniden yapılandırıyor cümleyi,recasting: tekrar ediyor hatayı.

7- the sts the do the task in groups, following the t's instructions. They are each given part of the information they need to complete the task.

Öğrenciler gruplarda görevi yapıyorlar,öğretmen gözleyerek eşlik ediyor. Burada her öğrenci belli bir bilgiye sahip yani jig-saw task yapmış oldular. Jig-saw-task ı yapboza benzetebiliriz,her öğrenci bir bilgiyi sunar ve task tamamlanır,gördüğünüz gibi birlikte çalışma durumu söz konusu yani collobarative bir çalışma var. Jig-saw da öğrenciler mesela dinleme aktivitesinin ayrı ayrı kısımlarını dinleyip en son karşılıklı iletişikle bu parçaları birleştirip bir bütün oluşturuyor,bunu da yap boz yapmaya benzetebiliriz

8- the students' papers were marked by the t on the basis of the content.

öğrenciler başarıları doğrultusunda ona uygun dönüt yani feedback almış oldular. Burada odaklandığımız şey dil yapısından ziyada anlam yani meaning.

9- students are asked to design a way to survey the other students about their favorite subjects. they are to figure out a way to report their findings to the rest of the class.

öğrenciler bu şekilde hem input almış oldu hem output sunmuş olacak,yani bilgi alıyor input,task yapacak output , yine tabiki konuşma sayesinde authentic ve anlamlı dil kullanmış oldular.

PARTICIPATORY APPROACH

60 lı yılların başlarında Paulo Freire'nin çalışmasıyla ortaya çıktı. Content-based ve task-based approach in modern halidir. 1980 lerde yaygın olarak bahsedilmeye başlandı. Content-based ile bazı özellikleri benziyor. Mesela konuyla derse başlanıyordu ve konuya bağlı dil formları çıkıyordu. En belirgin farklılığı ise içerik konuyla ilgili olmuyor da öğrencilerin ilgilerine göre oluyor.

1980 lerin başında Freire Brezilyada yaşayan gecekondulular ve köylüler için "native language literacy" diye bir program geliştirdi. Öğrencilere hayatlarındaki problemlerle ilgili diyaloglar yaptırdı.. Bunlar sadece dilsel gelişim için değil yaşamlarını geliştirmek içindi. Freire; eğitimin öğrencilerin içinde buldukları dünyayla olan etkileşimleriyle ve hayatlarını şekillendirmeleriyle anlam kazandığına inanır.

Eğitim serbest bir şey değildir. Belirli bir content içinde olur. Participatory approachın amacı; öğrencilerin hayatlarını etkileyen sosyal, tarihi ve kültürel etmenleri anlamalarını sağlamak ve kendi hayatları hakkında kararlar verip yönetmelerine teşvik etmektir.

TEKNİKLER

1- teacher engages the sts in an initial discussion about what is happening in their lives.

öğretmen öğrencileri hayatlarında olan olaylar hakkında konuşmaya teşvik ediyor.= sınıfta olan şeyler öğrencileri için dışarıda önemli olan olaylarla bağlanmalıdır. Öğretmen gelecek dersin konusunu öğrencilere göre oluşturacağından konuştukları konuyu dinler.

2- the teacher poses a problem that was voiced by several women during a discussion from a previous class. The curriculum is not a predetermined product, but the result of an ongoing context-specific problem -posing process.

Önceki derste birkaç kadının bahsettiği konu ele alınıyor. = önceden planlanmış bir müfredat yok fakat konu özel durumlara göre şekilleniyor.

3- the teacher leads the class in discussing the problem, ending with students responding with solutions to the problem.

Education is most effective when it is experience-centered, when it relates to students' real needs. Students are motivated by their personal involvement, teachers are co-learners, asking questions of the students, who are the experts on their own lives.

öğretmen dersi bir problemi tartışarak götürüyor ve öğrencilerin bu probleme çözüm olarak verdikleri cevaplarla bitiriyor. = eğitim yaşanmış olaylar merkezli olduğundan gerçek ihtiyaçlara bağlandığında daha etkilidir. Öğretmen co-learner dır. Öğrencileri derse katarak motive sağlar.

4-) the teacher asks the students if they want to write a group letter. She uses a collaborative process to do so. : when knowledge is jointly constructed, it becomes a tool to help students find voice and by finding their voices, students can act in the world. Students learn to see themselves as social and political beings.

Öğretmen öğrencilere bir grup mektubu yazmak isteyip istemediklerini sorar. Bunun için işbirlikçi bir aşama kullanılır. = bilgi işbirliği ile yapılandırıldığında öğrenci fikir edinimi için bir araçtır ve kendini sosyal ve politik bir varlık olarak görmeyi öğrenir.

5- afterwards, the students work together to edit the letter for meaning and form. They continue editing the letter for homework. : focus on linguistic form occurs within a focus on content. Language skills are taught in service of action for change, rather than in isolation

öğrenciler mektubun anlamını ve formunu düzeltmek için birlikte çalışırlar. Ödev olarak ta düzenlemeye devam ederler. = dilsel formlara content içinde yoğunlaşılır. Dil becerileri böylece daha iyi öğrenilir.

6- the students are to bring their revised versions of the letters to class next time for others to read. : students can create their own materials, which, in turn, can become texts for other students.

Öğrenciler bir dahaki sefere ,diğerlerinin okuması için mektuplarının düzenlenmiş şeklini derse getirmek zorundadırlar. = öğrenciler kendi materyallerini yaparlar ve buda diğerlerinin okumaları için text olur.

7- the students discuss what they have learned in the class. : the goal of the participatory approach is for students to be evaluating their own learning and to increasingly direct it themselves.

Öğrenciler sınıfta ne öğrendiklerini tartışırlar. Bu yaklaşımın amaçlarından biri öğrenciye kendi öğrenmesini değerlendirip yönetebilmelerini sağlamaktır.

LEARNING STRATEGY TRAINING

Learning Strategy Training 1975 yılında Rubin tarafından oluşturulan bir öğretim yaklaşımıdır.

Rubin bize "Good language learner" in ne olduğunu anlatmakla işe başlamıştır. Good language learners are willing and accurate guessers who have a strong desire to communicate.

İyi bir öğrenci iletişim kurmaya karşı güçlü bir istek duyan ve gönüllü bir şekilde tahminde bulunan kişilerdir good language learners will attempt to do so even at the risk of appearing foolish. They attend to both the meaning and the form of their message. İyi bir öğrenici aptalca görünme riskine rağmen girişimde bulunur, mesajdaki hem anlamı hem yapıyı oluşturmaya çalışır, başkalarının konuşmalarını izlemek kontrol etmek kadar kendi konuşmalarını da izleyip pratik ederler.

Goals of Strategy Training

Strategy training aims to provide learners with the tools to do the following:

- *Self-diagnose their strengths and weaknesses in language learning*
- *Become aware of what helps them to learn the target language most efficiently*
- *Develop a broad range of problem-solving skills*
- *Experiment with familiar and unfamiliar learning strategies*
- *Make decisions about how to approach a language task*
- *Monitor and self-evaluate their performance*
- *Transfer successful strategies to new learning contexts*

Peki hedeflerimiz neler? Kısaca toparlarsak;

Kişi güçlü ve zayıf yönlerini belirler.

Hedef dilde en etkili bir şekilde neler öğreniyor bunlardan haberdar olur.

Problem çözme becerilerini geliştirir.

Aşına olduğu ve olmadığı öğrenme stratejilerini deneyimlemiş olur.

Bir dil görevinde nasıl bir yaklaşım göstereceği hakkında karar vermeyi öğrenir.

Kendi performansını değerlendirir.

Başarılı stratejileri yeni durumlara uygulamayı öğrenir.

Steps for designing strategy training

1. *Determine learners' needs and the resources available for training.*
2. *Select the strategies to be taught.*
3. *Consider the benefits of integrated strategy training.*
4. *Consider motivational issues.*
5. *Prepare the materials and activities.*

6. Conduct explicit strategy training.

7. Evaluate and revise the strategy training.

Önce öğrencilerin ihtiyaçlarını belirliyoruz.

Öğretilecek stratejiler seçilir,yararları düşünülür,motivasyon durumuna bakılır,materyal ve aktiviteler seçilir,açık strateji öğretimi yürütülür yani uygulama kısmı,en son da artık değerlendirme yapılır.

PRENSİPLER, DÜŞÜNCELER

1- prior to the lesson the teacher has been reading the students' learning journals,where the students regularly write about what and how they are learning. The teacher has also been interviewing the students.

İhtiyaç belirleme denebilir bir nevi,önceden öğrenilenler değerlendirilip yapılandırılıyor.

2- the teacher decides to have the students work on the strategy of advance organization.

studying certain learning strategies will contribute to academic success.

Belli öğrenme stratejileri üzerinde çalışmak akademik başarıyı sağlar destekler.

3- the teacher models the use of the strategy using a think aloud demonstration. = the teacher's job is not only to teach learning.

Öğretmen sesli düşünme gösterimi ile öğrencilerine model oluyor ,öğretmenin işi sadece öğretmek değil öğrenmeyi öğretmektir.

4- the students practice the new learning strategy.

For many students,strategies have to be learned. The best way to do this is with hands-on experience.

Öğrenciler yeni öğrenme stratejisini pratik ederler : stratejileri öğrenmenin en iyi yolu onları uygulamalı olarak öğretmektir,burada hands-on dediğimiz şey uygulamalı alıştırımlardır.

5- the students evaluate their own success in learning the strategy. They modify the strategy to meet their own learning needs. They share their innovations with their classmates.

Students need to become independent,self-regulated learners. Self-assessment contributes to learner autonomy.

Öğrenciler kendi başarılarını değerlendiriyor yani aslında öz değerlendirme yaptırmış oluyoruz bu da öğrencilerde öz düzenleme öz denetim ve özerklik yeterliliklerini geliştirmiş oluyoruz.

6- the teacher asks the students to try out new strategy on a different reading they choose for homework that night.

An important part of learning a strategy is being able to transfer it i.e. use it in a different situation.

Öğrencilere ödev olarak seçtikleri yeni okumalarda bu stratejileri uygulamalarını söylüyoruz, strateji öğretiminin en önemli parçası öğrenilen bilgilerin yeni durumlara uygulanmasını sağlamaktır.

COOPERATIVE LEARNING

1- the vocabulary lesson will be done in cooperative groups. Each student is to help the other students learn the new vocabulary words.

Students are encouraged to think in terms of positive interdependence which means that the students are not thinking competitively and individualistically, but rather cooperatively and in terms of the group.

Kelime dersi cooperative (işbirlikli) gruplarla yapılacak. Her bir öğrenci yeni kelimeleri öğrenmede diğer öğrencilere yardım etmek zorunda. =öğrenciler yarışmacı veya bireysel olarak düşünmemeye , cooperative düşündükleri anlamına gelen "positive

2- the students ask which groups they should form. The teacher tells them to stay in the same groups they have been in this week.

In cooperative learning, students often stay together in the same groups for a period of time so they can learn how to work better together. The teacher usually assigns students to the groups are mixed-males and females, different ethnic groups, different proficiency levels, etc. This allows students to learn from each other and also gives them practice in how to get along with people different from themselves.

Öğrenciler hangi grupta yer alacaklarını soruyor , öğretiliminde bu haftaki aynı gruplarında kalmalarını söylüyor. = cooperative learning de öğrenciler belirli bir süre aynı grupta kalır ve böylece birlikte daha iyi nasıl çalışabileceklerini öğrenirler. Öğretmen grupları cinsiyet, farklı dini grup ve dil seviyelerini karıştıracak şekilde ayırır. Bu öğrencilere kendilerinden farklı insanlarla nasıl birlikte olacaklarını deneme ve birbirlerinden öğrenme imkanı verir.

3- the teacher gives the students the criteria for judging how well they have performed the task they have been given. There are consequences for the group and the whole class.

The efforts of an individual help not only the individual to be rewarded, but also others in the class.

öğretmen öğrencilere verilen taskı ne kadar iyi uyguladıklarını değerlendirmek için kriterler verir.= bireysel çabalarla sadece bireysel ödüllendirme değil sınıftakileri ödüllendirme de olur.

4- the students are to work on the social skill of encouraging others.

Social skills such as acknowledging another's contribution, asking others to contribute, and keeping the conversation calm need to be explicitly taught.

Öğrenciler diğerlerini teşvik edici sosyal beceriler üzerinde çalışmalıdırlar. = başkalarının katılımını onaylamak , onlara katılmalarını söylemek ve diyalogu huzur içinde sürdürmek gibi sosyal beceriler açıkça öğretilmelidir.

5- the students appear to be busy working in their groups. There is much talking in the groups.

Language acquisition is facilitated by students interacting in the target language.

Öğrenciler gruplarında çalışırken meşgul görünüyorlar. Sınıfta çok ses oluyor. Dil edinimi öğrencilerin hedef dilde etkileşimleriyle sağlanıyor.

6- students take the test individually.

Although students work together,each student is individually accountable.

Öğrenciler testi bireysel yapıyor. öğrenciler birlikte çalışmalarına rağmen her öğrenci kendinden sorumlu.

7- Groups move back together to compare and combine scores. The students put their group's scores on each of their papers.

Responsibility and accountability for each other's learning is shared.

grup skoru hesaplamak ve birleştirmek için tekrar bir araya geliyor. Öğrenciler gruplarının puanını kağıtlara yazıyor. her öğrenci öğrenme sorumluluğunu paylaşıyor.

8- The group discusses how the target social skill has been practiced. Each student is given a role.

Each group member should be encouraged to feel responsible for participating and for learning. Leadership is 'distributed.

Gruplar hedef olan sosyal becerilerin nasıl pratik edileceğini tartışıyorlar ve her öğrenciye bir rol veriliyor. Her bir grup üyesi katılmak ve öğrenmek için sorumluluk hissetmeye teşvik edilmeli. Liderlik dağıtılıyor.

9- The teacher gives feedback on how students did on the target social skill.

Teacher not only teach language;they teach cooperation as well. Of course,since social skills involve the use of language,cooprative learning teaches language for both academic and social purposes.

Öğretmen öğrencilere hedef sosyal becerilerle nasıl çalıştıkları konusunda feedback veriyor. Öğretmenler sadece hedef dili öğretmiyor. Birlikte çalışmayı öğretiyor. Elbette sosyal beceriler hedef dil kullanmayı içerdiğinden , işbirlikçi öğrenme dili hem akademik hem de sosyal amaçlar için öğretiyor.

- *Cooperative learning grubundaki öğrenciler task based deki bir konu üzerinde kolayca çalışabilirler. Cooperative learning in learner strategy traininge benzer yönü her ikisinde dil öğrenmenin yanında diğer becerileri de öğretmeyi gerektirir.*

MULTIPLE INTELLIGENCES

1983 yılında Howard Gardner tarafından oluşturulmuş bir çalışmadır. Öncelikle öğretmenler öğrencilerinin tam bir öğrenme gerçekleştirmelerini sağlamak için çoklu zeka kuramından yararlanmalıdırlar çünkü çoklu zeka ile her bir öğrenciye uygun olan öğretim şeklini ve onların zekalarına uygun olan öğretimi gerçekleştirmiş oluyoruz, görsel öğelerden yararlanınca daha iyi anlayan bir öğrenci için görsel araç ve gereçler kullanmak gibi. Öğrencilerimizin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlayabilmemiz için çoklu zeka kuramı bizlere oldukça yardımcı olacak.

7 tane zeka türünden bahsedelim:

1- Logical /Mathematical -the ability to use numbers effectively,to see abstract patterns,and to reason well.

Mantıksal matematiksel zeka türünde öğrencilerimizin sayıları kullanarak daha etkili bir şekilde öğrenme yetenekleri,soyut kavramları daha iyi görebilme yetenekleri ve nedenleme yeteneklerini geliştirmiş oluyoruz ve bu zeka türüne sahip öğrencilerimizin daha rahat anlamalarını sağlamış oluyoruz.

2- Visual/Spatial-the ability to orient oneself in the environment,to create mental images,and a sensitivity to shape,size,color.

Görsel şekilsel= zihinsel görseller oluşturabilme,şekil boyut ve renklere karşı daha hassas olma yeteneğidir.

3- Body/Kinesthetic - the ability to use one's body to express oneself and to solve problems.

Bedensel-dokunsal= kendini bedensel olarak ifade edebilme yeteneğidir,aktif bir şekilde katılım sağlarlar ve genelde hareketli bir yapıları vardır,özellikle sınıf içinde sürekli hareket eden öğrencilerimizde bulunan bir zeka yeteneğidir.

4- Musical/Rhythmic = an ability to recognize tonal patterns and a sensitivity to rhythm,pitch,melody.

Müziksel ritmik= tonlara uygun yapıları seçebilmek,ritm,melodi ve ses yüksekliğini hassas bir şekilde ayırt edebilmek.

5- Interpersonal - the ability to understand another person's mood's,feelings,motivations,and intentions.

Kişilerarası = başkalarının duygularını,motivasyonlarını ve niyetlerini anlayabilmek yeteneğidir. Genelde çevremizde sosyal olarak adlandırdığımız,arkadaş edinmekte zorluk çekmeyen,kalabalık ortamlarda çabuk uyum sağlayan kişilerdir.

6- Intrapersonal = the ability to understand oneself and to practice self-discipline.

İçe dönük = kendini anlama yeteneğine sahiptirler, genelde yalnız olamaktan ve yalnız çalışmaktan hoşlanırlar, pek fazla sosyal oldukları söylenemez.

7- Verbal/Linguistic = The ability to use language effectively and creatively.

Sözel dilsel = dili etkili ve yaratıcı bir şekilde kullanabilme yeteneğine sahiptirler.

AKTİVİTELER

1- Logical/mathematical : puzzles and games, logical, sequential presentations, classifications and categorizations.

2- Visual/spatial : charts and grids, videos, drawing.

3- Body/kinesthetic : hands-on activities, field trips, pantomime.

4- Musical/rhythmic : singing, playing music, jazz chants.

5- Interpersonal : pairwork, project work, group problem-solving.

6- Intrapersonal- self-evaluation, journal keeping, options for homework.

7- Verbal/linguistic- Note-taking, story telling, debates

GOALS OF TEACHERS

GTM

- To be able to read literature written in L2
- To read literature ss need to learn grammar rules and vocabulary of L2
- Studying a foreign language provides good mental exercise

DM

- Learning how to use L2 to communicate
- Ss should learn to think in L2

ALM

- Ss should be able to use L2 communicatively
- Ss should overlearn L2 (learning L2 automatically) through habit formation in accordance with L2

SILENT WAY

- Using the language for self expression (thoughts, feelings and perceptions) through developing independence from t. and developing own inner criteria for correctness
- Teacher gives only what ss need to promote their learning.

DESUGGESTOPEDIA

- Teacher hope to accelerate the process in which ss learn to use L2 for everyday communication
- Desuggest the psychological barriers
- Employ techniques to activate paraconscious part of the mind at subconscious level

CLL

- How to use L2 communicatively
- Learn about learning, take responsibility for it
- Learn to learn from each other (group cooperation)
- These should be done in smooth, gentle way if both sides (t-s) treat each other as whole persons.

TPR

- Reduce the stress over ss
- Encourage ss to proceed their study beyond beginning level

CLT

- Enable ss to communicate in L2
- Manage the process of negotiating meaning
- Choose appropriate functions
- Provide social context to perform functions

ROLES OF TEACHERS & STUDENTS

GTM

- Teacher is authority
- Students do what teacher says (passive)

DM

- T. directs the class activities (director)
- ss. make active role than in GTM, t-ss are like partners

ALM

- Teacher is orchestra leader (director and controlling ss' lang. behaviour). Provides good model for imitation
- Students are imitators of teacher's model, followers of teacher's directions, responding accurately and rapidly

SILENT WAY

- Teacher is technician or engineer (relying on what ss already know), teacher respects ss' autonomy
- Students make use of what they already know, free themselves of any obstacles interfering with their attention, actively engage in exploring the language

DESUGGESTOPEDIA

- Teacher is authority (infantilization) as in parents authority to children
- Students trust and respect the t, in this way ss feel more secure and spontaneous and less inhibited

CLL

- Teacher is primary counselor (support students to overcome the negative feelings and master L2). Teacher is behind ss in class, he is also human computer (for pronunciation)
- 5 stages from dependency to interdependency with the t. stages I, II, III
Teacher focusses on language and support the learning process
- In stage IV teacher focusses on accuracy because students feel secure and human comp does corrections, and in stage V ss become interdependent with the teacher in learning process now that they are autonomous learners.

TPR

- Teacher is director of students' behaviour initially
- Students are nonverbal imitators of teacher's directions, they speak only when they are ready

CLT

- Teacher is communication facilitator (establishing situations which will promote communication), Adviser (answering students' questions and monitoring their performance) co-communicator (taking part in the communication activity along with ss)
- Students are communicators, actively engage in negotiating meaning, responsible for their own learning

CHARACTERISTIC OF TEACHING & LEARNING PROCESS

GT

M Translation from L1-L2 or vice versa

- Studying grammar deductively (stating rules explicitly, memorising them and applying the rules to examples)

Memorise vocabulary

■

DM Association of meaning and L2 directly

- T's demonstration of meanings through the use of realia, picture and pantomime

No translation, ss speak in L2

- Syllabus on situations or topics
- Grammar taught inductively (from examples given)
- Vocabulary is learned through using new words in complete sentences

ALM New vocabulary and structural pattern (grammar) presented

- through dialogues
- Drills based upon the patterns in the dialogue
- Positive reinforcement from the t.
- No explicit grammar rules which are to be drawn from examples (inductive)
- Culture is contextualized in the dialogues
- Oral work, reading and writing tasks

SILENT WAY

- Start learning L2 through basic building blocks-sounds
- Relying on what ss already know; association between L1 and L2
- Sound color chart colours later used to spell (color-coded Fidel chart) and pronounce words (color-coded word chart)
- Ss practice on L2 autonomously by exploring and making choices
- Errors are evidence of what should be worked on next time

DESUGGESTOPEDIA

- Bright and cheerful classroom
- Posters containing L2 foster peripheral learning
- Long dialogues introduced (receptive phase) t reads out the dialog according to rhythm of the song (active) by which both hemispheres of the brain are activated
- No homework

- (activation phase) ss do activities where they learn about the language

CLL

- Ss tell what they want to say in L1 and t. translates them into L2 in chunks
- These are recorded
- The conversation is transcribed on the board and various activities are done on this text
- Ss are asked how they feel and t. finds an opportunity to understand them
- Six elements are required for nondefensive learning. These are;
- Security, aggression (self-expression, active involvement of ss) attention, reflection, retention, discrimination of L1 and L2

TPR

- The first phase t. model some commands and only some ss perform them with t.
- The second phase these ss perform the same commands to show they have understood along with the other ss in class
- T recombines the commands to create flexibility in ss' comprehension
- Ss read and write the commands
- Ss give commands themselves when they are ready to speak

CLT

- Communicative activities have 3 characteristics: information gap, choice, feedback
- Authentic materials are used to give ss opportunities to develop strategies for understanding language as it is actually used
- Classroom activities are conducted in small groups to increase the frequency of ss' finding opportunity to communicate

S-T & S-S INTERACTION

GT

- Mostly t-s
- Little s-s interaction and initiation

DM

- Generally t-s, s-t (but t. directed)
- S-s in conservation form

ALM

- S-t interaction (mostly and t initiated)
- S-s interaction (in chain drills or when ss take diff. Roles in the dialog but t. directed)

SILENT WAY

- T is silent but he is still active, attentively listening ss, working on the production of ss through nonverbal gestures and finally speaking is for giving clues not to model L2
- S-s verbal interaction, ss learn from each other, ss are encouraged

DESUGGESTOPEDIA

- S-t interaction is t. initiated at first t-ss then t-s, s initiated when they have more control of L2
- S-s interaction in the activity of throwing a ball to each other

CLL

- T-s centered atmosphere with both decision markers in the class
- S-t and s-ss, ss learn from each other in a cooperation but not competition manner

TPR

- T-ss and t-s, initially t speaking and ss perform nonverbally, later role reversal
- S-s and s-ss (issuing commands) they perform actions together and learn by watching each other

CLT

- t-s and t-ss, t. is presenter when working with linguistic accuracy, facilitator of the activities, not always interact with ss,
- s-s and s-ss, pairs triads, small groups, whole group

DEALING WITH SS' FEELINGS

GTM

- No principles

DM

- No principles

ALM

- No principles

SILENT WAY

- Teacher observes ss
- Students have opportunity to Express their feelings through feedback sessions at the end of the lesson
- Teacher takes what ss say into consideration
- Teacher helps to overcome negative feelings of ss
- Students' cooperation with each other enables to create a relaxed and enjoyable learning atm.

DESUGGESTOPEDIA

- Students should relaxed and confident
- Not much effort to learn it should come easily and naturally
- Negative feelings and barriers should be eliminated
- Choosing new identities makes ss feel more secure and more open to learning

CLL

- Teacher should be responsive to ss' feelings(counselling learning)
- Teacher invites ss to comment on how they feel and listens them attentively
- Students' security is also important

TPR

- It is important to relieve anxiety through making the learning process enjoyable
- Students should not be forced to speak which will create anxiety
- Perfection is not expected when ss speak
- Feeling of success and low anxiety trigger learning.

CLT

- Students will feel they do smt.useful with the language by learning to communicate
- Students are given opportunities to Express themselves
- Students' security provided through cooperative interaction with each other and the teacher.

VIEW OF LANGUAGE

GT

- Literary language is superior to spoken language

M

- Ss study common everyday language in L2

DM NO USE OF L1 in classroom

Primary speech



- Every language has it's own unique system

ALM L1 and L2 should not interfere with each other

- Everyday speech is emphasized
- Level of complexity is graded, beginners are exposed to simple patterns

SILENT WAY

- Every language has a common point with another but has its own unique reality

DESUGGESTOPEDIA

- Language+linguistic message comprise communication.
- Language is first plane of two plane process of communication
- 2nd plane is factors which influence the linguistic message (dresses, nonverbal behaviour)

CLL

- Language for communication
- Learning persons says Curan
- With a supportive manner ss develop creative and critical thinking.

TPR

- Oral modality is primary

CLT

- Language is for communication
- Linguistic competence is onlt one part of communicative competence
- Communicative competence=linguistic competence+knowledge of functions(form+meaning+function)
- Social situation is also important.

VIEW OF CULTURE

GT

- Limited to literature and fine arts of L2

M

- Consist history and geography of L2

DM Information about daily lives of people speaking L2

- Everyday behaviour and lifestyle of L2 speakers

ALM

SILENT WAY

- Culture can not be seperated from the language

DESUGGESTOPEDIA

- Everyday life of people speaking L2 and the use of fine arts

CLL

- Culture is integral part of language

TPR

- Lifestyle of people who speak the language natively.

CLT

- Everyday lifestyle of people who speak the L2

EMPHASIS LANGUAGE AREAS & SKILLS

GTM

- Vocabulary and grammar
- Reading and writing, little attention to speaking and none to pronunciation

DM

- Vocabulary over grammar
- Reading, writing, speaking, listening from the start. but speaking (oral communication) and pronunciation is more important.

ALM

- Vocabulary (minimum), sound systems and grammatical patterns emphasized, grammatical pattern ≠ sentence
- Natural order of skills listening-speaking-reading-writing, oral/aural skills emphasized, writing based upon what they have practiced orally previously, pronunciation is taught from beginning, practice on minimal pairs

SILENT WAY

- Sounds are basic to any language, pronunciation from beginning, focus on the structure of L2, vocabulary is limited at first, no structural syllabus (develop according to learning needs)
- All four skills emphasized from beginning, production orally first and reading and writing

DESUGGESTOPEDIA

- Vocabulary emphasized, grammar explicit but minimum focus on using of L2 not on the language forms, paraconscious mind absorbs the structural rules of L2
- Speaking communicatively, reading L2 dialogues, writing imaginative compositions

CLL

- Grammar, vocabulary, pronunciation is emphasized based on the texts students have created
- Speaking (aim) with the help of reading and writing (tools)

TPR

- Vocabulary and grammar are emphasized in imperatives which are single or multi-word chunks occurring frequently in L1
- Understanding follows production, spoken language = written language

CLT

- Language functions must be emphasized over forms. A variety of forms are introduced for each function. Initially simple forms are introduced and as the level of proficiency increases, functions are reintroduced along with more complex forms. Ss work with the language at suprasentential or discourse level. Ss learn about cohesion and coherence. for ex: first, next, finally are cohesive devices
- All four skills are worked on just from the beginning. Speaking negotiation of meaning. Meaning is deduced from context

ROLE OF L1

GTM

- Classroom language is mainly L1
- Meaning is made clear by translation into L1

DM

- No use of L1 in the classroom

ALM

- No use of L1

SILENT WAY

- Meaning is made clear by focussing ss' perceptions
- L1 is used to give instructions, help pronunciation, in feedback sessions
- Teacher builds upon what ss already know in L1 to introduce L2

DESUGGESTOPEDIA

- Translation to L1 to make the meaning clear
- L1 use when necessary
- Teacher uses L1 less and less as time goes by.

CLL

- L1 is used to build the feeling of security providing translations help ss create new language structures
- T. directions and feedback sessions are in L1
- Meaning made clear through pantomime, picture and use of L2 synonyms

TPR

- Introduction of tpr is in L1
- Classroom language is L2

CLT

- Limited use of L1 (meaning should be clear)
- L2 is used in communication activities and classroom language

EVALUATION

GT

M Through written tests (translation L1-L2 or vice versa)

- Questions about target language
- Questions about applying grammar rules (in examples)
-

DM Ss are asked to use L2 orally (oral interview) or in written form (writing a paragraph)

ALM Discrete point in nature

- Questions focus only on one point of the language at a time (minimal pair correct verb form)

SILENT WAY

- No formal tests
- Continuous assessment
- Ss ability to transfer what they have been studying to new contexts (one criterion)
- No praise or no criticism
- Ss learn at different rates
- Steady progress but not perfection

DESUGGESTOPEDIA

- No formal tests creating tense atmosphere based on ss' performance in class

CLL

- Integrative tests are administered
- Self-evaluation

TPR

- Formal evaluations based on performance of commands

CLT

- Accuracy + fluency is evaluated
- Informal evaluation of students' performance when the teacher is adviser or co-communicator
- Integrative tests are administered for formal evaluation

TEACHER'S RESPONSE TO SS' ERRORS

GTM

- It is important that ss should get the correct answer
- Incorrect answers are corrected by the teacher directly

DM

- Ss are directed to self correction (posing a choice)

ALM

- Every error should be corrected (by the t.) t. is aware and expects errors through contrastive analysis of L1 and L2

SILENT WAY

- Errors are natural
- T. uses errors to decide where further work is necessary
- Ss' self correction (not much learning otherwise)
- Second comes peer correction
- T. correction at a last resort

DESUGGESTOPEDIA

- Errors are corrected by t. gently and in a soft voice

CLL

- Teacher response is in non-defensive manner
- T repetition without drawing attention to the mistake

TPR

- Errors are natural
- Teacher should tolerate them and correct only important ones

CLT

- Errors of form tolerated during fluency activities
- Natural and evidence of development of communication skills
- Teacher takes notes of errors during fluency activities and refers back to them with an accuracy based activity

TECHNIQUES!

GT

M ■ Translation of a literary passage from L1- L2 or vice versa

■ Reading comprehension questions

*for information

*for making inference(comprehension)

*relate to their(ss) own experience

■ Finding antonym-synonym

■ Cognates memorization(for spelling and meaning)

■ Grammar rules are presented with examples

*exceptions stated directly and ss apply rules to examples

■ Memorization of vocabulary and grammar rules

■ Using words in sentences to show they understand the meaning

■ Writing compositions in L2 on a given topic

DM

■ Ss read aloud,t. uses gestures,pictures to make the meaning clear

■ T ask questions and ss answer in full sentences to practice vocabulary and grammar rules in L2

■ Ss also ask questions

■ Ss' self correction

■ Ss are asked questions

■ Fill-in the blank exercise

■ Different from gtm: no explicit grammar rules and vocabulary items are in L2

■ Dictation

■ Map drawing according to instructions based on meaning

■ Paragraph writing (situational or topic based)

ALM

■ Dialog memorization through mimicry(sentence patterns and grammar points)

■ Backward build up drill(expansion) used when there is a problem

■ Repetition drill

■ Single-slot substitution drill

■ Transformation drill

■ Question and answer drill

■ Use of minimal pairs

■ Complete the dialogue

- Grammar game(supermarket and alphabet game)

SILENT WAY

- Sound color chart(ss produce sound combinations without repetition)
- T's silence
- Peer correction
- Rods
- Self correction gestures
- Word chart(pronunciation)
- Fidel charts(spellings)
- Structured feedback(ss observe the day's lesson and what they have learned)

DESUGGESTOPEDIA

- Creating an atmosphere(bright and colorful)
- Peripheral learning through posters containing grammatical information
- T. is responsible to desuggest feeling of ss in two ways

*direct-ss are conscious 'you will be successful'

*indirect—are subconscious ex: the title of dialog 'to want to is to be able to'

- Choosing a new identity
- Role play,pretending to be someone else performing L2
- First(active)concert-receptive phase
- Second(passive)concert-receptive phase
- Primary activation-active phase ss read out the dialog sadly,cheerfully
- Creative adaptation-learning the new material and using it spontaneously through singing,dancing,dramatization(focus on communication but not on forms)

CLL

- Tape recording ss conversations(ss choose what to say and take the responsibility of their own learning.when it is replayed it is easier for ss to associate meaning in L2 which is motivating)
- Transcription
- Reflection on experience(ss reflect on how they feel about learning themselves and their relationship with each other) (feedback)
- Reflective listening(ss relax and listen to their own voices with their eyes closed or open;t. can read it or they mouth the words they hear)

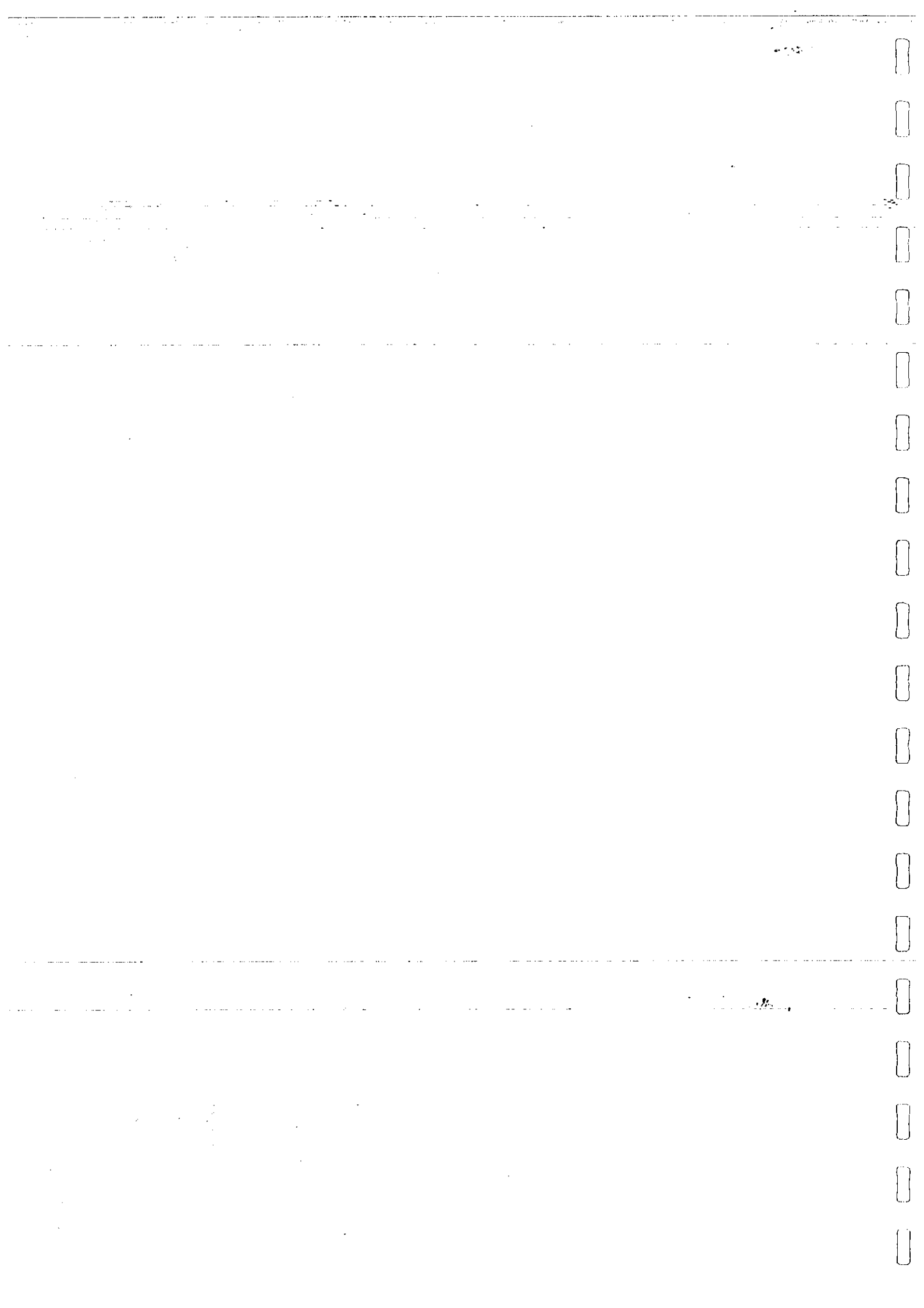
- Human computer (t doesn't correct ss' errors but rather he repeats the word)
- Small group tasks (ss make new sentences based on the text they have generated. they learn from each other. They get more practice with L2)

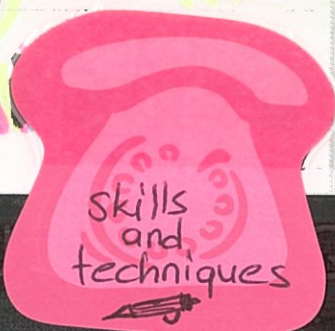
TPR

- Using commands to direct behaviour
- Role reversal (ss give commands and speak)
- Action sequence (a series of commands to perform a whole operation ex; writing a letter)

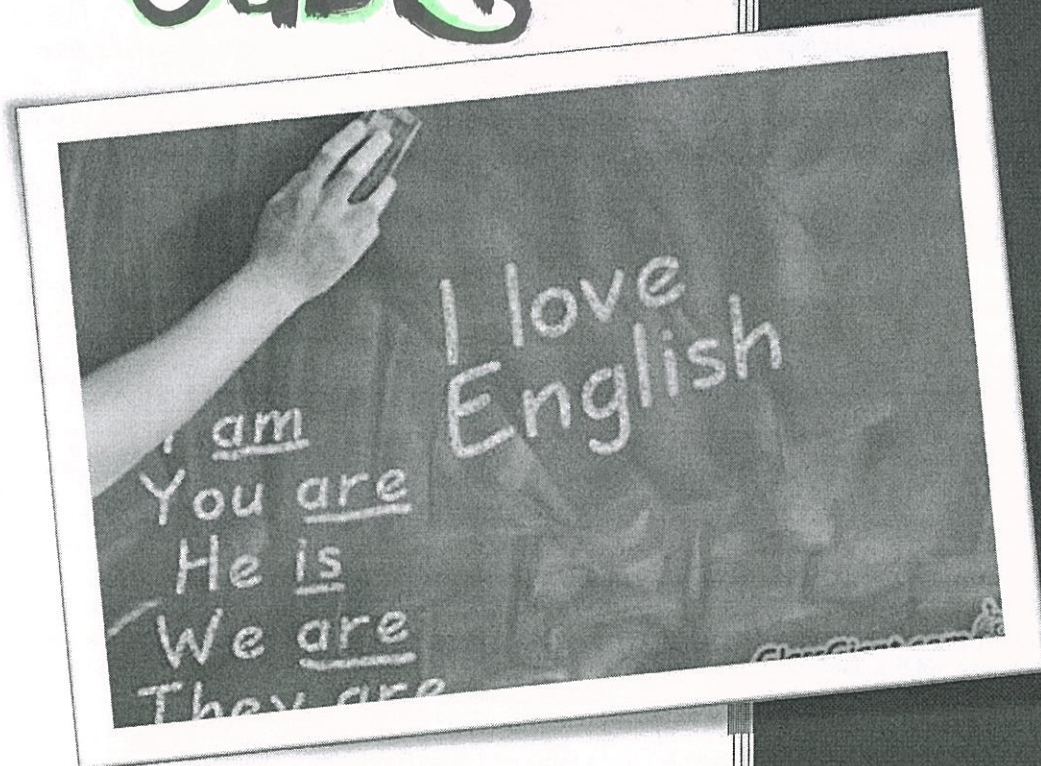
CLT

- *Use of authentic materials (newspaper article, live radio or tv, broadcast at high levels, menu timetable at lower levels Scrambled sentences (for cohesion and coherence)
- Language games (information gap, choice, feedback)
- Picture strip story (problem solving task to promote communication) (these are information gap, choice, feedback)
- Role play (opportunity to practice communicating in different social context and roles (information gap, choice, feedback))





Öabte



0-Introduction

1. Languages learned mainly through imitation. ☹
Languages cannot be learned completely through imitation like parrot!
2. Parents usually correct young children when they make grammatical errors. ☹
They usually correct vocabulary or pronunciation errors.
3. People with high IQs are good language learners. ☹
Yes for some aspects of language but not all.
4. The most important factor in second language acquisition success is motivation. ☹
It is very important but not the most important.
5. The earlier a second language is introduced in school programs, the greater the likelihood of success in learning. ☹+
Strogly agree
6. Most of the mistakes which second language learners make are due to interference from their first language. ☹
Negative transfer
7. The best way to learn new vocabulary is trough reading. ☹
Important but not the best way among other useful ways like NLP.
8. It is essential for learners to be able to pronounce all the individual sounds in the second language. ☹
It is hard and sometimes impossible
9. Once learners know roughly 1000 words and the basic structure of a language, they can easily participate in conversation with the native speakers. ☹
Some people can be engaged in conversations easily with limited vocabulary knowledge, on the other hand others can not participate in conversations despite their rich vocabulary knowledge.
10. Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practice examples of each one before going on to another. ☹
Is is out of analatical thinking and not being used recently.
11. Teacher should teach simple language structures before complex ones. ☹
Not anymore
12. Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits. ☹
It can be true for ALM (Audio Lingual Method) but not today's curricula.
13. Teachers should use materials that expose students to only those language structures which they have already been taught. ☹
The input should be slightly above the level of the learner (i+1).
14. When learners are allowed to interact freely (for example, in group or pair activities), they copy each other's mistakes. ☹+
Group or pair activities are highly enjoyable and interesting. Learners even correct eachother's errors.
15. Students learn what they are taught. ☹
16. Teacher should respond to students' errors by correctly rephrasing what they have said rather than by explicitly pointing out the error. ☹
Explicit correction is not used anymore
17. Students can learn both language and academic content (for example science and history) simultaneously in classes where the subject matter is thought in their second language. ☹



1-Language Learning in Early Childhood

Language acquisition is the most fascinating and amazing aspect of human development. (The speed and the rate of acquisition)

Milestones & Developmental Sequences^(p1)

There is a high degree of similarity in the language development of children all around the world.

- Early vocalization of tiny babies ('cries) when they are hungry or wet.
- **Cooing and gurgling sounds** (3-6 months): infant can notice the difference between sounds even like "pa" & "ba"ⁱ
- **Babblingⁱⁱ: The babies' own vocalization period**
- **At 12 months:** one-word utterances.
- **At 18 months:** two-word utterances.
- **At the age of 2-3: (Telegraphic Speech Stage)**
 - Simple sentences occur
 - No grammatical morphemes
 - No function words (preposition, article, conjunction, pronunciation)

- Reflects the word order of the language s/he is hearing.
- **At the age of 4:** the child masters the basic structures of his/her language at this age, they can ask questions, repeat real events, give commands, create stories about the imaginary ones and use grammatical morphemes correctly.

WUG TEST is created by Jean Berko Gleason

A test for explaining the child's knowledge of language. *Especially applied for evaluating the children's plural & past ability*

- Imaginary pictures and words.
- This is a memorisation but an application test.

Grammatical morpheme^(p3)

Cross-sectional study: Short term, with the learners who are at different ages and stages)

Longitudinal study: Same type of learners, age, stage (by Roger Brown)

There is an order of acquisition,ⁱⁱⁱ

• Present progressive <i>-ing</i>	Mommy running
• Plural <i>-s</i>	Two books
• Irregular past forms	Baby <i>went</i>
• Possessive <i>-s</i>	Daddy's hat
• Copula <small>(real verb)</small>	Annie's happy
• Articles	<i>the & a</i>
• Regular past <i>-ed</i> <small>(may cause overgeneralization)</small>	She walked / <i>goed</i>
• 3 rd person singular (Simp. Pre.)-s	She runs
• Auxiliary <i>be</i>	He <i>is coming</i>

The children didn't acquire the morphemes at the same age or rate.^{iv}

Example:

Negation^(p4) vi

Stage 1:

- "no" as the first word of the utterance (also can be used alone)

Example:

No, No go, no cookie

- "any" with accompanying shake of head

Example:

Any bath!

Stage 2:

- Placing "no" in front of a verb.

Example: Daddy no comb hair.

- rejection sentences with "don't"

Example: Don't touch that

"The cat played in the garden."

If the child produces the utterance above s/he is not expected to produce _____.

- a) Mummy's book
- b) Daddy fell down
- c) Annie eats cake
- d) Tom is fat
- e) Tom drank the milk

*A child who mastered grammatical morphemes at the bottom of the list is sure to have mastered those at the top, but the reverse is not true.

*Though children follow the developmental sequences with the same order, they do not master a step at the same age.

Metalinguistic Awareness : to be aware of language is composed of structures far beyond the meaning.^v

Example: Which one is a longer word? Caterpillar or Train?

Stage 3:

More complex sentences. They use "no - don't - can't" but still cannot apply to different persons or tenses

Example:

I *can't* do it.

He *don't* want it

Stage 4:

Same forms of auxiliary be, modals

Example:

I *didn't* have supper.

He *doesn't* want it. BUT I *don't* have *no* more candies.

Questions^(p5)

What → where & who → why (2nd year) → how & when

Stage 1:

- One, two, three word utterances & rising *intonation*.

Example:

Cookie? Mommy book?

- Some correct chunks can be seen.

Example:

What's that? Where's daddy?

Stage 2:

- Declarative sentences with rising *intonation*.

Example:

You like this? I have some?

Stage 3:

Noticing the question patterns. Pretty much *fronting* usage.

Can I go?

Are you happy? BUT

Is teddy *is* tired?

Do I *can* have a cookie?

Why you *don't* have one?

Why you *caught* it?



Stage 4:

- Subject-auxiliary **inversion**. Resembles Stage 3 but more complex

Example:

Are you going to play with me? (interchange between subject and auxiliary)

Do dogs have tails (***) Unpresent auxiliary appears!

- BUT there are still problems with Wh questions.

Example:

Why you are going?

Stage 5:

- Yes/No & WH question forms are OK!

Example:

Are these your boots? Why did you do that?

Does daddy have a box?

- Problem with embedded or subordinated questions

Example:

Ask him why can't he go out.

Stage 5:

No problem

The pre-school years (p7)

- By the age of **FOUR** most children can...
 - ask questions,
 - give commands,
 - report real events,
 - create imaginary stories,
 - they master basic structures of languages.
- Vocabulary growth (several words a day)
- Complex grammar (passive, relative clauses)
- Pre-school effort (their aim is changing) to interact in variety of contexts
 - o Interacting with unfamiliar adults
 - o Learning an aggressive language (to defend their toys in playground)
 - o Talking on the phone with invisible grandparents
- Acquisition of different language registers:
 - Realising that adult to adult language is different from adult to child talk and reflecting this in their games with different voices.
- Little Metalinguistic Awareness
 - o Drink the chair (somehow CORRECT)
 - o Cake the eat (cannot understand what the problem is)

The school years (p8)

The school brings new opportunities for language development.

- metalinguistic awareness (playing with words, riddles, tongue twisters, etc.)^{vii}
- astonishing growth of vocabulary (from several hundreds to a thousand a year)
 - o school words → homework, map, rubber, ...
 - o academic (science) words → population, latitude, ...
 - o reading for pleasure → fiction or non-fiction texts

Dee Garner's research shows that reading a variety of texts is essential for vocabulary growth.

Non-fiction texts are better that they give access to see different forms of words.

(mummy - mummies - mummified)

- Children from different regions or ethnic backgrounds develop **STANDARD VARIETY**.
- Children develop different **REGISTERS**^{viii} (style)
 - o Geography, maths, history, science use different vocabulary
 - o Teachers, directors, friends use different vocabulary
- For some children school means another language.

Explaining first language acquisition (p10)

The behaviorist perspective: **Say what I say** (p10)

Popular in 40s & 50s in the USA

The best known proponent is **SKINNER**

positive reinforcement (praising)

imitation & practise = habit formation

The quality and the quantity of the language children hear, the reinforcement they are exposed to shape their language behaviour. (see pages 10-11)

Imitation: Word for word **repetition** of all or part of someone else's utterance

Mother Shall we play with the dolls?

Lucy Play with dolls

Practice: repetitive manipulation of form

Cindy He eat carrots. The other one eat carrots. They both eat carrots.

- Children's imitation is selective, not random. They imitate what is new (not what is available in the environment) and when it becomes a part of their linguistic system they give up, then find a new one. (page 12)
- Some children repeat themselves and make elaborations on adult talk.
- The rate of imitation is different from one child to another.

- **Behaviorism crashes on creativity**

- o **Patterns in Language**^{ix}

Mother Maybe we need to take you to the doctor. (page 13)

Randall Why? So he can doc my little bump?

- o **Unfamiliar formulas**

Father I'd like to propose a toast. (page 14)

David I'd like to propose a piece of bread.

- o **Question formaton**: (fronting is also an example of creativity against behaviourists)

Are dogs can wiggle their tails?

Are those are my boots?

Are this is hot?

- o **Order of events**

You took all the towels away because I can't dry my hands. (he is looking for towels and can't find them)

- Behaviorism was challenged because children acquire the same structure despite the variety in input^x

➤ **Behaviourism cannot purely explain language acquisition. It can only explain some regular and routine aspect of language (vocabulary, grammatical morphemes, etc.)**



The innatist perspective: It's all in your mind (p15)xi

NAOM CHOMSKY

All children are biologically pre-programmed for language acquisition

There are some universal properties that underlie all languages. Our innate capacity contains these properties.

Principle: Universal (shared) properties of languages

Eg: structure dependency

Parameter: not shared properties

According to Chomsky;

The logical problem of language acquisition of behaviourists is the fact that children come to know more than what they hear.^{xii}

★ Behaviourist theory fails on this!

• **1st Support Proof:** Logical problem

How do children acquire complex grammar?

Adult talk is full of uncomplete sentences, false starts, slips of tongue,...

(page 16)

- John saw himself.
- *Himself saw John.
- Looking after himself bores John.
- John said that Fred liked himself.
- * John said that Fred liked himself.
- John told Bill to wash himself.
- *John told Bill to wash himself.
- John promised Bill to wash himself.
- John believes himself to be intelligent (non-finite clause)
- John believes that himself is intelligent (finite clause)
- John showed a picture of himself.

• **2nd Support Proof:**

All children acquire their native languages.

Eg.--> children with abusive parents
children with caring parents
children who are deaf

children who are little cognitive abilities

This is a specific module for language acquisition. Innatism can explain complex grammar.

The Critical Period Hypothesis (CPH) (p17)xiii

Eric Leneberg

Children who are not given access to human speech in their infancy or early childhood will not acquire any language if these deprivations go on for too long.

Natural Experiments: Victor & Genie

Victor

France 1799, found in a forest, 12 years old.

Itard devoted five years to Victor. He developed socialisation, memory and judgement but his production contained two words: "milk" and "Oh God!". Response only to natural & wild sounds

Genie

California /USA 1970, 13 years old.

She used unusual grammatical structures. overused formulaic patterns and there was a huge gap between comprehension and production. (after 5 years)

These children don't certainly show the presence of critical period. We don't know if any of them had specific language disorders, brain damages or developmental delays.

• What about deaf children? (to innatism)

Elissa Newport's Research: **Deaf Signers**

- Native Signer
- Early Signer (4-6 years old)
- Late Signer (12 years old)

Native Signers used the sign language better than **Early Signers**.

Early Signers used the sign language better than **Late Signers**

This report supports the critical period for language acquisition. (written gestural or oral)

The interactionist / developmental perspectives: Learning from inside and out (p19)

MOTTO → "learning from experience"

- Cognitive** and **developmental** psychologists (Interactionists) argue that innatists too much emphasize the final state (competence^{xiv}) and fail to deal with developmental stages.
- What children need is available in the environment.
- Acquisition is similar to and influenced by other kinds of skills and information.
- Acquisition is one of the remarkable successes of children in learning from experience.
- Gives importance to the final stage - competence

Jean Piaget (language is a tool)

Language was one of a number of **symbol systems** that are developed in childhood.

Language can be used to represent knowledge that children have acquired through physical interaction with the environment.

- He analysed the cognitive development of children
 - object permanence:** knowing that things hidden from sight are still there.
 - stability of quantities regardless of their appearance:** knowing that ten pennies spread out to form a long line are not numerous than ten pennies in a squeezed line.
 - logical inferencing:** figuring out which properties of a set of rods (size, weight, material, etc.) cause some rods to sink others to float on water.
- He concluded that acquisition is partly related to cognitive development.
- Children develop concepts before they use language to label them^{xv}

Lev Vygotsky (language is the goal)

Language primarily originates from **social interaction** (Sociocultural Perspective)

Zone of Proximal Development (ZPD): The metaphorical "place" in which a learner is capable of a higher level of

öneri ve tavsiyeleriniz için : o_nur@hotmail.com

performance because there is support from interaction with an interlocutor. In Vygotsky's theory, learning takes place through and during interaction in the learner's ZPD.

→ conversation with adults and other children.

- ✓ Thought (word knowledge) is essentially internalised speech, speech emerged in **social interaction**.
- ✓ Cognitive development, including language development, arises as a result of **social interaction**.
- ✓ Greater importance is attached to the conversations themselves. With learning occurring through the social interaction.

Cross cultural research (p20)xvi

"Child Directed Speech" (modified input)

Catherine Snow analysed the properties of Child Directed Speech in North America in middle class families.

- ★ Slower rate of delivery
- ★ Higher pitch
- ★ More varied intonation
- ★ Paraphrase
- ★ Repetition
- ★ Stress on key words
- ★ Simpler sentences
- ★ Topics about the child's immediate environment or experiences known by parents.

→ This is not universal but language specific.

→ All children have an environment to hear language. Changes culture from culture

The importance of interaction (p22)xvii

"Jim" → 3 years and 9 months

Child of deaf parents

No exposure to language



Only exposure TV
 Used a little unusual structures
 An adult interlocutor interacted with him regularly
 He made remarkable progress
 * TV is insufficient because...
 o no comments that they are understood.
 o no paraphrase

o no repetition
 o no adjustment
 TV is useful after acquisition

Connectionism (a reaction to innatism) (p23)

MOTTO → "Learning in general"
KEY WORDS → association, connection, link, pruning^{xviii}
 * What children need is present in what they hear.
 * **Computer Simulations**: *****
 o Generalise what you are exposed to
 o Makes creative mistakes (goed)^{xx}
 * **Overextension**
Word what it represents process

Cat → pet, all these cats labeling
 Cat → all kinds of furry animal generalisation
 Cat → a specific kind of furry animal pruning → muaf tutmak
Grammar → making associations about words phrases and grammatical structures.
 Tense – Adverb
 Article – Noun
 Verb Form – Number/Person

Language disorders and delays (p24)

Some children have some specific language disorders such as dyslexia, articulatory problems or deafness.
 * professional help is needed.
 Some children are misdiagnosed :

These are subtractive bilinguals
 -children with minority languages
 -children speak different varieties of language

Childhood bilingualism (p25)

Bilingualism : The ability to use more than one language. The word itself doesn't specify the degree of proficiency in either language.

* Being exposed to more than one language may have positive effects on metalinguistic awareness.^{xx}

Simultaneous Bilingualism^{xxi} : Being exposed to two languages virtually at birth. Those Children called Simultaneous Bilinguals.

Sequential Bilingualism^{xxii} : Children who are exposed to second language called Sequential Bilinguals.

Subtractive Bilingualism^{xxiii} : Partially or completely losing the first language as a second language is acquired. Children who are cut off from their language and submerged into another language in their early schooling or daycare (ex: children of immigrants) are called Subtractive Bilinguals

Additive Bilingualism : Learning a second language without losing the first.

↓
 Bulundya ortadan
 dolayi 2 dile marul
 kaldy 1in kenditipinde
 opreneler.

↓
 1. dili ya unyarak
 yada qopnu silerek
 yeni dili opreme.

↓
 1. dili kaybetmede 2. yi
 ilavete opreme.



2-Explaining Second Language Learning

Contexts for language learning (p29)

Learner characteristics (p30)

Knowledge of a language (L1) can lead the learners of a second language (L2) to make errors that L1 learners would not make.

Cognitive maturity & metalinguistic awareness allow older learners to solve problems and engage in discussions about language.

	L1		L2	
	Young Child (at home)	Young Child (Playground)	Adolescent (classroom)	Adult (on the job)
Learner characteristics				
Another language	-	+	+	+
Cognitive maturity	-	-	+	+
Metalinguistic awareness			+	+
World knowledge ^{xxv}	±	±	+	+
Anxiety about speaking			+	+
Learning conditions				
Freedom to be silent	+	+		
Ample time	+	+		
Corrective feedback (grammar and pronunciation)			+	+
Corrective feedback (meaning, word choice, politeness)	+	+	±	±
Modified input ^{xxc}	+	+		

Learning conditions (p32)

Foreigner Talk^{xxvi}: The modified or simplified talk language that some native speakers address to L2 learners. A special category of foreigner talk is *Teacher Talk*

Behaviorism (p34)

Imitation, Positive Reinforcement, Practice, Habit formation

Second language applications: Mimicry & memorization (p34)

North America 40s-70s

Best proponents are Nelson Brooks, Roberto Lado

Mimicry & memorisation

Gave birth to ALM

Gave birth to Contrastive Analysis Hypothesis (CAH)^{xxvii}

CAH was developed by structural linguists

They say; "All the errors the learner made is stem from the L1 influence (habits)"

L1 & L2 similarities brings success

L1 & L2 differences causes failure

Transfer (interference): The influence of L1 knowledge in L2. "L1 influence" is a preferred term.

Positive Transfer (cognate)^{xxviii}:

blouse – blüz, sweeter – süveter, telephone – telefon

Negative Transfer^{xxix}:

I am knowing. I am loving

- * Researchers found out that not all the errors are because of L1 interference. Learning is a process of identifying similarities and differences.
- * Adult L2 learners produce sentences that sound more like child's.
- * These kind of problems can be overcome through repetition & memorisation (according to behaviorists)^{xxx}

The innatist perspective: Universal Grammar (p35)

Lydia White

- "The best perspective in learning L2"
- "L2 learners may sometimes need explicit information about what is not grammatical in L2."
- "explicit correction is sometimes necessary."

Bönnie Schwätz

- "There is still logical problem (Learners know more than they are expected to)"
- "Instrucion and feedback change only the superficial appearance of language performance and do not really affect the underlying systematic knowledge of the new language."

Some linguists

- "No need to assume Universal Grammar (UG)"

- "UG may be present and available to L2 learners, but that its exact nature is altered by the acquisition of other languages."

Vivian Cook

- "No need for corrcive feedback, only changes superficial appearance of language, it has no effect on underlying (systematic) knowledge."
- "The knowledge of UG must be available to L2 learners as well as L1 learners."
- * Innatists analyse **competence** (knowledge of language), not **performance** (actual use).
- * They used **judgement of grammaticality** to make a knowledge competent.

Second language applications: Krashen's 'monitor model' (p36)

There are 5 hypothesis

1. **Acquisition-Learning Hypothesis**:

We acquire things unconsciously, then conscious learning comes (form & ruling)
acquisition → learning



Acquisition - learning hypothesis = meaningful interaction in L2 with meaning

→ Acquisition requires meaningful interaction in the target language in which speakers are concerned not with the structure but with meaning^{xxx1}

2. Monitor Hypothesis

Acquired system : initiates speaker's utterances, responsible for spontaneous language use (unconscious) daily & instant

Learned system : acts as an editor or **monitor** . makes minor changes and polishes the production of **acquired system** (conscious) works while writing or a similar processes going on.

Example:

- 1) Which one works with **learned system**?
 - a) Speaking
 - b) **Writing** → CORRECT
 - c) Making jokes
 - d) ..
 - e) ..

* **Acquired and learned systems works saperately not together.**

input Hypothesis → comprehensible input → i+1

* So called monitor or editor is "learned system" here.

* Learned system works when there is plenty of time

3. Natural Order Hypothesis

There are predictable patterns for learning L2

* The easiest ones are not the firsts to learn.

Example:

Even though German makes use of inversion to form questions, German learners of English will pass through a phase of asking questions without inversion.^{xxxii}

4. Input Hypothesis

Comprehensible input → i+1 (a step beyond the level) i → the level of the learner's

5. Affective Filter Hypothesis^{xxxiii}

Affect → a metaphorical barrier that prevents learning related to learner needs, feeling, motive, attitudes, emotional states.

* This hypothesis is the **first spark** for Humanism.

* Krashen's ideas have been the source of ideas for researches for L2 and also CLT^{xxxiv}, CBA^{xxxv} and immersion prgrams^{xxxvi}

Affective Filter Hypothesis
↳ a metaphorical barrier that prevents learning related to learner needs, feeling, attitudes, emotional states.

Current psychological theories:

The cognitivist / developmental perspective (p38)

Information processing (p39)

* A process of integrating new rules into an existing system, **readjusting, reconstructing** untill all the pieces fit.^{xxxvii}

* Building up knowledge that can be called **automatisation**.

- o **Search** for the knowledge
- o **Store** the knowledge
- o **Use** the knowledge **automatically**
gradullay becomes automatic

- * 1st step is **paying attention** (Norman Segalowitz)
- * First focus is on the words then deals with the grammar.
- * Human brain can focuses on only one thing because it is limited. After analysing an catagorising it, makes it automated. Than focuses on another information.
- * Learners pay attention to the words at the erliest stages and than when they become automated they pay attention to another aspect.
- * Becoming automatized → through experience & practice
 - o Everything that effects learning is practice
- * Practice is not a mechanical process as in Behaviorism. It requires learner's cognitive affords. It may sometimes be

unconscious, so being exposed to ,and comprehension of, a language feature may be counted as practise.

Skill Learning → like riding bike or driving car (by Robert DeKeyser)

- a) **Declarative Knowledge** : knowledge that
- b) **Precedural Knowledge** : knowledge how

➤ Declarative knowledge sometimes forgotten (by proficient speakers)

DK → practice → PK

Restructuring^{xxxviii} : sudden bursts of progress (non-gradual learning) (by McLaughlin)

Example:

At the begining.....ate

At the end.....eated

Saw → seed / sawed

[DO NOT LOOK OVERGENERALISATION]

Look at timing error

Transfer Appropriate Processing:

Information is best retrieved in situations that are similar to those in which it was acquired.^{xxxix}

Connectionism (p41)x1

- * No need to asume UG
- * What is innate is ability to learn
- * Learners make a network of connections between words, structures.
- * Frequently heard → strong connections
- * Less frequently heard → weak connections
- * They do not accept innatism
- * Role of **enviroment** emphasized
- * Throuh **exposure** (thousands of times) → I say / he says / she says → every subject

* Focus on **exposure**.

* Language is **formulaic**.

* Concentrates on grammar.

* Much of the language we use in ordinary conversations is **predictable**.

Key phrases :

- *Leärning in general*
- *Computer program*
- *Overgeneralisation errors*^{xli}
- *Memorisation*
- *Simple generalisation*

Question from an Exam:

"The language that we used is predictable and formulaic"
Which view?

Answer : Connectionism

The competition mode (p42)

➤ Closely related to th connectionist perspective.

➤ Little bit more **meaning** and **language use**.

➤ Acquisition is not only acquiring the forms but also language use and memory.



- Through exposure (thousands of times) → learners come to understand how to use the cues with which a language signals.
- The relationship between the words in a sentence may be signalled by word order, grammatical markers and the animacy of the nouns in the sentence can be used as cues by the learners of the language.^{xlii}

- A 2-3 year-old child interpretes the sentence;
 - *Box push the boy → Natural Agent (S/he understans the sentence as "The boy puhes the box" by using animacy)
 - When s/he becomes 4 years old
 - *Box push the boy → Subject is "box" (s/he uses word order and sees the sentence as nonsense!)

Second language applications: Interacting, noticing, processing (p43)

Interaction Hypothesis

Proponents → Michael Long, Teresa Pica, Susan Gass, Evelyn Hatch

Long agreed with Krashen

comprehensible input (i+1)

focused more on "how could input be made

comprehensible"

modified inteaction is necessary for making input

comprehensible.

- Comprehensible input doesn't always mean simplification.
- It also requires elaboration, slower speech rate, gesture, contextual clues.

* *Interactional modification makes input comprehensible.*

* *Comprehensible input promotes acquisition*

Therefore,

* *Interactional modification promotes acquisition.*^{xlii}

Conversational Modifications^{xliii}

1. Comprehension Checks : Do you understand? Is it clear?
2. Clarification Request : Could you repet that please?
3. Self Repetition / Paraphrase :

(these are the ways to make input comprehensible acording to Long)

*In his revised work he difined "Negatiation for meaning"^{xliii}

* Under guidance it is possible for an 8 year-old learner to perform tasks of 12 year-olds. (Vygotsky < ZPD < Interactionism)^{xliii}

Noticing Hypothesis

Can not be evaluated^{xliii}

Competence & performance is for only to compare

Richard Schimidt → nothing is learned unless it has been noticed.

"becoming aware of" is important for learning.

Susan Gass → learning is a process when learners come to understand that sth. is different from they expected.

- Having learners see and hear themselves in videotaped interactions.

The sociocultural perspective (p47)

Cognitive Theories

* Speaking & thought are related but independant process

Sociocultural → Speaking & thought are interwoven

Quite similar to Vygotsky's social intaractions theory^{xlix}

ZPDⁱ → people co-construct knowledge or skills

i+1 → input is external factor (comprehensibility is emphasized)

- In the interaction hypothesis, the emphasis is on the individual cognitive process in the mind of learner.

- In Vygotsky's theory, greater importance is attached to the conversations themselves. With learning occuring through the social interaction.

Second language applications: Learning by talking (p47)

Meril Swain → Comprehensible Output Hypothesis

"Collaborative Dialog"

* This is both social and cognitive activity.

* Language use and language learning can co-occur.

Learners can gain control over their mental process by the help of what they say to others and what others say to them.

Theory into practice (p49)

Innatism → no emphasis on developmental sequences (emphasis on final stage)

Interactionism → no emphasis on innate abilities

* Emphasiz the role of modification in conversational interaction

Critics : much of what learners need to know is not available in the input, and so they put greater importance on innate principles that learners draw on. ☹

Cognitive Theories → complex grammar?

Summary,

Feedback is important for both behaviourism and interactionism.ⁱⁱ



3-Individual Differences in L2 Learning

- The success on L2 learning varies greatly
- *Characteristics often believed to predict success in language learning* : outgoing personality, intelligence, aptitude, motivation, age.

Who is "a good language learner"? (p54)

- ★ Some people learn languages more quickly than others.

A good language learner (in 5 point scale):

a. is a willing and accurate guesser	3 pts
b. tries to get a message across even if specific language knowledge is lacking	3 pts
c. is willing to make mistake	2 pts
d. constantly looks for patterns in language	3 pts
e. practises as often as possible	2 pts
f. analyses his/her own speech and speech of others	3,5 pts
g. attends to whether his/her performance meets the standards s/he has learned	3,5 pts

h. enjoy grammar exercises	5 pts
i. begins learning in childhood	1 pts
j. has an above-average IQ	4 pts
k. has good academic skills	4 pts
l. has a good self image and lots of confidence	2 pts

Character categories : motivation, intellectual abilities, personality, learning preferences

Research on learner characteristics (p54)

1. A group of learners are selected and given a questionnaire about variables such as motivation.
2. A proficiency test is applied
3. "correlation" is discussed (motivation-success)

Problems :

- ★ Variations such as motivation, extroversion, intelligence cannot be directly observed or measured.
- ★ The variables are not independent from each other.
 - ✦ Motivation
 - ✦ Frequency of interaction
 - ✦ Willingness to interact

- ✦ Opportunity of interaction

The most serious error in interpreting correlation :

"If two variables tend to increase or decrease together they thought to be related."

- ★ The language proficiency tests used in different studies do not measure the same kind of knowledge.
- ★ IQ is not a suitable measurement to measure *conversational fluency*, but more suitable for measuring *metalinguistic knowledge*.^{lii}
- ★ Motivation & Success (Aptitude $\uparrow \rightarrow$ favourable contexts)

Intelligence (p57) "to perform on certain kinds of tests"^{liii}

A research in Canada, French Immersion Programme showed that high levels of intelligence may be related to vocabulary, reading, grammar but not for oral production skills.

- ★ IQ tests is strong predictor of the learning that involves analysis and rule learning.

Aptitude (p57) "(specific) ability to learn"

There are some aptitude tests such as:

(MLAT) *Modern Language Aptitude Test*

(PLAB) *Pimsleur Language Aptitude Battery*

These tests measures abilities such as^{liv}:

- ✦ to identify and memorise new sounds
- ✦ to remember new words
- ✦ to figure out grammatical details from language samples

- ✦ to understand the particular function of words in sentences
- In the past when the teaching was based on GTM and ALM aptitude was thought to be a good prediction of success but now it is not. (because of communicative approaches.)^{lv}
- \rightarrow If the learners are matched according to their abilities, both teacher and learner satisfaction can be provided.

Learning styles (p59)

Learning styles : individual's habitual, natural & preferred way of absorbing, processing and retaining new information and skills

Perceptually;

1. **Visual Learners**^{lvi} : Cannot learn until they have seen it
2. **Aural Learners**^{lvii} : learn best by ear
3. **Kinaesthetic Learners**^{lviii} : learn by physical action (role-play, miming)

Cognitively;

- a. **Field-Independent** : analytic learners (pick out details)^{lix}
- b. **Field-Dependant** : holistic learners

There is a misunderstanding that only one type of method, textbook or activity suits learner.^{lx}

Personality (p60)^{lxi}

- ★ Personality said to be more associated with communicative ability.^{lxii}

Extraversion \rightarrow Generally thought to suit L2 learning.

Successful learners are quiet learners.

- ★ Learning is not correlated with extraversion.

Inhibition^{lxiii} discourages risk taking.

This is a property of adolescents because they are more self-conscious

Learner Anxiety \rightarrow feeling of worry, stress, nervousness

öneri ve tavsiyeleriniz için : o_nur@hotmail.com

- ★ Anxiety was thought to be permanent feature of personality, but it can be **temporary, context-specific and dynamic**.^{lxiv}

- ✦ Not all types of anxiety is bad (**tension** = sort of good anxiety)
- ✦ Tension facilitates learning.

Willingness to communicate \rightarrow when lack of anxiety, empathy, dominance, talkativeness, etc.

Personality variable may be important for communicative skills not for rule learning or language analysing.



Qualitative Research : measuring learners' scores on personality questionnaires and relating these to language test performance. (detailed description)

Quantitative Research : understanding and investigating personality variables is needed to adequately capture their depth of complexity. (numeric measurement)

Motivation and attitudes (p63)

Motivation in L2 is defined in terms of two factors:

- learner's communicative needs
- learner's attitudes towards L2 community

- Instrumental Motivation**^{lxv} : language learning for more immediate or practical goals.
- Integrative Motivation** : language learning for personal growth or cultural enrichment.

Sometimes it is difficult to distinguish them.

Zoltán Dörnyei described motivation in 3 phases.

- Choice Motivation → getting started and setting goals
- Executive Motivation → carrying out the necessary tasks to maintain motivation.
- Motivational Retrospection → students' appraisal^{lxvi} of and reaction to their performance.

Example:^{lxvii}

Motivation in the classroom

→ If classrooms are places that students enjoy coming, if content is interesting and relevant to their age and abilities, if the goals are challenging but yet manageable and clear, then motivation is retained.

Richard Schmidt & Graham Crookes

- Motivating the students into the lesson
 - Varying activities, materials and tasks
 - Using co-operative rather than competitive.
- ★ Competitive goals may decrease motivation because they discourage weaker students.^{lxviii}

Identity and ethnic group affiliation (p65)

Social factors at more general level can affect motivation, attitudes and language learning success. Such as "social dynamic" or "power balance of the languages".

- ★ Loyalty to ethnic background may result in retaining a strong foreign accent willingly.^{lxix}
- ★ "Majority group learning a minority language" may have different attitudes and motivation than "minority group learning a majority language".

It is impossible to predict the aspect of social factors but we shouldn't overlook^{lxx} them.

Bonny Norton

Concepts such as instrumental and integrative motivation do not adequately capture the complex relations of power, identity and language learning. Instead;

Investment : capture the relationship of the learner to the changing social world.

Kellen Toohey

Classroom assigned identities → hardworking / lazy, talkative / quiet^{lxxi}

- ★ These identities may cause isolation of the learner.
- ★ Identities are not static and can change over time

Learner beliefs (p66)

All learners, particularly older ones, have some beliefs and actions about how the instruction should be delivered (because of post-experience) and assumptions.^{lxxii}

In communicative environments, learners complain about the absence of form based teaching (corrective feedback + teacher corrected introduction)

- ★ Most learners desire corrective feedback. Whereas few teachers think that it is desirable.

Age of acquisition and the Critical Period Hypothesis (p67)

child of immigrant families → nativelike mastery

parents of immigrant families → no nativelike fluency (accent, word-choice)

EXCEPTION : Joseph Conrad (A native Polish, an author of English literature.)

CPH → Adults are not as successful as children because they use their general learning abilities (because the innate mechanism is over) and these abilities are not as effective as innate ones

Younger learner	Older learners
More time to devote language	Less time to devote language
More opportunity to speak	Less opportunity to speak
No strong pressure to speak fluently	Strong pressure to speak fluently
Less complicated	More complicated
Tolerance to errors	No tolerance to errors
No embarrassment	Embarrassment
No sense of inadequacy	sense of inadequacy
Motivation	Motivation (may increase or decrease)

The Critical Period : more than just accent

Morphology, syntax, accent

Mark Patkowsky →

67 learners (immigrant)

Begin learning at different ages, living in the USA for at least 15 years.

This research supports the idea that learning in childhood is very important.^{lxxiii}

Rate of the learning

Adults are more successful than children in the early stages of learning.^{lxxiv} (metalinguistic awareness, memory strategies, problem solving tasks)

This research measured pronunciation, auditory discrimination, grammatical morphemes, grammatical complexity, sentence translation, grammaticality judgement, vocabulary, story comprehension and story telling.

Grouping:

- Children, as young as 3 years old
- Older children
- Adolescent
- Adult

- ★ Adolescents were the most successful and adults followed them in the first year.

Critics: Tasks are too difficult for children.

At what age should the instruction begin?

If the goal is nativelike mastery

→ beginning to learn as early as possible

If the goal is basic communicative skills

→ age is not matter.

Instruction rate is as important as age.



Handwritten signature or scribble.

4-Learner Language

Studying the language of L2 learners (p77)

- As teachers we analyse learner language all the time. We analyse it to know what we can expect to accomplish in the classroom.
- Teacher analyse learner language by trying to see what learners have learned (thoughts vs. learned) and by trying to notice how their language differs from the target language.

Student A : I buyed this ticket.

Student B : I bought this ticket.

Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage (p78)

→ According to CAH all errors are stems from L1 influence. ^{ixvi} BUT

- A similar version of CAH would predict that errors are bi-directional

Both "a native English, learning French" and "a native French, learning English" make the same kind of errors. (developmental errors) ^{ixvii}

Eric Kellerman :

Learners have intuitions about what they can transfer or not. (idiomatic expressions, metaphorical expressions)

Error Analysis (EA) → learner language has a developing system on its own. (it is rule governed and predictable)

- EA is a detailed description and analysis of the errors.
- EA didn't predict the errors (like CAH) rather tried to discover. EA investigates learner errors after they are made. ^{ixviii}

("Student A" knows more than "student B" because in L2 learning irregular past comes before regular past.)

→ this error shows progress

- L2 learners produce sentences that are not exactly like those they have heard because learner language operates on its own rules. ^{ixcv}

Sometimes decreases in correct forms may mean progress.

- EA makes a comparison between the errors a learner have made in producing L2.
- EA aim to describe, analyse and classify the kinds of errors learners make in detail and then hypothesizes possible sources of errors.

Pit Carder :

When learner produce correct sentences they may simply be repeating and imitating.

Larry Selinker → **Interlanguage** (developing L2 knowledge of a learner) → It is systematic but dynamic.

It has some characteristics :

- of L2
- of the previous learned languages
- of same errors (omission of grammatical morphemes or function words)

Fossilisation ^{ixcix} : permanent error

Developmental sequences (p82)

As in the first language acquisition there are predictable patterns in L2 learning.

- Cognitive development
- Experience
- L1 influence

Grammatical morphemes (p83)

Researchers find "Obligatory Contexts" for each morpheme.

yesterday → past simple

two → plural -s

(if we see "yesterday" in a sentence that sentence should probably be in a past tense, and if we see "two" in a sentence there should be some plurality there)

For analysis;

- they count obligatory contexts separately,
- count the correctly supplied morphemes
- divide the number of obligatory contexts to the number of correctly supplied morphemes to find the percentage accuracy for each morpheme.
- Then the score of the morphemes ranked from high to low to produce "Accuracy Order".
- The developmental sequences in L2 is not identical to the sequence in L1.

Krashen's summary of L2 grammatical morpheme acquisition sequence ^{ixcx}

Present progressive -ing	Mommy running
Plural -s	Two books
Copula (real verb)	Annie's happy
Auxiliary be	He is coming
Articles	the & a
Irregular past forms	Baby went
Regular past -ed (may cause overgeneralization)	She walked / goeod
3 rd person singular (Simp. Pre.)-s	She runs
Possessive -s	Daddy's hat

- In higher boxes, higher accuracy than lower boxes, but within boxes, there is no clear pattern of difference.

Researchers reviewed this research and found some variables :

- Saliency (how easy to notice the morpheme)
- Linguistic complexity (how many elements you have to keep track of)
- Semantic Transparency (how clear the meaning is)
- L1 influence
- Frequency of input

Negation (p85)

Stage 1 - "no" or "not"

Before the verb or before the element neglected

I no ride it. No bicycle.

- Italian & Spanish learners may stay longer at this stage because of the similarity of their native languages.
- Sometimes L1 influence may slow down learners' progress.

Stage 2 - "don't" (no person, no plurality, no tense)

I don't can sing.

öneri ve tavsiyeleriniz için : o__nur@hotmail.com

She don't use it.

Stage 3 - "Am, is, are, can + not"

I can not ride it.

He is not lazy.

- They come not home (German speakers → transfer error)

Stage 4 - All the auxiliaries

She doesn't work

I didn't want these



Questions (p86)

Stage 1 - One word utterance, sentence fragments

Dog? Four children?

Stage 2 - Declarative sentences

It's a monster in the right corner?

- French speakers may assume that in English declarative sentences are optional in spoken language

Stage 3 - "WH" fronting, "do" fronting

Do you have a shoes on your picture?

Where the children are playing?

Does in this picture there is 4 astronauts?

Is the picture has two planets on top?

Stage 4 - Inversion in WH + copula ; Yes/No questions with other auxiliaries

Where are you?

What is it?

Is there a fish in the water?

Stage 5 - Inversion in all cases

What are you doing

Stage 6

Negative questions

Tag questions

Embedded questions

Possessive determiners (p88)

Stage 1 (Pre-emergence) - Using "definite article" or "your" for all persons, genders, and numbers

The little boy play with the bicycle (instead of "his")

He have band-aid on the arm, the leg, the stomach. (instead of "his")

This boy cry in the arm of your mother. (instead of "his")

There is one girl talk with your dad. (instead of "her")

Stage 2 (Emergence) - Using "his" or "her" but only one of them.

The mother is dressing her little boy, she put her clothes, her pants, her coat.

The girl making hisself beautiful. She put the make-up on his hand, on his head, and his father is surprise.

Stage 3 (Post-emergence)

Differentiated "his/her" but not when the object possessed has natural gender.

The girl fell on her bicycle. She look his father and cry.

The dad put her little girl on his shoulder.

Stage 4

Error free use of "his/her"

Relative clauses (p90)

Accessibility Hierarchy

Subject	The girl who was sick went home.
Direct object	The story that I read was long.
Indirect object	The man who(m) Susan gave the present to was happy
Object of preposition	I found the book that John was talking about.
Possessive	I know the woman whose fater has just died.
Object of comparison	The person that Susan is taller than is Marry

Example (Asked in Exam)

2) Which one is hardest?

- The man from whom i borrowed a book is a lawyer. (indirect object)
- The man whose daughter graduated from high school is a lawyer. (possessive) → HARDEST
- The man whom i met yesterday is a lawyer. (indirect object)
- The man who works in this firm is a lawyer. (subject) → EASIEST
- The man Mary danced with is a lawyer. (indirect object)

Reference to past (p91)

- At early stages, teachers don't use past, instead they give the events in order or give time/place.
I come home. I washed hands. 1988 highschool, Ankara very cold.
 - Then they begin to use grammatical morphemes, but probably not past.
Me working long time. Now stop.
 - Irregular Past → I bought food
 - Regular Past → *I buyed food
- * Learners are more likely to mark past tense on some verbs than others.

Example:

I broke the vase. (easy to mark as past)

My sister fixed it with glue. (easy to mark as past)

→ Easy because the end point of the verbs can easily be determined by the learner.

She seemed happy last week. (difficult to mark as past)

My father swam in the lake. (difficult to mark as past)

- * The verbs that can easily be determined by the learners called "accomplishment" and "achievement" verbs.

Example:

I ran three miles. My brother took an aspirin and went to bed.

- * They have difficulty with "activity" (that may continue for some period) or "state" (that may perceived as constants) verbs.

Example:

I swam all afternoon. (activity verb → difficult)

He seemed happy to sit by the lake. (state verb → difficult)

Example (Asked in Exam 2008)

3) Which one is easier?

- He became ill.
- He used to travel a lot.
- He always wanted to be a lawyer.
- He loved his mother.
- He cleaned the house

Movement through developmental sequences (p92)

- Developmental stages are not closed rooms. There may be overlapping between them.
- Moving to a stage means increasing new forms and frequency of them rather than disappearance of earlier ones.
- Correct questions at Stage 1 are chunks.
- Correct forms at early stages may not be based on underlying knowledge.
- Conditions of stress or complexity may cause negative effect.
 - Similarity to L1 at a particular stage makes it difficult to move beyond that stage.
 - Learner is not necessarily make fewer errors at higher stages.



More about L1 influence (p93)

L1 influence may cause avoidance

A research (comparatively) :

English learning French & Russian

Russian learning French & English

The research shows that there are substantial similarities between learners' interlanguage in the early stages.

Vocabulary (p96)^{xc}

- until 1980's vocabulary was neglected aspect of learning. Researchers focused on syntax and morphology to reveal the universals of language acquisition.
- The most important thing → "correct word"
- In English there are 100.000-1.000.000 words (depends on how you count)
- An adult educated English speaker is expected to know 20.000 words (2000 for daily communication)
- ★ The first step is "recognition of words" (= making distinction between a word and a non-word)

Pragmatics (p100)^{xcii}

→ Studies the contextual meaning and how we use language in different contexts

- Learners need skills for interpreting, requests, responding, apologies or admires, recognising the humour in speech, meaning, conversations and using speech acts. (warning, informing, requesting, apologising,...)

A sentence may have different meanings :

Is that your dog? (admire-request)

Interlanguage Pragmatics :

→ Tries to discover the relationship between proficiency level of learners and comprehension-use of pragmatic features.

ALM, GTM → no opportunities to learn pragmatic features.

CLT, Task Based, Content Based Methods → learning pragmatic features is possible in classroom (role-plays, group & pairworks)

- ★ There are more opportunities to learn speech acts in Content-Based Courses.^{xciii}

Acquisition of Requests in English^{xciv}

Stage 1 (Pre-Basic)

Highly context-dependant, minimal language, no syntax.

Eg : *Me no blue. Sir.*

Stage 2 (Formulaic)

- > Reliance on unanalysed formulas and imperatives.
- > Chunk usage starts.
- > Formulaic and memorised routines.

Phonology (p104)

ALM : pronunciation is the central area instruction on "segmentals" (workig on minimal pair drills)^{xcvi}

CLT : less importance to pronunciation instruction on "suprasegmentals" (rhythm^{xcvii}, stress, intonation)

Learners who receive instruction on suprasegmentals are better than the others (recent work shows)

CAH → L1 influence

Another research on bilinguals :

Group 1 : Finnish-Sweedish learning English

Group 2 : Sweedish-Finnish learning English

Learners' interference errors were mostly related to sweedish surprisingly. (*Sweedish is closer to English than Finnish.)

- This provided by
 - seeing or hearing frequently
 - Borrowed words
 - Cognates (positive transfer)^{xcv}
- ★ If cognate has a similar form but different meaning or If cognate is noticed easily in writing but not in pronunciation, this may cause problems in learning.
- Stephen Krashen → leaning with little intentional effort (by reading for pleasure)
- Some others reject → learners generally read fiction and this is not useful for academic vocabulary.

> Use of imperatives.

Eg : *Let's play the game. Let's eat breakfast. Don't look.*

Stage 3 (Unpacking)

Less use of formulaic patterns, mitigation (softening a negative input)

Eg : *Can you pass the pencil please?*

Can you do another one for me?

Stage 4 (Pragmatic expansion)

Increased use of mitigation, more complex syntax.

Eg : *Could I have another chocolate because my children – I have five children.*

Can I see it so I can copy it.

Stage 5 (Fine tuning)

Speech variation according to goals, participants, contexts.

Eg : *You could put some blue track down here.*

Is there any more white?

→ Another research ok "Rejecting Suggestions" showed that

Non-native	Native
Passive (didn't initiate conversation)	Active
Rude	Polite
Inappropriate (before the progress)	Appropriate
Less mitigation ^{xcv}	More mitigation

(Spanish speakers) → I e-speak

(Turkish speakers) → "t" for "th"

(better) perception by dictaton vs. (worse) production = complex relationship

accent ? → does not necessarily cause negative effects on pronunciation instruction, exposure, experience, motivation.

^{xcviii}



5-Observing Learning and Teaching in L2 Classroom

Natural and instructional settings (p109)

* Some students in structure-based classes may have opportunities to continue learning the target language outside the classroom.

→ Topics in Communicative and Task-Based instructions are often general interest to the learner (such as "how to reply an advertisement from a newspaper"). But in Content-Based instructions the focus on the subject matter (such as "history, maths, science").

xcix

Contexts for language learning

Characteristics	Natural Acquisition	Structure-Based Instruction	Communicative Instruction	
			Teacher-Student	Student-Student
Learning one thing at a time	-	☑	-	-
Frequent feedback on errors	-	☑	☑	☑
Ample time for learning	☑	-	☑	☑
High ratio of native speakers to learners	☑	-	-	-
Variety of language and discourse types	☑	-	☑	☑
Pressure to speak	-	☑	-	-
Access to modified input	☑	☑	☑	☑

Observation schemes (p114)

They differs in:

- The categories they contain
- Whether they are quantitative or qualitative
- Throughout the lesson or audio recognition

COLT : Communicative Orientation of Language Teaching (a famous observation theme)

Aim : how differences in teaching practices are related to differences in L2 learning

It has two parts :

Part A ^c	Part B ^{ci}
Teaching practices in terms of focus, content and organisation of activity types	Specific features of language used by teacher or learners How much language? Question types?

Genue question : the questions that asked to get answer

Display question: the questions of which the answers are already known by the teacher.

Classroom comparisons

Corrective feedback in the classroom (p125)

Explicit Correctionⁱⁱⁱ → "Oh you mean...", "You should say..."

S : *The dog run fastly.*

T : *"Fastly" doesn't exist. "fast" does not take -ly. That's why I picked "quickly"*

Recast^{iv} → teacher reformulation all parts of the error

S1 : *Why you don't like Marc?*

T : *Why don't you like Marc?*

S2 : *I don't know. I don't like him.*

Clafication Request :

Metalinguistic Feedback : "can you find your error" kind.

S : We look at the people yesterday.

T : What is the ending we put on verbs when we talk about the past.

S : e-d.

Elicitation^{cv} : "It is a", "How do we say n english?"

Repetition → pure repetition-with intonation-maybe.

Study 1 – Recasts in Context-Based Classrooms^{cvi}

Most frequent feedback → recasts ← less student uptake

* not all context based teaching is good language teaching.

Study 2 – Recasts & Private Speech

Private speech was obtained by microphones. Students noticed recasts and reacted in their private speech when it was not addressed to themselves, but addressed to other students.

Study 3 – Recasts & Uptake (reaction)

Students noticed and reacted recasts and we may say that recasts positively contribute to L2 learning.

Study 4 – Corrective Feedback in Context

Teacher-Student Interaction:

- Context exchanges when the teacher imparts^{cvi} knowledge or asks questions about the curriculum. = **RECAST**
- Management exchanges when the teacher talks about an organisation of an activity or appropriate classroom behaviours. = **RECAST**
- Communication exchanges (meaningful) = **RECAST**
- Form-focused exchanges (except grammar) = **EXPLICIT CORRECTION**

Errors → most frequent in communication exchanges (c)

Explicit correction → most frequently noticed

Least frequently noticed activity is (b)

Feedbacks → management exchanges

Questions in the classroom (p130)

Study 5 – Teacher's Questions in ESL Classrooms

Michael Long : quantity of display or referential questions (genue questions)

Native&Non-Native Interaction : referential questions are most frequently asked

ESL Classrooms → display questions are most frequently asked

The type of interaction should be changed (does not resemble real world)

Communicative Instructions → referential questions (genue questions) are more frequent (they both develop their cognitive process and language use)

Display questions may be used in a more productive or useful way.



Example: drill-like format

Do you have a brother?
Does he have a brother?
Does she have a brother?

Study 6 – Scaffolding^{cuil} and Genre & Display Questions

Scaffolding : the language used to support another speaker's communicative success

Missing vocabulary, incomplete sentences

Ornek p131

* If we use display questions written scaffolded interaction, it may be more useful and productive.

Study 7 – Open & Closed Questions

Closed Questions : with short answers

Open Questions : with long answers (explanations or reasoning)

Ethnography(p133)

Ethnographies are detailed long-term (extensive) studies. They try to analyse the impacts of social, cultural or political realities on learner's cognitive, social and linguistic development.

There are no pre-determined categories. There is an observer (participant or non-participant).

If a student comes from a culture where the science is a symbol of respect, the teacher should know this (not to cause misunderstanding)

Study 9 – Language in the Home & School^{ci}

Nine families in Solomon Islands.

At home → rich language use & good communication, different types of discourse

At school → failed

Because of formal language use at school and restrictions of L1 use

The real reason → parents questioned their children and express their fears about children's success. These behaviours cause negative effects on their learning.

Study 10 – Separation of L2

Summary(p135)

Open Questions are much more effective for learning and developing language.

CLIL → Content Based Integrative Language Learning

Open Questions requires high level of competence (teacher)

Study 8 – Wait Time

Wait Time : the amount of time teacher pauses after having asked a question.

In Instructional Based & Communicative Instructions; teacher pauses only a second or two (than paraphrases or repeat the question.). This is a *SHARED POINT* of them.

It is difficult to find the balance (too much silence or early response?) We may lead students to provoke fuller answer or expand their ideas.

Learners in primary school.

There are 2 groups

Native English & from other languages (sit in front of teacher desk)

The interaction between the native group and others not allowed. (except for material exchange)

Copying the task of other or repeating the production not allowed.

Research shows that children develop their language by repeating others or copying them.

The children who are not native couldn't learn anything.

Study 11 – Socio-Political Change & Foreign Language Classroom Discourse

Hungary, secondary school

The teacher uses a political activity (Feléles). The students prepared material and presented to the class. The class successfully communicated with each other. They used complex structures and lots of forms. This study shows that socio-political realities have effect of L2 learning.



6-2nd Language Learning In The Class.

Six proposals for classroom teaching (p137)

Qualitative Research → detailed & long term

(ethnographies, case studies)

Quantitative Research → Numeric & descriptive

Action research → aims are local and specific to teaching environment

Experimental research → research used to test a hypothesis about learning and teaching.

Experimental group & control group

1. Get it right from the beginning (p138)

GTM	ALM
<ul style="list-style-type: none"> Based on teaching classical Latin & Greek Purpose : to read the literature Grammar rules Vocabulary Translation General thought about GTM : good mental exercise to develop intellectual abilities Reading passage, translation, comprehension questions (in L1), drawing attention to a grammar rule, fill in the blanks. 	<ul style="list-style-type: none"> Based on behaviourism and contrastive analysis hypothesis Primary emphasis pronunciation Repetition No permission to speak freely (errors may become bad habit)

Research Findings:

GTM → used successfully by adult learners with good metalinguistic knowledge of L1

ALM → used successfully by a government personnel training program in the USA.

We still don't know whether form-based teaching or meaning-based teaching is good.

These form-based instructions do not guarantee high levels of accuracy on form.

Study 12 – Audio-Lingual Pattern Drill

Canada, 11-16 year-old children. This research showed that the order of learning grammatical morphemes was different in ALM instructions from that of natural setting.

He is cooking → he is want → he want

Repetition decrease → accuracy → failed

Study 13 – Grammar + Communicative Practice

48 collage students, learning French

There was significant difference on linguistic competence.

Higher scores of communicative group on communicative tasks.

Communicative Group
One-hour communicative task
Culture Group
French Culture (film, music, art), one-hour
Control Group
Grammar & Pronunciation drills in language laboratory.

Interpreting the Research

Learners who receive ALM or GTM instruction are often unable to give their interactional messages or interact with others in L2

GTM or ALM → does not mean high levels of competence

2. Just listen... and read (p143)

Krashen → Comprehensible Input

No need to speak, no need to drill.

Study 14 – Comprehension-Based Instruction for Children

Comprehension-Based Program	Regular Program
no oral practice	practice
no feedback	teacher feedback
no explicit grammar	explanation
listen & read	writing

Began at 8 years old

After 2 years later → no significant difference (even in speaking)

After 3 years later → regular group was better (especially in writing)

Study 15 – Reading for Words

Adult immigrants in Canada

29 participants (different levels or ages). These adults took books to home and read for 6 weeks. (There was a huge library in the class containing all kinds of and all levels of books.) Their vocabulary development is remarkable.

The more students read the more vocabulary they learn (they notice the development)

After a certain level (Intermediate) daily words do not satisfy them.

They should read to gain new vocabulary.

Study 16 – TPR

Krashen → Comprehensible Input

TPR → Graded Input

Teacher gives physical commands and children do activities to show

their comprehension. Children aren't allowed to speak. Later, at advanced levels, they may take the role of teacher

Study 17 – Input Flood

Young French-speaking class learning English. Their subject was adverb placement in English. The teacher gave materials that contained hundreds of examples. Their learning was incomplete. They should see both what is grammatical and what is not grammatical.

* The point that this research fails is to be seen only the correct structures by the students not the wrong ones!

Study 18 – Enhanced Input

→ Drawing the attention of the learner to certain item by writing bold types, underlined or CAPITAL letters.

The students noticed but didn't learn how to choose the right one.

When the students received explicit explanation and fill in the blanks exercise, then progress appeared.

Study 19 – Processing Instruction

→ Giving students contexts that they cannot comprehend without knowing the right forms.

The emphasis seems to be on meaning, but the way is form

Interpreting the Research

Comprehension-Based programs may be an excellent way to begin learning. For advanced learners it may be a good supplement.



3. Let's talk (p150)

- * comprehensible input & conversational interaction
- * negotiation of meaning
- * genuine questions
- * groupwork / pairwork
- * repetition with a questioning intonation
- * task-based teaching

Research Findings

Long : conversational interaction promotes acquisition
updated → interaction + learner capacities + corrective feedback

Study 20 – Learners Talking to Learners

18 participants : 12 non-native (intermediate & advanced) + 6 native

Int. ↔ Int. more talking

Int. ↔ Adv. more talking (most talking)

Int. ↔ Native

- * vocabulary and grammar errors → no difference
- * genuine questions and negotiation of meaning observed

Study 21 – Learner Language & Proficiency Level

A task required students' communicating information on a map.

Sender has the map and describes the route

Receiver draws the route

Group 1	Group 2
<i>High-proficiency : sender</i> little talk	<i>High-proficiency : receiver</i>
<i>Low-proficiency : receiver</i> little talk	<i>Low-proficiency : sender</i> more talking more variable language use

- * Teacher should place low-proficient learners in dominant roles in pairworks.

Study 22 – The Dynamics of Pairwork

Four distinctions of interaction:

- Collaborative Interaction : two learners highly engaged with each other's ideas.

4. Two for one (p155)

- * Working on language and subject matter
- * Content-Based teaching
- * Bilingual education
- * Immersion
- * CLIL- Content-Based language integrated learning

Study 25 – Immersion Programs in Canada

Some researchers concluded that French Immersion was a great success developing fluency of learners, confidence while using L2 and success on academic subjects.

Recently, some researchers argue that learners lack of grammar

- little open question
- little extended answers
- teacher proficiency level (limited)
- classroom interaction routine
- feedback (noticing)

Study 26 – Late Immersion

Under stress in Hong Kong. Government changed the education system (1960). The aim was to develop Chinese English bilingualism. Students took their instruction in Cantonese until secondary school

5. Teach what is teachable (p160)

You should teach same items **at the right time**

"Developmental Features" (word order, question, negation, relative clause, possessives)

You can teach some items **at any time**

"Variational Features" (vocabulary)

You can not teach a stage-1 learner a stage-4 item.

- Dominant-Dominant Interaction : two learners unwilling to accept each others contributions
- Dominant-Passive Interaction : an authorization and yielding to the other.
- Expert-Native Interaction : strong learner encourages and support to the other to carry out the task.

- * Collaborative Interaction & Expert-Native Interaction maintained L2 knowledge over time. Others → less maintenance

Study 23 – Interaction & L2 Development

Learners would produce questions.

Group 1	Group 2	Group 3
interacted with native speaker negotiation of meaning	No interaction observed	interacted with native speaker but input was premodified (simplified)

Match the level to the students no negotiation of meaning
Group 1 produces more advanced questions.

Study 24 – Learner-Learner Interaction

In a Thai classroom. Students discussed environmental problems. What facilitates communication? Learner talk was audio-recorded.

Learner Output

Negative feedback

(recast, clarification request,...)

Interpreting the Research

20,21,22,23 → positively contribute to teaching. (tells how to organise the pairwork.) we don't know the long-term effects of conversational interaction (whether it is beneficial or not)

In study 24, students noticed correction (recast, clarification request,...) because they were accustomed to grammar-based teaching

than English began. Teacher did his/her best to provide comprehension (preparin charts, reducing vocabulary, simplifying grammar,...) Students' English development (also other academic subjects) was a failure.

Study 27 – Inuit Children in Content-Based Programmes

Inuit → Aborigine group in Canada

Inuktitut → their language

These children took their instruction in their native language between the ages 5-7. Then they had to participate in immersion. They understood little. Their L2 development was little. They were from a minority group and afraid of losing their native language in the future.

Solution : to find the balance between L2 and academic objects.

Interpreting the Research

Content-Based Teaching has some advantages → exposure, genuine need, far communicative, learner production

It has some disadvantages with the majority-minority imbalances

We should supplement it with form-focused teaching.

Study 28 – Ready to Learn

Stage 2 learners, the subject is "word order"

Group 1	Group 2
Stage 3 Instruction moved easily into the stage	Stage 4 Instruction stayed in stage 2 or moved into stage 3



Pienmann concluded that, you can teach something when the student is developmentally ready.

Study 29 – Readies, Unreadies, Recasts

Readies	Readies (more advanced)
modified interaction recast (more improved)	modified interaction
Unreadies	Unreadies (more advanced)
modified interaction recast	modified interaction

No difference between more advanced and less advanced

Study 30 – Developmental stage and L1 Interference

French-speaking, ESL

They were stage 2 and 3 learners

They took stage 4 and 5 instructions on questions.

Comprehension-Based

No explicit teaching

No student production

No feedback

Stage 3 learners accepted inversion when the subject was pronoun but rejected when it was noun. Because in French, sentences with noun subjects are not inverted. The instruction matched their level but there was L1 interference.

Interpreting the Research

Study 28 shows that we can teach some items when the students are ready.

Study 29 shows that the type of instructional / interactional input is also important.

A study about relative clauses showed that low level learners learned them easily. This is a counter evidence for this proposal. Learners learned relative clauses in the same developmental order.

6. Get it right in the end (p165)

Form-Focused Instruction + Meaning-Based Instruction

- * Meaningful language use from the very beginning.
- * Sometimes explicit teaching is needed (when the whole class shares the same L1) to overcome L1 interference

166-167 örnekler.

- * Drawing attention of the learner to a certain item.
- * Some items can be thought when the students are ready.
- * Corrective feedback
- * We can say it is the mixture of "get it right from the beginning" and "let's talk"

Study 31 – A Descriptive Study

Rare instruction of form.

Meaningful conversation

Students developed fluency and communicative activities

But they lacked of linguistic accuracy

Adverb Placement	
Group 1	Group 2
explicit teaching	no explicit teaching
corrective feedback	no corrective feedback

Immediate result : Group 1 was better

After a year adverbs disappeared.

Question Development	
Group 1	Group 2
explicit teaching	no explicit teaching
corrective feedback	no corrective feedback

Immediate and long-term result :

Group 1 was better Why?

Adverbs → not frequently heard

Questions → not frequently heard

Study 32 – Focus on the Conditional in French Immersion

The learners took explicit instruction, corrective feedback and

- communicative group works
- written and oral tasks
- self-evaluating activities.

The others continued usual classroom routines.

Study 33 – Focusing on Sociolinguistic Forms in French Immersion

In French there are two second person singular: "tous" and "vous" (formal / informal)

Group 1	Group 2
Role play Form-focused	Usual Content-Based teaching

instruction activities	
Did better than control group on written tasks (not oral)	

Study 34 – Focusing on Gender in French Immersion

In French there are two articles: "le" and "la"

8-year old children : activities based on children games, feedbacks, form-focused instruction.

They improved using articles but they failed to apply them to the new vocabulary. Because the teacher taught too much vocabulary.

Study 35 – Focusing on Verb Form in Content-Based Science Classroom

The subject was past tense. When the students were given form-focused instruction their understanding was better.

Study 36 – Recast and Prompts in French Immersion

Prompt : Elicitation, repetition, clarification request, metalinguistic clue.

Group 1	Group 2
form-focused instruction Recast	form-focused instruction Prompt (More improvement)
Group 3	Group 4
form-focused instruction No feedback	no form-focused instruction no feedback

Prompts may change learner's interlanguage.

Study 37 – Focus on Form on Collaborative Dialog

Learners wrote a story in a task. Then they compared it with reformulated one and talked about it. This led to better understanding and learning.

Study 38 – Focus on Form in Task-Based Instruction

The subject was made and students worked on a task. It was a guessing game. First they worked in groups but they used modals little. Then the teacher became a communicator and drew their attention to certain forms.

Interpreting the Research

Form-focused instruction or explicit teaching may be beneficial in short term but we don't know the long term effects.

Study 37 shows that teacher is not the only person to teach

Study 38 shows that teacher may teach forms in task-based instructions

The implications of classroom research for teaching (p176)

Summary (p179)



7-Popular Ideas About Language Learning Revisited



THEORETICAL APPROACHES TO EXPLAINING FIRST LANGUAGE LEARNING

TERMINOLOGY

False start : Konuşmacının bir konu hakkında konuşmaya başladıktan sonra birden durup başka bir konuyla ilgili olarak konuşmaya başlamasıdır.

Overextension : Çocuklar bazen bir kelimeyi birden çok nesne ve durum için kullanırlar. Buna, overextension denir.

Overgeneralization : Çocuklar bazen bir kuralı başka yerlerde de kullanmaya başlarlar. Kuralı genelleme eğilimi gösterirler.

ZPD : (Zone of Proximal Development) Çocuklar belli bir şeyi başardıktan sonra bir üst seviyeyi denerler. Bunun için yetişkinlerle sağlıklı bir iletişim içinde olmaları önemlidir. (Vygotsky)

BEHAVIOURISM: Say what I say

Dil öğrenimi taklit (imitation), deneme (practice), başarıda geri besleme (feedback on success) ve davranış edinme (habit formation) sonucunda oluşur. Çocuklar duydukları ses ve kalıpları taklit ederler ve etraflarındaki onlara böyle yaptıkları için olumlu pekiştirici (geri besleme) (başarılı iletişim ya da ödül olabilir) verirler. Böylece çevre onları taklit ederek iletişim kurmaya yönlendirir. Bu durum çocukların dili doğru kullanımları sağlanana kadar devam eder. Bu görüşe göre, çocukların aldığı olumlu pekiştirici onların dillerinin kalitesini (quality and quantity) artırır.

Behaviourist görüş sezgisel bir başvuruya sahiptir (intuitive appeal) ve kuşku yok ki çocukların erken dönem dil edinimleri hakkında bir takım bilgiler sağlar.

Behaviourist görüş taklit ve denemeyi (imitation and practice) öncelikli süreç olarak görür.

© Kitabın 9 ve 10. sayfalardaki aktiviteyi yapın.

Aktivite de görüldüğü gibi Peter'in konuşmasının % 30-40'ı taklitten oluşuyor. Bu bütün çocuklarda aynı olmak zorunda değil. Bazılarında % 10 seviyesinde de olabilir ancak genel olarak hepsinde vardır.

Çocukların taklitlerinin rastgele olmadığını unutmamak önemlidir. Duydukları her şeyi tekrar etmezler. Detaylı bir araştırma göstermiştir ki Peter duyduğu ses ve kalıpları tam olarak oturtana kadar tekrar yapıyor ve daha sonra bunu bırakıp yeni ses ve kalıpları tekrar etmeye başlıyor. Yani bir çocuğun taklit ve tekrarı bir papağanın gibi sadece kendisine tanıdık gelen ve sürekli aynı olan tekrarlardan oluşmuyor aksine, çocuklar öğrendikleri üzerine yeni bir şeyler eklerken seçici (selective) bir

davranış sergiliyor. Başka bir deyişle çocuk yeni öğrendiklerini tekrar ediyor, çevrelerindeki kişilerden duydukları her şeyi değil.

© Kitabın 11 ve 12. sayfalardaki aktiviteyi yapın.

Cindy bazen bir dil sınıfındaymış gibi sesler çıkararak kalıpları deniyor. Onun "He eat carrots. The other one eat carrots. They both eat carrots" denemesi hatırlatıcı (reminiscent) bir substitution drill'dir. Yine unutulmamalıdır ki bütün çocuklar Cindy'nin tekrarlarının aynısını yapmazlar. Daha önemli olan ise Cindy'nin taklit ve tekrar edebileceklerini kendisi seçiyor olması bu konuda seçici davranıyor olmasıdır.

Peter ve Cindy'nin konuşmaları bize behaviourist görüşün dil edinimi hakkında düşündükleri ile ilgili olarak bir çok bilgi veriyor ancak; dil ediniminin bütün yönlerini açıklamak için bu tarz taklit ve tekrarlar yeterli değildir. Dahası Peter ve Cindy'nin bu alıştırmalarda yaptığı taklit ve tekrarları (deneme) nadiren yapan, çocukların normal dil edinimlerini de hesaba katmamız gerekmektedir.

© Kitabın 12 ve 13. sayfalardaki aktiviteyi yapın.

Bu aktivitede görüldüğü gibi Kathryn de Cindy gibi tekrar yapıyor ancak nadiren diğer konuşmacının söylediklerini tekrar ediyor. Genelde onun sorduklarını cevaplıyor ve karşılık veriyor. Aynı zamanda diğer konuşmacının soru ve ifadelerine dikkat ediyor. Daha çok konuşma ve aktivite ile ilgileniyor.

Çocukların word formation kurallarını öğrenmeleri ve **overgeneralization** yapmaları:

Aktivite:

Kyo : I am hungry.

Dad : We'll have some poppy seed bread in a little while.

Kyo : No. I want it now.

Dad : We have to wait 'til it's defrosted.

Kyo : But I like it *frosted*.

Burada Kyo, babasının cümlesinde geçen ve olumsuzluk ifadesi olan *de-* prefiksini fark ediyor ve *frosted* olarak kullanıyor.

Aktivite:

Annesi Randall'a kafasındaki şişlik yüzünden *doctor*'a gitmeleri gerektiğini söylüyor.

Randall : Why? So he can *doc* my little bump?

Burada Randall *doctor*'u, *farmer*, *swimmer* ve *actor* de olduğu gibi suffix çıkarıldığında fiil elde edilir şeklinde düşünüyor ve *doctor*'dan *doc* filinini üretiyor.

Aktivite:

Michel : Mummy, I am *hicking up* and I cannot stop.

Michel up ile kullanılan (picking up gibi) bir çok two-word verb öğrenmiş ve anlaşılabilir bir genelle yapmıştır.

Aktivite:

Mother : Get undressed (after many repetitions)

David : I'm getting undressed.
: I'm getting on dressed.
: I'm getting on dressed.
: I'm getting off dressed.

Burada David ne duyduğundan emin değil ve henüz **un-**prefix'ini anlamamış. Analiz yaparak doğruyu bulmaya çalışıyor.

Diğer aktivitelere de göz atın.

Behaviourist görüş çocukların belli bazı rutin ve düzenli dil yönlerini nasıl edindiklerini makul bir biçimde açıklamaktadır. Ancak; çocukların daha karmaşık dilbilgisel kalıpları nasıl öğrendikleri ile ilgili olarak farklı açıklamalar da gereklidir. Bundan sonraki konuda (*Innatism*) bu konu üzerinde durulacak.

INNATISM: It's all in your mind

Noam CHOMSKY çocukların dil gelişimlerinin de biyolojik fonksiyonlarının gelişimiyle aynı şekilde geliştiğini iddia etmiştir. Örneğin her çocuk hareket bağımsızlık kazanmak için yürümeyi öğrenir. Çocuk düşünmek zorunda değildir. Çocukların çoğu aynı zamanda yürümeye başlarlar ve bu bütün normal insanlarda aynıdır. Chomsky'ye göre dil edinimi de buna çok benzer. Çocukların konuştukları çevre temel katkıyı sağlar. Çocuk ya da çocuğun (child's endowment) yetenekleri geri kalanı halleder. Bu **innatist** pozisyon olarak bilinir. Chomsky teorisini behaviourism'in (imitation and habit formation) eksikliklerine bir tepki olarak kurmuştur.

Chomsky'ye göre, behaviourist teorisi dil ediniminin zihinsel problemlerini görmekte hataya düşmüştür. Bu zihinsel problem çocuğun çevresinden duyduklarıyla elde etmesi beklenmeyecek dil kalıplarından daha fazlasını bilmesidir. Chomsky'ye göre çocuğun çevresinde maruz kaldığı dil çok karmaşık bilgilerle (for example, false starts, incomplete sentences, or slips of the tongue) doludur ve çocuğun ihtiyaç duyduğu bütün bilgileri sağlamaz. Dahası çok güçlü kanıtlar gösteriyor ki; çocuklar sistematik olarak doğru ve yönlendirici bilgiye maruz kalmıyor. Ailenin dil hatalarını düzeltmeleri düzeltmeleri çocukların pre-school dönemlerine uygun değildir. Aileler düzeltme yaptıkları zaman çocuklar dil formlarından çok anlama odaklanıyor. Genelde çocuklar dil bilgisi formlarındaki yanlış ifadeleri tekrar ediyor. Aile bir hatayı düzelttiğinde çocuklar bu düzeltmeyi görmezden geliyor ve kendi bildikleri şekilde dili kullanmaya devam ediyor.

Child : I putted the plates on the table!

Mother : You mean, I *put* the plates on the table.

Child : No, I putted them on all by myself!

Chomsky'ye göre, çocukların zihnik etraftan duyduklarını taklit ederek dolduracakları boş bir karatahta değildir (not a blank slate). Buna ek olarak, çocukların doğarken dil sisteminin kurallarını keşfedecekleri özel bir yetenekle doğduklarını iddia eder.

Bu yeteneğin adı Language Acquisition Device (LAD)'dır. Bu alet hayali bir kara kutu (black box) olarak tanımlanır. Bu kara kutu insanların dil için ihtiyaç duyacakları her şeyi içerir, çocukların dil öğrenimlerini zorlaştıracak yanlış denemeler yapmasını engeller. LAD'ı çalıştırmak için çocuğun tek ihtiyacı dilin doğasının örneklerine girmektir. Bu örnekler bir tetikleyicidir ve bu aleti harekete geçirir. Bir kere aktif hale geldiğinde, çocuk çevrelerinde konuşulan dilin temel dilbilgisi kurallarıyla kalıplar arasındaki innate bilgiyi kullanarak dilin kalıplarını öğrenmeye başlar. Son yazılarında Chomsky ve takipçileri LAD deyimini kullanmamaya başladılar. Bunun yerine çocukların içsel yeteneklerini (innate endowment) **Universal Grammar (UG)** terimini kullanmaya başladılar. UG'nin bütün dillerin sahip olduğu bir dizi prensipten oluştuğu düşünülmektedir. Eğer çocuğun UG ile ön edinimi (pre-equipped) sağlamışsa, daha sonra etraflarından duydukları belli bir dilde var olabilecek prensipler üzerindeki prensip ve farklı versiyonlarının kullanımıyla kendi öğrenim yollarını bulurlar.

Chomsky bütün çocukların dil gelişiminin onların yürümeyi öğrendiklerinde sahip oldukları programa benzer şekilde öğreniyor olmalarına dikkat çeker. Çevresel değişiklikler çocukların dil edinim oranında değişiklikler yapabilir ancak yetişkin dil katılımı (adult linguistic competence) (dillerinin nasıl işlediği bilgisi) bir dil ya da diyalektin bütün bireylerinde çok büyük benzerlikler gösterir. Dili oluşturan anlaşılması güç ve karışık sistemi edinirken bilişsel yetekleri bir hayli düşük olan genç çocuklar yetişkin ikinci dil öğrencilerinin başardıklarını başarabilirler.

1- Hemen hemen bütün çocuklar kendi ana dillerini belli bir zaman içinde her ne kadar bu kadar karmaşık bir şeyi öğrenemeyecekleri düşünülse de öğrenirler. Tamamen sağır çocuklar eğer işaret diline maruz bırakılırsa aynen duyabilen çocuklarda olduğu gibi dillerini öğrenebilirler. Hatta çok düşük bilişsel yeteneğe sahip olan çocuklar bile eğer yetişkinler onları topluma sokarsa dilin karmaşık yapısını öğrenebilirler.

2- Çocukların dillerindeki ya da diyalektlerindeki kalıplardaki başarı oranı farklılıklar gösterebilir. (Çocuklarıyla ilgilenen ailelerde ve engelli ailelerde çocukların edinim süreci farklı olacaktır.) Çocuklar farklı vocabulary, creativity, social grace, vb'lerini farklı seviyede başaracaklardır ancak bütün başarı

etraflarındaki dilin kalıplarına uygun olacaktır. Bu dil ediniminin diğer bilişsel gelişimden farklı yönleri olduğunun ve beynin beklide farklı bir bölümünde gerçekleştiğinin kanıtı olabilir. **Modüler** (modular) terimi bazen beynin farklı bilgi ve dil türlerinin sağlandığı farklı modüllere sahip olduğu anlamında kullanılır.

3- Çocukların maruz kaldığı dil öğrenmiş olduğu bütün dilsel kural ve kalıpların örneklerini içermez.

4- Hayvanlar 3-4 yaşındaki bir çocuk kadar bile dilin bu karmaşık sistemini kullanamazlar.

5- Çocuklar duydukları cümlelerin hangisinin doğru ya da yanlış olduğu yönünde bir uyarıya maruz kalmazlar.

☺ Sayfa 18'deki aktivite ve örneklere göz atın. Aktivite reflexive pronouns ile ilgili (*himself*).

Innatistlere göre çocuklar örnekteki gibi ailelerinin düzeltmeleri olsa bile reflexive pronouns gibi kuralları deneme yanılma yoluyla öğrenmezler. Innatistlere göre çocukların bu kuralları edinmeleri bütün dillerde var olan içsel UG'ye başvurarak sağlanır.

The Biological Basis For The Innatist Position

Chomsky'nin "konuşmayı öğrenmek yürümeyi öğrenmeye benzer" şeklindeki görüşü, biyolog Eric Lennenber'ğin görüşlerine benzer. Lennenberg, eğer biyolojik bir kusuru olan çocuğun bu kusuru bir şekilde bir ya da benzer bir yaşta ortadan kaldırırsa çocuk yürümeyi öğrenebilir diyor. Aynı şekilde duymayan bir çocuk konuşamaz ancak dili öğrenebilir ve hatta karmaşık cümleleri bile anlayabilir.

The Critical Period Hypothesis

Lennenberg eğer bu çocukların sağlıkları ya da dilden uzak kalmaları çok uzun süre devam ederse asla konuşamadıklarını ortaya koymuştur. Ona göre LAD diğer biyolojik fonksiyonlar gibi eğer doğru zamanda kullanılırsa başarılı bir şekilde çalışır. Bu doğru zamana kritik periyot (critical period) denir. Buna göre dil belli ve limitli bir periyotta öğrenilir ve buna da **The Critical Period Hypothesis (CPH)** denir.

☺ Sayfa 19'daki çalışmalara göz atın.

Sayfa 19 daki durumlar CPH'hi destekleseler de bu tip sıra dışı ve bilinmeyen durumlarda olan çocuklardan elde edilen kanıtlar doğruluğunu kanıtlamak için yeterli diyemeyiz. Diğer biyolojik yeterliliğin (maturity) ardındaki diğer faktörleri ve sosyal izolasyonu bilemeyiz ya da onların dil öğrenmedeki yeteneksizliğini hesaba katamayız. Şimdi CPH için en iyi kanıt bütün çocukların birbirlerinden çok farklı durumlarda olsa bile birbirine benzer bir program dahilinde öğrendikleri bilgisidir.

Hem Victor hem de Genie onların anormal dil gelişimlerini etkilemesi muhtemel olan normal ev ortamından yararlanamamışlardır. Ancak; tamamen ev hayatını normal şartlarda almış ancak alışılmış zamanda dile maruz olmamış olan çocuklar da vardır. Bu bir çok sağır çocuğun dili ailelerinden öğrenmesindeki durumdur.

☺ Sayfa 21'deki çalışmalara göz atın.

ASL : American Sign Language.

Amerikan işaret dili üzerine yapılan bir araştırma. Bu çalışmada iki grup öğrenci var. Birinci grup ASL'yi ana dil olarak öğreniyor, ikinci grup ise bunu yabancı dil olarak öğreniyor. Dilbilgisi kurallarının uygulanmasına odaklanıldığında birinci gruptaki öğrencilerin bunları çok iyi kullandığı ancak; ikinci gruptakilerin belli kuralları unuttukları ya da kullanmadıkları gözleniyor. Araştırmacılar bu çalışmanın sonuçlarının CPH'yi desteklediği sonucuna vardılar.

Summary

Innatistlerin inatla üstünde durdukları nokta yetişkin konuşmasının ne kadar karmaşık olduğu ve bu karmaşık bilginin algılanmasının ne kadar zor olduğunun üzerinde dururlar. Bazı araştırmacılar innatistleri son ifade olan yetişkin konuşması üzerinde çok fazla durduğu ve dil edinimin diğer yönlerine yeterince ilgi göstermemesi ile ilgili olarak eleştirmekte.

Son zamanlarda ortaya çıkan bir dil edinimi görüşü de dikkatleri bir hayli üzerine toplamaktadır. **Connectionism** adı verilen bu görüş beyinde özel bir modül olmadığını ileri sürüyor. Onlara göre bu dilin genel edinimini açıklayan bir terimdir. Dahası connectionistlere göre çocukların ihtiyaç duydukları bilgi onlara maruz kaldıkları dil yoluyla sağlanıyor. Bunlar bir bilgisayar yazılımı kullanıyor. Bu yazılım çocukların öğrenmesine benzer bir durum gösteriyor. Bu yazılım da çocuklarda olduğu gibi yaratıcı yanlışlıklar yapıyor. Amaçları UG için bir temel (framework) oluşturmaktır.

THE INTERACTIONIST POSITION: A little help from my friends

Üçüncü görüş, çocukların dil öğrenimince geliştirilen innate kapasitesinde dilsel çevrenin rolü üzerine odaklanmaktadır.

Interactions pozisyona göre çocuk kendi insanı karakteri ve içinde yetiştiği çevrenin karmaşık etkileşimiyle dilini geliştirir. Interactionist'ler çevreye innatistlerden daha çok vurgu yaparlar. Örneğin, dil edinimi sürecinde çocuğun yeteneklerini uygun hale getirmek için dili modifiye etmesinin hayati bir element olduğunu iddia ederler. Çocuğun doğrudan konuşmasına (child's direct speech) vurgu yaparlar. (çocuklara doğrudan

yöneltilmeyen ancak onların algılayabileceği şekilde kolaylaştırılan dil) buna ek olarak interactionistler çocukların dili de diğer yetenek ve becerileri edindikleri gibi edindiklerini, çocukların deneyim ve bilişsel gelişiminden bağımsız olmayacağını iddia etmektedir. Interactionistler zihin ve çevre arasında geniş bir bağ kurarlar. Onlara göre çevre çocuklara ihtiyaç duydukları örnekleri sağlar.

İsveçli bir psikolog/epistemolog olan Jean Piaget bir interactionisttir. Piaget çocukların oyun esnasındaki ve yetişkinlerle yaptıkları iletişim esnasında çocukları gözlemiştir. Çocukların şekil ve kavramları algıladıklarını görmüştür. Örneğin "bigger" ve "more" kelimelerin anlamlarını ancak onların temsil ettikleri konsepti anladıktan sonra kavrayabilir. Çocukların bilişsel anlamalarının gelişmesi onların çevrelerindeki nesnelere dokunmaları gözlemleri ve denemeleri üzerine kuruludur.

Innatistlerin aksine, Piaget dili ayrı bir beyin modülü olarak görmez. Ona göre, dil çocukların çocuklarında geliştirdikleri bir semboller sistemidir. Dil çocukların çevreleriyle fiziksel temaslarında gerekli olan bilgiyi temsil eder.

Güçlü interactionist görüşlerden bir tanesi Sovyet dilbilimci Lev Vygotsky'nin insanoğlunun zihinsel gelişmesinin sosyo-kültürel teorisidir (*the socio-cultural theory of human mental processing*). Vygotsky'ye göre dil tamamen sosyal iletişim ile gelişir. Destekleyici bir çevrede, çocuk çocuk bilgi ve performans seviyesini yüksek aşamalara getirebilir. Vygotsky çocukların başka bir çocukla iletişim yapabilmesini, çocukların *zone of proximal development*'i (ZPD) olarak adlandırır. Çocukların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle iletişimi üzerine önemli gözlemler yaptı ve iletişimin hem dilden hem de düşünceden kaynaklandığını gördü. Vygotsky'nin görüşü Piaget'inkinden farklıdır. Vygotsky'ye göre düşünce içsel konuşmanın hayati noktasıdır ve konuşma sosyal iletişimle gerçekleşir.

CHILD-DIRECTED SPEECH

Bir çok konuşmacı yetişkinlerin çocuklarla konuşurken çocuklara yönelik yaptıkları konuşmalar üzerinde çalışmalar yapmaktadır. Hepimiz yetişkinlerin çocuklarla konuşurken konuşma şekillerini çocuklara göre değiştirdiklerini gözlemişizdir. İngilizce'de çocuklarla konuşurken yetişkinler daha yavaş bir hızla, ses tonlarını biraz daha yükselterek, farklı vurgular kullanarak kısa ve daha kolay cümle kalıpları, sık tekrarlar ve *paraphrase*'ler kullanarak konuşurlar. Dahası iletişim başlıkları ya da deneyimleri yetişkinlerin çocukların o an içinde buldukları *context*'e ve yetişkinlerin çocukların bildiğini düşündükleri konulara göre seçilir. Yetişkinler genelde çocukların ifadelerini tekrar ederler ancak; dilbilgisel olarak daha düzgün cümleler kurarlar.

Araştırmacılar farklı kültürel gruplardan gelen ebeveyn ve çocuklarla çalışırken orta seviyeli bir Amerikan evindeki

çocuk-yönelimli konuşmanın küresel bir eylem olmadığını ortaya koydular. Bazı toplumlarda aileler çok küçük çocuklarla sesli iletişim kurmuyorlar. Ve henüz bu çocuklar toplum diline tam bir katılım sağlayamıyorlar. Bu yüzden bazı yetişkinlerin yaptıkları bu tip değişikliklerin ne kadar önemli olduğu tam olarak bilinmemekte. Bu tip konuşmada önemli olan yetişkinin çocukla konuşuyor olmasıdır.

☺ Sayfa 25'deki çalışmaya göz atın.

İncelenecek çalışmanın konusu: Anne ve babası sağır olan ve 3 yaşındaki Jim'in incelemesi. Jim 3,9 yaşına gelinceye kadar hiçbir iletişim dili kullanmamıştır. Bundan sonra araştırmacılar Jim ile ilgilenmeye başladığı zaman bir çok eksikliği olduğu gözlenmiştir. Jim araştırmaya girinceye kadar sadece televizyondan dili duymuş ancak hiç kimseye konuşmamıştır. Araştırmaya girdikten sonra konuşması hızla normal bir hal almaya başlamıştır.

Daha sonra Jim'in kardeşi Glenn üzerinde de aynı dönemde bir araştırma yapılmıştır ve görülmüştür ki Jim'in yaşadığı sıkıntılar Glenn'de yok. Buradan da Jim'in evde Glenn ile iletişim kurmasının ve konuşmasının Glenn'de bu sorunların çıkmasını engellediği anlaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları televizyon ve radyo gibi tek yönlü iletişimin konuşma öğrenimi için yetmediğini, çocukların gerekli olduğu zaman anlamadıkları yeri sorabilmesi ve tekrarlar istemesi gerektiğini ortaya koymuştur.

THEORETICAL APPROACHES TO EXPLAINING SECOND LANGUAGE LEARNING

TERMINOLOGY:

Deduction : Genelden özele giden süreci tanımlar. Kuralları öğrenerek gerekli olduğunda kullanma gibi.

Induction : Özelden genele giden süreci tanımlar

Bu ünite de SLA (Second Language Acquisition) ile ilgili bazı teorilerden bahsedeceğiz. SLA ile ilgili teoriler bir çok açıdan birinci ünite de ki FLA (First Language Acquisition) da bahsedilen teorilerle yakından alakalıdır.

BEHAVIOURISM

Bu bölümde behaviourism'in ikinci dil öğrenimindeki etkileri anlatılacak. Bölümün ilerleyen aşamalarında son dönemde oraya çıkan bilişsel psikoloji (cognitive psychology) üzerine temellenen bazı teorilere de bakacağız.

Birinci bölümde de gördüğümüz gibi behaviourism dil öğrenimini taklit (imitation), tekrar (practice) geribesleme (reinforcement- feedback on success) ve (habit formation) davranış şekillenmesi olarak görmektedir. Behaviourist'lere göre bütün dil, ister sözlü- ister sözsüz olsun, aynı süreçle kazanılır. Öğrenci çevrelerinden girdi alır ve kelime, ve nesne ya da eylemlerle alakalandırır. Bu akalandırma deneyimler tekrarlandıkça güçlenir. Öğrenci doğru taklitleri için cesaretlendirilir ve yanlışları için doğrulayıcı feedback verilir. Dil gelişimi davranış şekillenmesi olarak görüldüğünden bir öğrencinin ikinci dil öğrenmesi birinci dildeki davranışları durmaya başlar ve bu davranışlar ikinci dilinkiyle yer değiştirir.

Behaviourism genelde Avrupa ve Kuzey Amerikalı "structural" dilbilimcilerce geliştirilen Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) ile ilişkilidir. CAH öğrencilerin ihtiyaç duyacakları birinci dil ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları tahmin ederler böylece farklılıkların zorlukları ve benzerliklerin kolaylıkları tahmin edilmiş olur.

Öğrencinin birinci dilinin ikinci dilin edinimine olan etkisi üzerinde küçük bir kuşku vardır. Araştırmacılar bütün hataların CAH ile tahmin edilmeyeceğini buldular. Dahası öğrencilerin yaptıkları hataların çoğu CAH ile tahmin edilebilecek olanlardan değildi. Örneğin dil öğrenmeye yeni başlayan yetişkinler de çocukların yaptığı gibi basit cümle kalıpları kullanıyordu. "No uderstand." Ya da "Yesterday I meet my teacher." gibi cümleler kendi dillerinden çeviri yapmalarından çok çocukların birinci dil edinimini anımsatıyordu. Aslında dil öğrenenlerin çoğu öğrenimlerinin ilk aşamalarında dilbilgisi kurallarına uygun olmayan cümleler üretebiliyorlardı. Daha önemlisi

farklı geçmişleri olan ve farklı bir ikinci dil edimi ortamı olan bir çok öğrenci benzer basit kalıplar kullanıyorlardı.

Bütün bu önermeler gösteriyor ki, ikinci dil öğrenenler dil davranışlarını tamamen birinci dilden ikinci dile aktarmıyorlar ancak bazı benzerlikler gösteriyorlar.

Aynan birinci dil ediniminde olduğu gibi ikinci dil ediniminde de behaviourism tam bir açıklama yapmıyor. Bu yüzden farklı yaklaşımlar karşımıza çıkıyor. Bundan sonra bu yaklaşımları inceleyeceğiz.

Abbrivations:

SLA : Second Language Acquisition

FLA : First Language Acquisition

CAH : Contrastive Analysis Hypothesis

UG : Universal Grammar

CPH : Critical Period Hypothesis

SLL : Secon Language Learner

INNATISM Universal Grammar

Birinci ünite de gördüğümüz gibi Innatist yaklaşım yine dil ediniminde UG ve CPH den bahsetmektedir. Chomsky teorisinin ikinci dil edinimi üzerindeki etkileriyle ilgili olarak özel bir iddiada bulunmamıştır. Yine de bazı dilbilimciler UG'in SLA için en anlaşılır açıklamayı yaptığını düşünmektedir. Diğerleri ise UG'nin birinci dil edinimi için iyi bir çalışma olduğunu ancak artık kritik periyodu geçmiş olan ikinci dil öğrencileri için geçerli olmadığını iddia etmektedirler. Bu anlamda onlara göre ikinci dil edinimi bazı başka teorilerle açıklanmalıdır. Belki de aşağıda bahsedilecek daha yeni teoriler kullanılmalıdır.

UG'nin SLA için önemli bir açıklayıcı role sahip olduğunu düşünenler bile UG'nin SLA gelişiminde nasıl çalıştığı konusunda hemfikir değildiler. İkinci dili öğrenenlerin çoğu ikinci dili kritik periyot geçtikten sonra öğrenmeye başlıyorlar ve hatta çok önemli oranda ilerleme kaydedebiliyorlar. İkinci dili öğrenenler dil hakkında öğrendiklerinden fazlasını biliyorlar. Bu araştırmacılar ikinci dil edinimi için de UG'nin var olması gerektiğini düşünüyorlar. Bu görüşü savunan bazı teoristler SLA'de UG'nin doğası ve ulaşılabilirliği birinci dildekinden çok farklı değildir. Diğerleri UG'nin belki var ve ulaşılabilir olduğunu ancak; doğasının başka dilleri öğrenmeye yönelik olarak değiştiğini iddia etmektedirler.

Formal komut ve hata düzeltmelerinin ikinci dilde öğrencilerin bilgisini nasıl etkileyeceği ile ilgili hipotezlerinde yapacağı değişiklikler için UG üzerinde bir framework olarak çalışıyorlar. Bazı tartışmalara göre küçük çocuklar gibi yetişkinler de ikinci dil ediniminde ne hata düzeltmelerine ne de metalinguistic bilgilere ihtiyaç duyuyorlar. Onlar bu tarz şeylerin sadece yapay bir performans sağladığını ve yeni dilin altında yatan sistematik bilgiyi gerçekte etkilemediği sonucuna

varıyorlar. Diğer UG dilbilimcileri özellikle, UG'nin birinci dil ediniminde öncelikli rol oynadığına inanlar, ikinci dilde neyin dilbilimi kurallarına aykırı olduğuna ilişkin açık (1^{explicit}) bilgi verilmesi gerektiğini söylüyorlar. (2^{Extra information: explicit grammar teaching is a technique which is used in GTM.}) Aksi taktirde, birinci dildeki bazı kuralların aslında dengi olmasa bile ikinci dildeki denginin olduğunu sanabilirler.

UG perspektifinden SLA üzerinde çalışan araştırmacılar genelde başlangıç aşamasındaki öğrencilerin basit dil kullanımlarına değil, ileri düzey öğrenenlerin 3^{katılımıyla} (competence –knowledge) ilgilienirler. Onlara göre zaten başlangıç seviyesindeki dil performans kullanımı açıklayan bir çok teori vardır ve UG gibi bir teorisin öğrencilerin karmaşık sözdizimi (syntax) ile ilgili açıklama yapması daha önemlidir. Onlara göre ikinci dil öğreniminde gösterilen dil performansının altında yatan katılım hem de ana dil öğreniminin altında yatan katılım aynıdır. Bu yüzden araştırmaları çoğunlukla gerçekte konuşulan dilden çok bu iki grup arasındaki dilbilimi hakkındaki yargıların (judgements of grammaticality) karşılaştırılması üzerinedir. Bunu yaparken, dili normal seğrinde kullanırken etkilendiğimiz konuların en azından bir kısmından kaçınılan tasklar kullanarak öğrencilerin dil hakkında halihazırda ne bildiklerini öğrenmeye çalışırlar.

KRASHEN'S "MONITOR MODEL"

Stephen Krashen'nin 'monitor model'i SLA üzerinde çok önemli etkileri olan bir innatist teoridir. Krashen'nin monitor modeli beş hipotezden oluşur. Bunlar:

- 1- The acquisition-learn hypothesis
- 2- The monitor hypothesis
- 3- The natural order hypothesis
- 4- The input hypothesis
- 5- The affective filter hypothesis'dir.

1- The acquisition-learn hypothesis

Krashen'e göre yetişkin SLL için ikinci dilin bilgisinin geliştirilmesinin iki yolu vardır. Birincisi edinim (acquisition) ve ikincisi öğrenimdir (learning). Edinim anladığımız ikinci dil örneklerine maruz kalmaktır. Bu çocukların hiçbir şekilde dil kurallarına dikkat etmeksizin birinci dillerini öğrenmesiyle aynı şekilde gerçekleşir. Öğrenim ise öğrencinin öğrendiği dilin kurallarına ve formlarına bilinçli olarak katılmak ve dikkat etmektir.

Krashen'e göre edinim daha önemli olan süreçtir. Sadece edinilen dilin akıcı ve dola bir konuşma sağlayacağını düşünür. Dahası, öğrenmenin dil edinimine dönüşmeyeceğini vurgular. Buna kanıt olarak da bir çok

¹ Explicit: Kuralların açık açık verilmesi.

² Buradaki bilgi 3. sınıf Yaklaşımlar dersinden alınmış olup, hatırlatma maksatlı verilmiştir.

³ Katılım: competence, knowledge

kişinin öğretilmiş kuralları bilmemesine rağmen çok akıcı şekilde konuşabiliyor olmasını ancak kuralları bilenlerin söyleyecekleri şeyin nasıl söyleneceğine odaklanmaktan ne söylemek istedikleri üzerine odaklanamaması yüzünden akıcı konuşma sağlayamamasını gösterir.

2- The monitor hypothesis

2. öğrenilen sistem monitor rolünde

Krashen'e göre edinilen sistem konuşmacının ifadelerine öncülük eder ve doğruluk üzerine içsel yargı ve acıklık için sorumluluk sağlar. Öğrenilen sistem ise sadece bir editör ya da önemi az değişiklikler ve edinilen sistem üzerinde makyaj sağlayan "monitor" rolündedir. Dahası, Krashen öğrencilerin "monitor"ü sadece konuşmak için yeterli zaman ve bilgiye sahip oldukları zaman doğruluğundan emin oldukları durumlarda kullandıklarını vurgular. Bu yüzden writing, speaking'e göre monitor kullanımı için daha uygundur çünkü, writing formlar üzerinde odaklanabilmek için daha çok zaman sağlar. Ona göre kuralları biliyor olmak sadece edinilen dile destek sağlar. Dil öğretiminin odağında öğrenmeden çok edinim olmalıdır.

Monitor kullanımı için kanıt göstermek çok zor. Hiçbir ifade neyin edinilen sistemle neyin monitor kullanımıyla üretildiğini bilmek imkansızdır. Krashen'in iddiası akıcı ve eşzamanlı konuşma edinilen dildir ve belli tanımlar üzerinde duranlar ise değildir.

3- The natural order hypothesis

Krashen'in hipotezi ikinci dili öğrenenler ile ana dili öğrenenler üzerinde yaptığı gözlemlerde gördüğü tahmin edilebilir dil özelliklerinin sırası üzerine kurulmuştur. Sezgilerin (intuition) aksine, vurgulanması (ve tabii ki öğrenmesi) kolay olan kurallar öncelikli olarak edinilen kurallar değildir. Örneğin present simple tense'de üçüncü tekil şahısın özne konumunda olduğu durumlarda fiilin sonuna –s eklemek çok basit bir kural olmasına rağmen ileri düzey öğrencilerin hızlı konuşmalarda sorun yaşadıkları bir kuraldır. Dahası Krashen'in doğal düzenin (natural order) sınıfta verilen kuralların düzeninden bağımsız olduğunu gözlemiştir. Krashen'in hipotezinin orijinal kanıtlarından çoğu "morpheme" çalışmalarından gelmektedir. Bu konuda tartışmalar olsa da çalışmalar ikinci dil edinimi sırasında öğrencilerin belli aşama ve gelişim sıralarından geçtiğini göstermektedir.

4- The input hypothesis

Krashen'in iddiasına göre edinim ancak anlaşılır girdiye (comprehensible input) maruz kalırsa gerçekleşir. Eğer verilen girdi öğrencinin mevcut bilgi seviyesinin ötesinde form ve kalıplar içeriyorsa hem anlaşılır olur hem de edinim gerçekleşir. Krashen bunu "i+1" olarak adlandırmaktadır.

information (Seviye)

⁴ Morpheme: dildeki en küçük anlamlı ünite.

Krashen hipotezi için bir çoğu sezgiler (intuition) ile ilgili deliller sunmaktadır ancak; bunlar ⁵deneysel çalışmalarla ⁶gerçekleştirilmemiştir. Krashen son yıllarda anlaşılır bir (girdi) input kaynağı olarak dolaylı okuma zevkinin değerini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra geniş kapsamlı anlaşılır girdiye maruz kalan bazı kişilerin, ileri düzeyde ikinci dil seviyesine ulaşamadıkları bilgisini de verir ve iddiasına girdinin edinim için bir kaynak olduğunu söyleyerek sahip çıkar. Krashen anlaşılır girdinin olmasına rağmen başarının olmayışını affective filter hypothesis ile açıklar.

5- The effective filter hypothesis

⁷Affective filter, öğrencinin mevcut girdiye ulaşmasını engelleyen hayali bir bariyer olarak düşünülebilir. Öğrencinin heyecanlı ya da sıkılmış olması edinimi sağlayacak mevcut girdiyi almasını engeller. Filtre öğrenci stres altındaysa, kendine güvenini yitirdiyse ya da motivasyonunu yitirdiyse yükselir, rahatladığında ve motive olduğunda ise düşer. Bunu çekici yapan sınıf içinde karşılaştığımız durumlardır. Aynı durumda iken bazı öğrencilerin başarılı sonuçlar almasına rağmen bazıları bu sonucu alamaz. Stres ve motivasyon eksikliği bunun bir sebebidir. Bu hipotezin açıklanması zor yanlarından biri bu farklılıkların hangisinde etkili faktörlerin hakim olduğunu belirleyememektir. Görünen o ki öğrencinin motivasyonunun artırılması ya da Krashen'in dediği gibi affective filter'in düşürülmesi dil edinimine olumlu bir etki yapmaktadır.

Krashen'in yazıları communicative language teaching (CLT) üzerinde büyük etkilere sahiptir. Bunun yanında hipotezleri deneylerle kanıtlanamadığı şeklinde eleştiriye maruz kalır.

RECENT PSYCHOLOGICAL THEORIES

INFORMATION PROCESSING

Bilişsel psikologlar (cognitive psychologists) son zamanlarda otomatik konuşma ve anlama diye tanımlanan sistem bilgisi olarak ikinci dil edinimini görmek için insanın öğrenme ve performansı ile ilgili bir bilgi işleme modeli (information processing model) üzerinde çalışıyorlar. Öncelikle öğrenciler anlamaya ya da ifade etmeye çalıştıkları bir dil bölümüne dikkat etmeleri istenir. Bir insanın bir konuya bir kerede verebilecekleri dikkat süresinin kısıtlı olduğu var sayılmaktadır. Örneğin ikinci dili öğreniminin başında olan bir öğrenci muhtemelen grammatical morpheme'leri fark etmeyecek ancak önemli kelimelere dikkat edecektir. Aşama aşama,

⁵ Empirical: deneysel olarak

⁶ Substantiate: gerçekleştirmek, kanıt göstermek

⁷ Affect: Things such as motives, needs, attitudes and emotional states.

deneyim ve denemeleri süresince öğrenci bu bilgileri kullandıklarını bile fark etmeksizin otomatik olarak kullanmaya başlayacaktır. Bu otomatik kullanım onları dilin diğer yönleri üzerinde odaklanmaları için özgür kılacaktır. Otomatik hala gelen performans kasıtlı öğrenimin (intentional learning) temelini oluşturabilir. Örneğin, formal çalışmalarda her zaman olmasa bile bu durum var olabilir. Eğer yeterli deneme varsa, her ne kadar biz farkında olmasak ya da amacına dikkat etmesek bile, bizim zihinsel "işletim alanımız"ı (mental processing place) kullanan her şey muhtemelen sonuç olarak mevcut olan otomatik yetenek ve bilgiler için kaynak olabilir. Şuna dikkat etmek lazım: deneme (practical) mekanik bir şey olarak görülmemelidir. O öğrencinin kendisi için çaba sarf etmesidir.

Richard Schmidt, fark etmenin (noticing) dil edinimi üzerindeki rolünü vurgulayan bir teoristtir. İddiasına göre: öğrenme aşamasına geldiğimiz her şey öncelikle bilinci olarak fark ettiğimiz şeylerdir. Bu Krashen'in görüşlerinin tersidir. Schmidt, bilişsel psikologlar gibi edinim ve öğrenimi arasında bir farklılık olduğunu kabul etmez.

Otomatikliğin denemelerle gelişmesine ek olarak bazı psikologlar yetenek ve bilgin "restructuring" ile değişikliğe uğrayacağını ileri sürmektedir. Bu bilgide bildiğimiz ve otomatik olarak kullandığımız bazı şeylerin deneyimlerle oluşturulan otomatikliğin aşamalı gelişimi ile açıklanamaması da hesaba katılmalıdır. Bunlar bizim zaten bildiğimiz ya da geniş çaplı deneyimler olmaksızın edindiğimiz ve bir şekilde sistemimize girip değişimine sebep olan ya da yeniden inşa edilen (reconstituted) bilgilerle alakalı gibi görünmektedir. Bu zaman zaman birden gelişen işlemlere ya da bazen de yanlış şeylerle alakalı yanlış dil yönlerinin sistematik hale gelmesine sebep olabilir. Örneğin, bir öğrencinin daha önce kullanabildiği irregular past kullanımının daha sonra –ed kullanımını öğrenerek bozulması gibi. ("I saw the film" diyen bir öğrencinin aylar sonra bir kuralı genelleyerek –overapplying the general rule- "I seed the film demesi" gibi.

CONNECTIONISM

Birinci dilin edinimiyle ilgili tartışmalarda gördüğümüz gibi connectionistler, innatistlerin aksine beyinde sadece dil edinimi için dizayn edilmiş bir neurological modül olduğuna ilişkin hipoteze ihtiyaç duymuyorlar. Bir çok bilişsel psikolog gibi, connectionistler de ⁸innate bilgi'den çok öğrencinin içinde bulunduğu ortamın rolü üzerine odaklanmaktadır.

Connectionistler öğrencilerin maruz kaldıkları binlerce dilsel özellikle aşamalı olarak dili dil bilgilerini geliştirdiklerini iddia etmektedirler. Böylece, innatistler çevrenin sağladığı dil bilgisini innate input'u tetikleyecek

⁸ Innate: Doğuştan var olan

bir şey olarak görürken, connectionistler input'u dilbilgisinin öncelikli kaynağı olarak görürler. Dil özelliğini belli situational ya da linguistic context içinde tekrar tekrar duyan öğrenci bu elementler arasında yavaş yavaş daha güçlü mantal ya da neurological bağlar kurar. Sonuç olarak bir dilsel ya da durumsal elemanın öğrenilmesi bir diğerini tetikler. Bu bağlantılar çok güçlü olabilirler çünkü elementler birlikte ve çok sık bir şekilde ya da daha kolay parçalar halinde edinilir. Örneğin öğrenci özne-yüklem uyumunu çevresinden duyduğu "I say", "he says" gibi ifadelerle kuralı bilmiyor olsa bile doğru bir şekilde edinmiş olabilir.

Birinci ünite de bahsedildiği gibi connectionist araştırmalar göstermiştir ki bilgisayar programıyla canlandırılan öğrenme mekanizması sadece duyduklarını öğrenmiyor aynı zamanda overgeneralization sonucu elde edilen yanlışları ve genellemeleri de öğreniyor. Bu çalışmalar uzun zamandır vocabulary ve grammatical morpheme'ler üzerine odaklanmıştı. Yani dilin innatistler tarafından da tastiklenebilecek olan ezberleme ve basit genellemeler ile edinilen yönleriyle ilgilenirler.

THE INTERACTIONIST POSITION

Psikolojik öğrenme teorisinden etkilenen bazı interactionist teoristler SLA hakkında kendi fikirlerini geliştirdiler. Hatch, Teresa Pica ve Michael Long ve diğerleri ikinci dil ediniminin büyük çoğunluğunun conversational interaction ile öğrenildiğini iddia etmektedirler. Bu child-direct speech'e ağırlık veren birinci dil edinimi teorisine benzemektedir. Michael Long'un görüşleri anadil konuşanlar ile öğrenenler arasındaki ilişki üzerine yaptığı gözlemleri üzerine oturmaktadır. Anlaşılır girdi (input)'nin dil edinimi üzerinde hayati öneme sahip olduğu konusunda Krashen ile hemfikirdir. Ancak, Long daha çok girdinin (input) nasıl anlaşılır hale getirilebileceği sorusuna odaklanmaktadır. Uyarlanmış (modified) iletişimin bu mekanizmayı harekete geçirdiğini görmüştür. Görüşüne göre öğrencinin ihtiyacı olan şey birinci dil ediniminde olduğu gibi diğer konuşmacılarla iletişim içinde olmasıdır. Böylece öğrenciler anlama sinyallerini gösterene kadar kendilerini adapte etmeye devam ederler. Long'a göre native konuşmacılar, non-native konuşmacılarla konuşurken bir şekilde dillerini uyarlarlar. Long uyarlanmış iletişimin dil edinimi için çok önemli olduğu çıkarımını yapar. Bu ilişki aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- 1- İletişimsel uyarlamalar girdiyi (input) anlaşılır hale getirir.
 - 2- Anlaşılır girdi edinimi destekler
- Yani,
- 3- İletişimsel uyarlamalar edinimi destekler.

Uyarlanmış iletişim her zaman dilsel sadeleştirme içermez. Aynı zamanda havaş hızda konuşma, mimik ya

da anlaşılabilirliği arttıracak ek ipuçlarını da içerir. Bu duruma bazı örnekler:

1- Comprehension checks: Anadil konuşan söylediklerinin öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder. (Do you understand?)

2- Clarification request: Öğrenci anlamadığı yerleri native konuşmacıya göstermeye çalışır. (Could you repeat please?)

3- Self-repetition or paraphrase: Native konuşmacı kendisinin söylediklerinin bir bölümünü ya da tamamını tekrar eder.

Araştırmalar iletişim uyarlamaları anlamın berraklaştırılmasına yardımcı olduğunu göstermiştir. Bunun bir çok delili vardır. Her ne kadar bazı iletişim davranışlarının dil ediniminde faydalı olduğunu gösteren araştırmalar yapılıyorsa da uzun vadede daha başka araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. SLA'de iletişimin (interaction) rolü ile ilgili bir diğer bakış açısı da Vygotsky'nin -insanın zihinsel işletiminin- sosyokültürel teorisidir (sociocultural theory of human mental processin). Birinci ünite de gördüğümüz gibi Vygotsky'ye göre dil edinimi, insanın iletişim içinde bulunduğu kişilerle kurduğu sosyal iletişim sonucu gelişir. Vygotsky'nin düşüncelerini genişleten Jim Lantolf'ın iddiasına göre eğer öğrenci kendisinden daha iyi bir şekilde ikinci dili konuşan insanlarla birlikte çalışır ve iletişim içinde olursa dil edinimi daha hızlı geliştirir. Vygotsky'nin teorisinin kritik noktası ZPD (zone of proximal development)dir. Bunun önemli olmasının sebebi yetişkinlerin öğrenciler için bir çok destek niteliğinde iletişim ortamı hazırlamasıdır.

Sonuç olarak Vygotsky'nin teorisine göre iletişim dil ediniminde büyük bir yer tutar. Sosyokültürel teoriler edinimin ancak sosyal iletişim yoluyla sağlanabileceği çıkarımında bulunmaktadır.

Sayfa, 45'deki özeti okumayı unutmayın.

[WIN | ELT | İÖLP | İNGİLİZCE]

ÜNİTE 3

Factors affect the second language learning:

Birinci bölümde, normal bir büyüme çağı geçiren bütün çöçukların kendi dillerini öğrenmede başarılı oldukları gösterilmiştir. Bu durum 2. dili öğrenen öğrencilerle ilgili tecrübelerimizle çelişmektedir. Onların başarıları geniş ölçüde değişiklikler göstermektedir.

Çoğumuz, bazı özelliklere sahip olan öğrencilerin dil eğitiminde az ya da çok başarılı olduklarına inanırız. Böyle inançlar genellikle kanıtlanma ihtimali zayıf olan delillere, bizim kendi tecrübelerimize ve tanıdığımız kişilerin tecrübelerine dayanır. Mesela, pek çok öğretmen 2. dillerini konuşmada çekingenlik göstermeden iletişime giren ve dilsel yeteneklerini kullanma fırsatı bulan dışa dönük öğrencilerin daha başarılı olacaklarına inanırız.

Kişilik özelliklerine ek olarak dil öğrenimi ile alakalı olduğu düşünölen diğer faktörler; zeka(intelligence), yetenek(aptitude), motivasyon(motivation) ve tutum(attitude) ve dile başlama yaşıdır(age)

Bu bölümde , bu delillerin araştırma bulgularıyla desteklenip desteklenmediğini göreceğiz. Kişilikleri genel ve özel yetenekleri, motivasyonları veya yaşlarını bildiğimiz iki kişinin 2. dil edinimindeki farkları ne kadar tahmin edebiliriz?

Research on learner characteristics:

Tartışmamıza başlamanın en iyi yolu belki de öğrenci kişiliklerinin ikinci dil öğrenimine etkilerine odaklanan araştırmanın nasıl yürütöldüğünü anlatmaktır. Araştırmacılar motivasyonun ikinci dil öğrenimini etkileyen bir özellik olup olmadığını incelemeye yöneldiklerinde, bir grup öğrenci seçerek onların motivasyonlarının derecesini ve türünü ölçecek bir anket verdiler.bu öğrencilerin daha sonra ikinci dil bilgileri ölçen bir test dağıtıldı. Daha sonra test ve anket paralel olarak testte yüksek alanın ankette de yüksek alıp almadığını anlaşılması için paralel olarak değerlendirildi. Bu durumda araştırmacı yüksek seviyelerdeki motivasyonla dil öğrenimindeki başarı arasında yakın ilişki olduğu sonucuna varır. Benzer bir yöntem zeka ve dil öğrenimi arasındaki ilişkide IQ testleri yoluyla yapıla gelmiştir.

Bu yöntem açık gibi dursa da bazı problemleri vardır. ilk problem, motivasyonu, dışa dönüklüğü ve hatta zekayı direk olarak ölçmek mümkün değildir. Bunlar sadece kişisel davranışları ve özellikleri ifade eden bir etikettir. Bununla beraber, bunlar gibi özellikler bağımlı olduğundan farklı araştırmacılar aynı terimleri, farklı olayları yada ifadeleri tarif ederken kullanması sürpriz olmayacaktır.

Örnek olarak; motivasyon anketlerinde öğrencilere sık sık 2. dillerini istekli bir şekilde kullanma fırsatı arayıp aramadıklarını ve buluyorlarsa bunun ne sıklıkta olduğu sorulur. Bunun arkasındaki varsayım ise 2. dili kullanmak için daha fazla fırsat kollayan öğrencilerin daha fazla motive olduğudur. Her ne kadar mantıklı gibi dursa da onunda bir problemi vardır; bu soruya evet diyen

öğrencinin informal alanlarda da dili kullanma fırsatlarına da sahip olduğunu varsayabiliriz. Bu iki faktörü ayırt etmek zor olduğundan bazı araştırmacılar motivasyonun dil öğreniminde dili kullanma fırsatlarından ziyade motivasyonun etkili olduğu sonucuna vardıkları için eleştirilmişlerdir. Öğrenci karakterleriyle 2. dil öğrenimi arasındaki ilişki hakkında sonuca ulaşmayı güçleştiren diğer bir faktör; dil yeteneğinin nasıl tanımlandığı ve ölçöldüğüdür. Bunu göstermek için bir kez daha motivasyona başvuralım.

INTELLIGENCE:

intelligence geleneksel olarak testlerdeki performans ve başarı ile alakalıdır. Ve bunların ifadesinde kullanılır. Bu testler genellikle okullardaki başarı ile ilişkilidir ve zeka ile ikinci dil öğrenimi arasında bir bağ olduğu da zaman zaman ifade edilmiştir. Yıllardır IQ testleri ve dil öğrenimini değerlendiren değişik metotları kullanan çalışmalar göstermiştir ki IQ sonuçları bir öğrencinin ne derece başarılı olacağını gösteren iyi bir araçtı.

Bazı yakın zamanda yapılan araştırmalarda bu zeka ölçümlerinin ikinci dil öğrenimini etkileyen bazı faktörlerle diğerlerinden daha fazla ilintili olduğunu anlamışlardır.

Kanada da göçmen öğrencilerle yapılan çalışmada zekanın dil öğreniminin reading,grammar rules, vocabulary gibi dile ait alanlarla yakın ilişki içinde olmasına rağmen speaking, writing gibi productive(üretici) alanlara bir etkisinin olmadığı görölmüştür.

Şunu da unutmamak gerekir ki; intelligence çok karmaşık bir konudur ve şahıslar IQ testleriyle belirlenemeyen daha birçok yeteneklere ve güçlere sahiptir. Tecrübelerimize göre akademik performansı düşük olan bir birçok öğrenci ikinci dil öğreniminde başarı göstermiştir.

APTITUDE:

Bazı kişilerin dil öğreniminde olağanüstü yetenekleri vardır. çabuk öğrenme bunların en çok bilinenidir. Aptitude faktörü kişilerin; dersane ortamlarındaki yabancı dil öğreniminde verimli olup olamayacaklarını tahmin etmek için developing testlerinde geniş çaplı olarak araştırılmıştır. En çok kullanılanları arasında ;

The modern language aptitude test

Amsleur language aptitude test

Bu iki testte aptitudenin değişik kabiliyetlerden oluştuklarını belirlemişlerdir. Bu kabiliyetlere bakacak olursak;

Yeni sesleri ayırt etme ve ezberleme yetisi

cümledeki bazı özel kelimelerin cümle içi kullanımlarını anlamlandırma

dil örneklerinden dilin gramer kurallarını çıkarabilme yetisi

yeni kelime ezberleme yetisi

ilk araştırmalar bu testlerin performans ile yabancı dil öğrenimindeki performans arasında esaslı ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Fakat bu çalışmalar devam ettiği zamanlar ikinci dil öğrenimi gramma translation metod ve audilingual metodlarla yapılmaktaydı. Dil öğreniminde communicative yaklaşım benimsenince pek çok öğretmen ve araştırmacı aptitudenin dil edinim süreciyle ilgisiz olduğunu görmüştür.

Örneğin;

*yeni sesleri ayırt etme ve ezberleme yetisinin iletişimsel yaklaşımı benimseyen ve anlam üzerinde duran bir bir sürecinde ne kadar etkisi olacağını gösteren bir araştırma yapılmamıştır.

Başarılı dil öğrencileri aptitudenin her unsurunda kuvvetli olmayabilirler. Bazıları kuvvetli hafızaya sahipken diğerlerinde normal olabilirler. Böylece öğrencilerin iyi ve zayıf yönlerinin belirlenerek onlara uygun eğitim programlarına yerleştirilmeleri sağlanır. Bu şekilde oluşturulan gruplarla yapılan eğitimin daha başarılı olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin aptitude noktasındaki özelliklerini bilinmesi öğretmenin öğrencilere uygun aktiviteler seçmelerinde yararlı olacaktır. Eğer böyle bir bilgiye sahip değillerse aliştırmaların yeteri kadar çeşitlendirilmesi yoluyla her öğrenciye yararlı olduklarından emin olmak isterler.

PERSONALITY:

Bazı personel özelliklerin ikinci dil öğrenimini etkilediği söylene de, bu deney çalışmalarıyla kanıtlanmıyor. Aynı kişilik özelliklerini ölçen çalışmalar aynı sonuçları vermiyorlar. Mesela; dışa dönük insanların(extroversion) dil öğrenimi için daha uygun olduğu düşünülür. Fakat araştırmalar bu söylemi desteklemiyor. Bazı araştırmalar dil öğrenimindeki başarının dışadönüklükle alakalı olduğunu gösterse de diğer başarılı dil öğrencileri dışadönüklük testlerinde başarılı bir sonuç alamamışlardır. Diđer bir kişisel özellik de inhibition dur. Varolan bu çekingenlik risk almayı engeller ;ki bu dil gelişiminde çok önemli bir öğedir; bu daha çok adolescent için geçerli bir durumdur. Çünkü onlar küçüklere göre daha iče kapanıklardır. Ve çekingenlik telaffuz üzerinde olumsuz etkiye sahiptir.

Self-esteem, empathy, dominance, talkativeness ve responsiveness de araştırılmıştır. Ama genel olarak kişilik ile ikinci dil öğrenimi arasında açıkça belirlenmiş bir ilişki görülmemiştir.

Kişilik özelliklerinin araştırılmasındaki başlıca zorluk identification ve measurement dir.

Bu karışık bulgular çerçevesinde diğer bir açıklama; kişilik çeşitliliği sadece konuşma yetisi üzerinde önemli bir faktördür; okuma yazma yetisi noktasında önemsizdir. Bu karışık yapıdan şu sonuca gidilebilir; kişilik özellikleri iletişim içerikli amaçlarla tutarlı bir ilişki sergilerken gramer bilgisi yada dilbilimsel amaçlı diğer yetilerle ilişkisiz olduğu gözlemlenmiştir. Bütün bu çelişkili sonuçlara rağmen çoğu araştırmacı kişiliğin dil öğrenimindeki önemli etkisinin ortaya çıkarılacağına inanmaktadır. Bu ilişki karışık olmasıyla beraber dil

öğreniminin etkilendiği diğer faktörleride göz önünde bulundurmamız gerekmektedir.

Bundan sonraki konular;

Motivation

learner preferences

age of acquisition

cph

MOTIVATION AND ATTITUDES

Motivasyonla ikinci dilde başarı arasında direkt bir bağlantı gözlemlenmişe de tam açık olarak bunun nasıl olduğu üzerinde durulmamıştır. İkinci dilde başarıyı etkileyen başka faktörler var mıdır? Yukarıda biz bu sorunun cevabını alamıyoruz yada şu soruya cevap verin siz başarılı olduğunuz için mi motive olursunuz yoksa motive olduğunuz için mi başarılı olursunuz?

şimdi bir de şu soruya cevap verelim yahu nedir bu motivasyon ve biz neden motive oluruz?

İnsanların motive olmasının iki yolu vardır.

öğrenirin iletişimsel ihtiyaçları

ve ikinci dil toplumuna dair öngörü ve yaklaşımlar.

şimdi belki siz konuşmak ve hem kişisel hem de kültürel anlamda o toplumu tanımak istiyorsunuz. Eğer bu maksatla bir fırsat bulup dili kullanıyorsanız o zaman buna integrative motivation denir. Öte yandan olur ya; İngiltere de bir yerde kalacaksınız ama adresi sormanız gerekiyor eğer bu maksatla iletişime geçerseniz buda instrumental motivation sayesinde olur.

Bunların yanı sıra iyi de hiç mi motivasyonun başka türü yok ya da bir kapsayanı? Tabi ki var geçen seneki derslerden hatırlayacağınız üzere motivasyonun iç kaynaklı olanı da vardı. Zaten söyle denir eğer içten bir istek gelmezse ya hiç üretim olmaz ya da dil üzerine olumsuz etki yapar. Diğer bir faktörde diller arasında ki benzerlik ve farklılıktır. Eğer yakın olursa öğrenimi kolay olabileceğinden daha iyi motive olunur.

Motivation in the classroom setting:

Peki bizler genel olarak dili nerelerde öğreniriz? Evet doğru cevap "sınıflarda". O zaman bizim için birinci hedef sınıf içinde öğrencileri motive edeceğiz ki dili daha iyi anlasınlar ve öğrensinler. O zaman yerine getireceğimiz bazı hususları gelin bir inceleyelim.

Birinci olarak topic- based bir yaklaşım sergilendiği için konularımız öğrencilerin dikkatini çekecek. Onlarda merak uyandıracak ki derse katılınsınlar meraklarını gidermek için.onun yanında sınıf ortamı güzel olacak öğrencilerin ihtiyaçı olan ekipmanlar orada bulunacak. Tama bunlar olsa ne güzel olur ama tutup ta küçük çocuklara bizim hikayelerden birini okursanız önce meraktan dinler ama sonra sıkılırlar o zaman en önemlisi öğrenirlerin seviyesine yaşına uygun olmalıdır. Tamam bir de şöyle düşünelim ;siz bir öğretmensiniz ve daha ilkokul 4. sınıflarda ileri düzey tamamen İngilizce konuşuyorsunuz bu noktada öğrenciler sizi bırakın anlamayı sadece aval aval yüzünüze bakarlar. Ee sonuç olarak bir şey veremeyiz onlarda öğrenemezler o zaman

ikinci önemli husus açık ve anlaşılır şekilde anlatımı yapacağız.

Bunlardan başka graham ve schmidt pedagojik yollardan (sanki çokensesi kalın bir laf gibi dursa da sınıfta hoca nasıl davrandığının İngilizcesidir.)

ders başlarında bilindiği gibi bir warm-up evresi vardır. bu evre iyi şekilde değerlendirilerek öğrenciler güdülenmelidir.

Farklı materyaller kullanılarak hem farklı algılama şekillerine yardımcı oluruz(birazdan anlatacağım) hemde çeşit kazandırmış ve motivasyonu üst düzeyde tutmuş oluruz.

Sınıf içinde ne kadar biz anlatsak da anlaşılmayan noktalar olduğunda hemen bize sormak yerine (en azından geçen sene öğrencilerim böyle yapardı.) kendi arkadaşlarına sorarlardı. Durum böyle olunca yardımlaşmayı arttırıcı etkinlikler yapmak daha faydalı olur.

Yani sonuç olarak yaş ve kültürel farklar öğretmenin motive yöntemini etkileyen iki önemli faktördür.

LEARNER PREFERENCE:

Şimdi biraz önce ne dedik her türlü farklı aktiviteyi kullanmalıyız sınıfta çünkü hiçbir öğrencinin algılama düzeyi ve yolu bir değildir. Peki nelerdir bu farklılıklar gelin bir bakalım;

Bazıları mesela bir yazıyı okuyarak algırlarlar:biz buna visual öğrenim diyoruz.

Bazılarıysa bu yazı eğer kendilerine okunursa anlarlar: bu nokta ise aural olarak adlandırılır.

Kimi fiziksel olarak bir şeye dokunarak algılar buna kinaesthetic denir.

Son zamanlarda bunların üzerine araştırma yapılmamış olsa da; başka bir temel üzerinde durulmuştur. Field Dependent ve field independent bu öğrenirin bir şeyi genelden ziyade ayrı olarak mı ele aldığını yoksa bunu holistik olarak mı ele aldığı üzerinde duruyor. Bu araştırmanın sonucundaysa field dependence öğrenimin bazı noktalarıyla ilgiliyken diğerinin bir alakası bulunmamıştır.

Bakin herkesin bir öğrenme şekli vardır. size öğretmen olarak doğru gelmiyor olasa da eğer öğrenci olayı kapıyorsa. Onu kullandığı teknikten alıkoymak yerine diğer teknikleri de tanıtarak farklı bir bakış açısı yakalamasını sağlamak ona daha yararlı olur.

LEARNER BELIEFS:

Öğrencilerin kendi öğrenimlerine ilişkin mutlaka görüşleri vardır yani ben başarılıyım ya da şuralarda başarısızım diyecek anlayışı vardır. Tamam bunun dile getiremeyebilirler. Bu görüşler genel itibarıyla geçmiş öğrenimlerden kaynaklanır. Bunları hocayla paylaşmalı ki daha başarılı olsun isim verilmeden yazılan mektuplar sayesinde bir sınıfta bu ele alınmış ve bazı öğrenciler

uygulanan teknikleri kendilerine uygun görmediklerini açıklamışlardır.

Bu alınan cevaplar aslında bizim sınıf içinde yapacağımız aktiviteleri alıştırmaları ve takip edeceğimiz yaklaşımları etkilemektedir ve etkilemelidir de. Buradan yola çıkacak olursak bu cevaplara yada diğer bir ifadeyle öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin görüşleri bize neyi gösterir?her öğrenme şekline saygı duymamız gerektiğini ve her algılama anlayışı için olabildiğince çeşitli aktivitelerden ve yaklaşımdan faydalanmamız gerektiğini gösterir.

AGE OF ACQUISITION

Dil nasıl öğrenilir? Bu sorunun bir çok cevabı vardır var olmasına ama; genel olarak bu görüşler arasında birlik sağlandığı gibi ayrılık da bulunmaktadır. Asıl ayrılık şu sorunun temelinde yatar:" insanların dil öğrenimi için başlaması gereken bir zaman dilimi var mıdır? Yok mudur ? ya da ne denli etkilidir dil öğrenimi üzerinde?" mutlaka ileri yaşlardaki insanlarda iyi birer dil öğrencisi ve konumuz olduğundan iyi bir ikinci dil sahibi olabilirler lakin asıl ulaşılmak istenen nedir ? yani insanın ana dil seviyesinde ikinci dili kullanması mı ? eğer buysa amaç; o zaman iyi öğrenmeye rağmen kişiyi anadil sahibinden ayırmanın bazı yolları vardır. bunlar;

Aksan(accent)

Kelime seçimi(word choice)

Kural bilgisi ve kullanımı(rule knowledge)

Buradan yola çıkarsak diyebilir miyiz ki ana dil kullanıcı seviyesine ulaşabilmek için bu üç faktörde iyi şekilde kullanmamız gerekir diye? Cevap evettir! Yahu iyide bunların bir gecede öğrenilmeyeceği aşikârdır. O zaman belli bir zaman içinde kapılması gerekmektedir. Eğer böyle olursa zaten dildi en üst noktaya ulaşma şansına kavuşur. İşte biz bu döneme yani insanların ikinci dil öğrenimi için başlaması gereken zamana critical period deriz. Ve bu dönem puberty civarında sona erer. İyi de o zaman ne kadar erken başlarsak o kadar iyi öğreniriz bu cümlenin yorumunu sona doğru yapacağız. Peki hadi bir kıyak yapıp cph yi göz önünde bulundurmayalım ve gençlerle yetişkinleri bir karşılaştıralım bakalım hangi grup neden daha iyi öğrenebilir diye!

Öncelikle gençlerle bir göz atalım;

Gençler: yahu bunlar oldukça rahattır hani derler ya dünya umurunda değil! İşte öyle cidden bundan dolayı hadi konuş baskısı çekmezler yani hemen üretim söz konusu değildir. Anlaşıldıkları sürece yaptıkları hatalar önemsizdir. Dışarıda daha çok informal dile maruz kalırlar. Eee böyle bir durumda gençler hiç stres yapmadan iyi bir şekilde dili öğrenirler.

Yetişkinler: bunlarda durum daha zordur. Peki yaşınlı olmuş 25 ve ikinci dil öğrenmek istiyorsunuz bunu neden yaparsınız? Bir düşünelim... okul için olabilir mesela mastır; iş için olabilir bağlantılarınızla iletişim kurmaya yönelik, ya da sadece hobi maksatlı olarak öğrenirsiniz... iyide bir düşünelim bakalım bunların hepsinin bir ortak noktası vardır. Nedir peki? Bunların hepsi hemen konuşmayı ya da diğer bir ifadeyle iletişim kurmayı

gerektirir. Bununla beraber dedik ya çocuk yanlış yapsa da sorun değil diye; yetişkinlerin böyle bir şansı yoktur. Yani hata yapma korkusunu ve demek istediklerini anlatamama korkusu yaşarlar. Bide anlatırken bu durum başlarına gelirse dilden iyice soğurlar.

Buradan devam edecek olursak; bazı noktalarda yetişkinlerin daha başarılı oldukları görülmüştür. O zaman aklımıza şu soru geliyor cph var mı ? yok mu? Şimdi istersiniz yapılan araştırmalarla bu konuya dalalım! Ne dedik en başta yaş faktörünün dil öğrenme üzerine etkisi olup olmadığı noktasında karşıt görüşler vardı. Durum böyle olunca haliyle karşıt araştırmalarda oluyor. Hemen bir göz atalım.

AGE ARAŞTIRMALARI

PATKOWSKI

AMAÇ

Yukarıda dedik ki; bir insan eğer anadil düzeyinde yabancı dili konuşuyorsa aksanı iyi olmalıdır diye. İşte patkowski bu faktörü dışarıda bırakarak Amerika'ya göç edenleri incelemiştir.

TEKNİK

Kendileriyle yapılan mülakat anadil sahiplerince 0'dan 5'e kadar puanlandırılmış.

SONUÇ

15 yaş ve altındakiler +4 değerlerini alıyorlar buda gösteriyor ki dile erken başlayan ile sonra başlayan arasında bir fark vardır. yani;

CPH VARDIR

JACKQUELINE JOHNSON

AMAÇ

Burada da amaç ikinci dilde başarılı olmanın yolu erken yaşta başlamaktan mı geçiyor'un cevabını vermektir.

TEKNİK

Burada amerikaya göç etmiş ve üniversite öğrencisi olan Çinli göçmene 12 İngilizce kuralı içeren; ki bunların yarısı doğru yarısı yanlış; cümleler dinletilip doğru yanlışları ayırmaları isteniyor.

SONUÇ

Erken yaşta başlayanlar daha başarılıdır. Yani yaş ve ikinci dil başarısı arasında belli bir bağ vardır.

CPH VARDIR

CATHERINE SNOW

AMAÇ

Almanca öğrenen İngilizler durumlarıyla yaş arası bağıntıyı inceleme

TEKNİK

Her yaş grubundan denek-genel itibariyle çocuk,genç,yetişkin-

Belli aralıklarla 3 kere değerlendirilecek karma testler yaparak aralarındaki ilişkiyi inceleme.

1-auditory discriminat.

Birbirlerine yakın iki kelime ve resimleriyle bunları ayırma

2-sentence judgement:

iki cümle arasında hangisi doğru hangisi yanlış ayırma.

3-story comprehension

verilen ya da okutulan hikayenin kendi cümleleriyle tekrar anlattırma

SONUÇ

Sonuçları genel itibariyle üç maddede toplanmış;adults ve ergenler öğrenimin ilk safhalarında daha başarılı olmalarına rağmen çocuklar sonlara doğru onları yakalıyor. Yetişkinler akademik, sosyal, kişisel ihtiyaçlarını karşılama noktasında ikinci dilde mastery olmaya doğru ilerliyorlar.yani;

CPH YOKTUR

uzun vadede modified interaction'ın SLA üzerindeki etkisinin ne olduğunun daha iyi anlaşılması için daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır.

SLA da interaction in rolüne diğer bir bakış açısı da Vygotsky's sociocultural theory of "human mental processing"dir. Chapter 1 de gördüğümüz gibi, Vygotski nin teorisi dil gelişimi dahil tüm cognitive gelişimlerin bireyler arasındaki sosyal etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu teoriyi SLA ya uyarlayan Jim Lantolf ve diğerleri, L2 öğrencileri kendilerinden daha bilgili olan L2 konuşurlarıyla işbirliği ve etkileşim içinde olduklarında daha ileri bir linguistic knowledge noktasına ulaşacaklarını iddia etmektedirler.

Bu Vygotsky'nin teorisinin can alıcı noktası(the notion of the zone of proximal development, the level of performance which a learner capable of when there is support from interaction with a more advanced interlocutor)dir. Bu özellik L2 öğrencilerinin repetition, simplification ve modelling gibi dili anlamaları ve üretmeleri bakımından destekleyici bir ortam sağlayan daha ileri seviyedeki konuşurlar tarafından kullanılan pekçok konuşma stratejisinde gözlemlenebilir.

Vygotskyan teorisyenlerine göre, bu bakış açısı ile SLA için etkileşiminde önemli olduğunu kabul eden diğer araştırmacıların bakış açıları arasındaki fark sociocultural teorisyenlerinin dil ediniminin esasen öğrenci ile muhatabı arasında meydana geldiğini kabul etmeleridir. Oysa diğer interactionist modeller input modification nın dahili ve saklı bir şekilde işleyecekleri linguistic ham materyallerle öğrencilere destek olacağını farz etmektedirler.

UNIT IV

LANGUAGE ACQUISITION LEARNER LANGUAGE

In this chapter we shift our attention away from learning characteristics to the learner's language itself

The concept of learner language:

Children's early language seems best described as a developing system with its own interim structure, not simply as an imperfect imitation of adult sentences. Contrastive analysis was the basis for the identifying differences between the first and second language and predicting areas of potential error. Many errors can be explained better in terms of learners' attempts to discover the structure of the language being learned rather than an attempt to transfer patterns of their first language. Error analysis differed from contrastive analysis in that it didn't set out to predict errors. Rather, it sought to discover and describe kinds of errors in an effort to understand how learners process second language data.

The Great Toy Robbery:

After viewing a film, students were asked to retell the story in writing,

Developmental errors; might be made by children acquiring English as their first language.

Overgeneralization; caused by trying to use a rule in a context where it doesn't belong (they plays)

Simplification; elements of a sentence are left out or where all verbs have form of regardless of person, number or tense.

Transfer or inference; first language affects L2

Avoidance; learners sometimes avoid using certain features of language which they perceive to be difficult for them. This may lead to the absence of certain errors and leaves the analyst without information about learners' developing interlanguage.

DEVELOPMENTAL SEQUENCES:

Grammatical morphemes: the second language researchers looked at learners' use of grammatical morphemes such as plural, ing, past tense, etc. The overall results of the suggested an order which, while not the same as the developmental sequence found in the first language backgrounds. All the morpheme acquisition studies suggest that the learners' first language has a more important influence on acquisition sequences than some researchers would claim.

Negation: what is different is that second language learners from different first language backgrounds behave somewhat differently within those stages.

Stage 1. the negative element (usually "no" or "not") is placed before the verb or the element being negated (no bicycle. I not like)

Stage 2. "no" or "not" may alternate with "don't" (he don't like. I don't like)

Stage 3. begin to place the negative element after auxiliary verbs like "are" or "is" and "can"

Stage 4. "do" is marked for person, tense and number (it doesn't work. We didn't have supper. I didn't go.)

Questions:

Stage 1. single word, formulae or sentence fragments

Stage 2. declarative word order

Stage 3. fronting

Stage 4. inversion in wh- questions + copula and yes/no questions

Stage 5. inversion with wh- questions

Stage 6. complex questions

Relative questions: accessibility hierarchy

Part of speech relative clause

Subject the girl who

Direct object the story that

Indirect object the man who (m)

Object of preposition I found the book that

Possessive I know the woman whose

Object of comparison the person that

If a learner can use one of the structures at the bottom of the list he will probably be able to use any that precede it. On the other hand, a learner who can produce sentences with relative clauses in the subject or direct object positions will not necessarily be able to use relatives in any position.

Reference to past: in the beginning with very limited language learners can refer to past using a time or place. Later they start to attach grammatical morphemes. Even after they begin marking past tense, learners may still make errors as the overgeneralization of -ed ending. She rode her bicycle

UNIT V

LANGUAGE ACQUISITION

OBSERVING SECOND LANGUAGE TEACHING

Natural settings: the learner is exposed to the language at work, in social interaction or in a school where the most of the other students are native.

Traditional instructional environments (for ex; grammar translation method and audio lingual method) are those where the language is being thought to a group of second or foreign language. The goal of the learner is to pass an exam.

Communicative and task-based instructional environments are often topics of general interest to the learner. In content-based instruction, the focus of a lesson is usually on the subject-matter which students are learning through the medium of the second language.

1-in natural acquisition settings:

learners are rarely corrected

language isn't presented step by step

the learner is surrounded by the language for many hours each day

he usually encounters a number of different people who use the target language proficiently

learners observe or participate in many different types of language events

they must often use their limited second language ability to respond to questions or get info.

Proficient speaker tends to tolerate the errors

modified input is available in many one-to-one conversations

2-in traditional instructional settings:

errors are frequently corrected

input is structurally graded, simplified and sequenced by the teacher and the textbook

teacher is the only native or proficient speaker

students experience a limited range of language discourse types

they often feel great pressure to speak or write the second language

teachers often use the learner's native language to give instructions

3-in communicative instructional settings:

there is a limited amount of error correction and meaning is emphasized over form

input is simplified and made comprehensible

learners usually have only limited time for learning contact with proficient or native speakers of the language is limited

a variety of discourse types are introduced through stories, role-playing and the use of realia.

There is little pressure to perform at high levels of accuracy

Modified input is a defining feature of this approach to instructions

Classroom comparisons: TEACHER-STUDENT INTERACTIONS:

a-structure-based approach:

teacher student

errors very few they say as little as possible

feedback reacts on each errors they take it whenever they do it

genuine questions related to class management no

display questions a few they can interpret as genuine

quest

negotiation of meaning very little -----

metalinguistic comments yes, he gets them know what matters -----

b-communicative-based approach:

teacher student

errors hardly ever when they speak

feedback yes, but focus on expressing themselves -----

genuine questions yes, focused on getting information they don't ask

display questions no, there is a focus on meaning, accuracy & grammar -----

negotiation of meaning ----- yes esp. in the long exchange about who has bicycle

metalinguistic comments no, he doesn't tell them in words -----

classroom observation schemas:

this can be used to describe a range of teacher and learner behaviours. They differ in several respects

including the number of categories they contain whether they focus on qualitative or quantitative descriptions,

whether they are used throughout a lesson or on selected samples of classroom interaction and whether they are used by observers COLT [communicative

orientation of language teaching- a part and b part]

observing the kinds of questions you ask your students: display questions are those to which the asker knows the answer in advance; genuine questions are those to which the answer is unknown. [buraya örnek

vermek gerekirse çocuğa derste şunu passive yap desek bu display bir soru annen ne iş yapar desek ise genuine bir soru olur]

to determine the kind of questions you asked in the class, you can complete a recording teacher-fronted activity.

See how much time you give them to produce language; what kind of language they use when asked genuine

versus display and whether you ask genuine or display questions.

Feedback in classroom:

An instrument which focuses exclusively on descriptions of the different types of feedback on error provided by teachers and the students' immediate responses to them [uptake]

Explicit correction: teacher clearly indicates the correct form.

Recasts: teacher reformulates all or part of a student's utterance there is no indication. Students don't repeat it.

Clarification requests: it includes phrases such as "pardon me..." or "what do you mean...?"

Metalinguistic feedback: it contains comments, information, or questions related to the well-formedness of the students' utterances, without explicitly providing the correct form.

Elicitation: teachers elicit completion of their own utterance, use questions to elicit the correct form; ask students to reformulate their utterances

Repetition: teacher repeats of the students' erroneous utterance and he adjusts his intonation.

The different feedback types are presented in order of the highest to lowest frequency;

Recasts---}elicitation---}clarification---}metalinguistics---}
}explicit ---}repetition

Student uptake was least likely to occur after recasts and much more likely to occur when they received feedback in the form of elicitation, clarification, metalinguistic and repetitions. Elicitations and metalinguistic feedbacks were likely to lead to a corrected form of the original utterance.

Analyzing classroom interaction: -overall focus of instruction:

structure-based [where whole lesson is organized around a specific feature of the language and error correction is frequent].

Communicative-based [the lesson focuses on meaning. Error correction may be provided but it's brief.

-input:

comprehensible input [meaning is clear priority in the interaction and no specific aspect of the language seems to be targeted]

structured input [the learner's attention is explicitly drawn to a specific feature of language]

Activity

Analyzing classroom interaction

Overall focus of instruction

Structure-based, where a whole lesson or segment of a lesson is organized around a specific feature of the language and error correction is frequent.

Communication-based, where the lesson focuses primarily on meaning and the communication of messages. Error correction may be provided but it is usually brief and in the midst of an ongoing activity.

Input

Comprehensible input, where meaning is the clear priority in the interaction and no specific aspect of the language seems to be targeted.

Structural input, where the learners' attention is explicitly drawn to a specific feature of language, sometimes with metalinguistic terminology and explanations.

Feedback

Clarification requests, where the teacher indicates to the learner that an utterance has been misunderstood or that there is an error in it and that a repetition or a reformulation is needed.

Recasts, where the teacher repeats a student's utterance, using correct forms where the student has made an error, but does not draw attention to the error and maintains a central focus on meaning.

Elicitations, where the teacher uses questions to elicit completion of students' utterances, asks questions to elicit correct forms, or asks students to reformulate their utterances.

Metalinguistic feedback, where the teacher points to the nature of the error by commenting on or providing information about the well-formedness of a student's utterance (for example, Can you see where you made a mistake?). This can also include metalanguage (for example, It is singular not plural).

6 SECOND LANGUAGE LEARNING IN THE CLASSROOM

Five proposals for the classroom teaching

Formal research involves careful control of the factors which may affect learning. It often uses large numbers of teachers and learners in order to try to limit possibility that the unusual behaviour of one or two individuals might create a misleading impression about what one would expect in general.

Informal research often involves small numbers, perhaps only one class with one teacher, and the emphasis is not on what is most general but rather on what is particular about this group or this teacher. While formal research may add strength to theoretical proposals, informal research, including that carried out by teachers in their own classrooms, is also essential.

1 Get it right from the beginning

The 'Get it right from the beginning' proposal for second language teaching probably best describes the way in which many of us were taught a second language in school. It includes the traditional approaches.

It reflects audiolingual language teaching. The emphasis is on the oral language, but students rarely use the language spontaneously. Teachers avoid letting beginning learners speak freely because this would allow them to make errors. The errors, it is said, could become habits. So it is better to prevent these bad habits before they happen.

Research findings

Supporters of communicative language teaching have argued that language is not learned by the gradual accumulation of one item after another. They suggest that errors are a natural and valuable part of the language learning process. Furthermore, they believe that the motivation of the learners is often stifled by an insistence on correctness in the earliest stages of second language learning. These opponents of the 'Get it right from the beginning' proposal argue that it is better to encourage learners to develop 'fluency' before 'accuracy'.

Recently, some researchers and educators have reacted to the trend toward communicative language teaching and have revived the concern that allowing learners too much 'freedom' without correction and explicit instruction will lead to early fossilization of errors. Once again we hear the call for making sure that learners 'get it right from the beginning'.

Some findings from second language classroom research do permit us to assess the effect of instruction which is strongly oriented to the 'Get it right from the beginning' approach. These include descriptive studies of the interlanguage development of second language learners in audiolingual programs (study 1), and studies of the development of second language proficiency in classroom learners who have received different amounts of form-and meaning-based instruction (studies 2 and 3).

Study 1:Audiolingual pattern drill

This type of instruction did not seem to favour the development of fluency and communicative abilities either.

Study 2:Grammar plus communicative practice

Second language programs which focus only on accuracy and form do not give students sufficient opportunity to develop communication abilities in a second language.

Study 3:Grammar plus communicative practice

The researchers reported that beginner and intermediate-level ESL learners engaging in communicative activities in addition to their regular, required grammar course made greater improvements in accent, vocabulary, grammar, and comprehension than did learners who received only the required grammar course.

Interpreting the research

Instruction based on the 'Get it right from the beginning' proposal has important limitations. Learners receiving audiolingual or grammar-based instruction are often unable to communicate their messages and intentions effectively in a second language. Experience has also shown that primarily or exclusively grammar-based approaches to teaching do not guarantee that learners develop high levels of accuracy and linguistic knowledge. In fact, it is often very difficult to determine what such learners know about the target language; the classroom emphasis on accuracy usually results in learners who are inhibited and will not 'take chances' in using their knowledge for communication. The results from these studies support the claim that learners benefit from opportunities for communicative practice in contexts where the emphasis is on understanding and expressing meaning.

These studies offer support for the hypothesis that meaning-based instruction is advantageous, not that form-based instruction is not.

2 Say what you mean and mean what you say

This is the theoretical view underlying the teacher-student behaviour. Based on the interactionists' hypothesis, advocates of 'Say what you mean and mean what you say' emphasize the necessity for learners to have access to meaningful and comprehensible input through conversational interactions with teachers and other students. They argue that when learners are given the opportunity to engage in meaningful activities, they are compelled to 'negotiate for meaning', that is, to express and clarify their intentions, thoughts, opinions, etc., in a way which permits them to arrive at a mutual understanding. This is especially true when the learners are working together to accomplish a particular goal, for example in task-based instruction. The negotiation, in turn, they claim, leads learners to acquire the language forms-the words and the grammatical structures-which carry the meaning they are attending to.

Negotiation for meaning is accomplished through a variety of modifications which naturally arise in interaction. For example, learners will ask each other or their teacher for clarification, confirmation, repetition,

and other kinds of information as they attempt to negotiate for meaning.

Research findings

Most of the research which is directly examined the 'Say what you mean and mean what you say' proposal has been descriptive in nature, focusing on such issues as: How does negotiation which takes place in classrooms differ from that observed in natural settings? How does teacher-versus student-centred classroom organization contribute to differences in conversational interaction? Do task types contribute to different kinds of interactional modifications? Several studies have also examined relationships between modifications in conversational interaction and comprehension?

Study 4: Group work and learner language

The students produced not only a great quantity but also a greater variety of speech in group work than in teacher-centred activities. Not surprisingly, in the teacher-centred activities, the student primarily responded to the teacher's questions and rarely initiated speech on their own. In contrast, learner language in group-work activity was filled with questions and responses and many more occasions where learners took the initiative to speak spontaneously. In addition, the learner-centred activities led to a much greater variety of language functions (for example, disagreeing, hypothesizing, requesting, clarifying, and redefining).

Study 5: Learners talking to learners

Intermediate-level learners did not make any more errors with another intermediate-level speaker than they did with an advanced or native speaker. This is a particularly interesting finding because it calls into question the argument that learners need to be exposed to a native-speaking model (i.e. teacher) at all times if we are to ensure that they produce fewer error.

Porter concluded that although learners cannot always provide each other with the accurate grammatical input, learners can offer each other genuine communicative practice which includes negotiation of meaning. Supporters of the 'Say what you mean and mean what you say' proposal argue that it is precisely this negotiation of meaning which is essential for language acquisition.

Study 6: Learner language and proficiency level

The researchers argue that teachers should sometimes place more advanced students in less dominant roles in paired activities with lower-level learners.

Study 7: Interaction and comprehensibility

Learners who had the opportunity to engage in interaction- ask clarification questions, and check their comprehension as they were listening to the instructions- comprehended much more than the students who received a simplified set of instructions to do the tasks but had no opportunity to interact while completing it.

Study 8: Interaction and second language development

Learners who engaged in conversational interactions produced more advanced question forms.

Study 9: Interaction with recasts

Recasts are paraphrases of a learner's incorrect utterance which involve changing one or more components of the utterance while maintaining the meaning. Learners who were at more advanced stages of question development benefited more from interaction with recasts than they did from interaction without recasts.

Interpreting the research

In the second language classroom, however, teachers' recasts are not usually focused on only one form. Furthermore, when the instructional focus is on expressing meaning through subject-matter instruction, the teachers' recasts may not be perceived by the learners as an attempt to correct their language form but rather as just another way of saying the same thing.

3 Just listen...and read

This proposal is based on the assumption that it is not necessary to drill and memorize language forms in order to learn them. However, unlike the interactionists' emphasis on providing opportunities for interaction of the kind we saw in some of the excerpts in the 'Say what you mean and mean what you say' proposal, the emphasis here is on providing comprehensible input through listening and/or reading activities.

'Just listen...and read' is one of the most influential and most controversial approaches to second language teaching because it not only says that second language learners need not drill and practice language in order to learn it, but also that they do not need to speak at all, except to get other people to speak to them. According to this view, it is enough to hear and understand the target language. One way to do this is to provide learners with a steady diet of listening and reading comprehension activities with no (or very few) opportunities to speak or interact with the teacher or other learners in the classroom.

The material which the students read and listen to is not graded in any rigid way according to a sequence of linguistic simplicity. Rather, the program planners grade materials on the basis of what they consider intuitively to be at an appropriate level for the different groups of learners.

The individual whose name is most closely associated with this proposal is Stephan Krashen, particularly with his hypothesis that the one essential requirement for second language acquisition is the availability of comprehensible input.

Research findings

Study 10: Comprehension-based instruction for children

Learners in the comprehension-based program learned English as well as (and in some cases better than) learners in the regular program. This was true not only for their comprehension skills but also for their speaking

skills. However, a follow-up study in grade 8 revealed that students who continued in the comprehension-only program were not doing as well as students in a program that included speaking and writing components, teacher feedback, and classroom interaction.

Study 11: Total physical response

One of the best known variations on the 'Just listen...and read' proposal is the second language teaching approach called 'Total physical response' (TPR). For a substantial number of hours of instruction, students are not required to say anything. They simply listen and show their comprehension by their actions. This instruction differs from the comprehension-based instruction and Krashen's theoretical version of 'Just listen...and read' in an important way: the vocabulary and structures which learners are exposed to are carefully graded and organized so that learners deal with material which gradually increases in complexity and each new lesson builds on the ones before. Krashen, of course, would not recommend structural grading but only that teachers modify their speech to ensure students' comprehension.

TPR was developed by James Asher, whose research has shown that students can develop quite advanced levels of comprehension in the language without engaging in oral practice. When students begin to speak, they take over the role of the teacher and give commands as well as following them. It is clear that there are limitations on the kind of language students can learn in such an environment. Nevertheless, Asher's research shows that, for beginners, this kind of active listening gives learners a good start. It allows them to build up a considerable knowledge of the language without feeling the nervousness that often accompanies the first attempts to speak the new language.

Study 12: French immersion programs in Canada

Other research which is often cited as relevant to the 'Just listen...and read' proposal comes from Canadian French immersion programs, which have been described by Krashen as communicative language teaching. The reason for this is that the focus in French immersion is on meaning through subject-matter instruction and the provision of rich, comprehensible input.

First there is little doubt that the overall findings provide convincing evidence that these programs are among the most successful large-scale second language programs in existence. Learners develop fluency, functional abilities, and confidence in using their second language.

Some researchers argue very explicitly that French immersion shows that comprehensible input is not enough. They believe that the learners engage in too little language production because the classes are largely teacher-centred. Students speak relatively little and are rarely required to give extended answers. This permits students to operate successfully with their incomplete knowledge of the language because they are rarely pushed to be more precise or more accurate. When students do speak, communication is quite satisfactory in spite of numerous errors in their speech. Because

students share the same interlanguage, they have no difficulty understanding each other. Teachers are also capable of understanding the students. Therefore, there is little need for negotiation of meaning.

Other observers have suggested that the students need more form-focused instruction.

Other more recent studies which explore the 'Just listen...and read' position include 'input flood', 'enhanced input', and 'input processing' studies. In this research, efforts have been made to draw the second language learners' attention to language forms in different ways, for example, providing learners with high-frequency exposure to specific language features, enhancing the features in some way, and/or providing explicit instruction. The emphasis in all cases, however, is on getting the learners to notice language forms in the input, not on getting them to practice producing the forms.

Study 13: Input flood

The results showed that although learners benefited from this exposure to sentences with adverbs in all the correct positions, their knowledge was incomplete. Lydia White has argued that although exposure to language input may provide learners with information about what is possible in the second language, it fails to provide them with information about what is not possible.

Study 14: Enhanced input

Typographical enhancement: that is, every time a possessive determiner appeared in the texts, it was either in bold type, underlined, italicized, or written in CAPITAL LETTERS.

Comparison of the performance of learners who had read the typographically enhanced passages with that of learners who read the texts without enhancement, showed little difference in their knowledge and use of these forms.

Study 15: Input processing

Processing instruction...

After the instruction, learners who had received the comprehension-based processing instruction not only achieved higher levels of performance on the comprehension tasks than learners in the production group, they also performed as well on production tasks.

Interpreting the research

The results of the French immersion research confirm the effectiveness of comprehensible input. However, research does not support the argument that an exclusive focus on meaning in comprehensible input is enough to bring learners to high levels of accuracy in their second language. Indeed, the fact that French immersion learners continue to make the same linguistic

errors after years of exposure to the second language in classrooms.

The results of the research on comprehension-based ESL in Canada also provide some support for Krashen's comprehensible input hypothesis.

The TPR results also show great benefits for learners in the early stages of development. Krashen says of TPR that it is perhaps learners to go out into the target-language community to get more comprehensible input which, he says, will carry their language acquisition further.

The input flood and the enhancement studies provide further evidence that second language learners may not be able to discover what is ungrammatical in their own interlanguage if the focus is always on meaning, even if the frequency and salience of correct models is increased.

The results of the 'processing instruction' studies show greater benefits for comprehension practice over production practice. However, this research points to the benefits of a focus on language form within input-based instruction. In this approach, learners' attention was drawn explicitly to form-meaning relationships.

In summary, comprehension-based programs appear to be beneficial in the development of basic comprehension and communicative performance in the early stages of learning. But they may not be sufficient to get learners to continue developing their second language abilities to advanced levels. In particular, comprehension-based instruction may make it difficult for learners to discover and eliminate patterns already present in their interlanguage that are not grammatical in the target language.

4 Teach what is teachable

The researcher most closely associated with this view is Manfred Pienemann. He and his associates tried to explain why it often seems that some things can be taught successfully whereas other things, even after extensive or intensive teaching, seem to remain unacquired. Their research provides evidence that some linguistic structures, for example, basic sentence word order (both simple and complex) develops along a particular developmental path. These structures are called developmental features. The developmental stages of question formation which we saw in chapter 4 are based on this research. Pienemann claims that any attempt to teach a 'stage 4' word-order pattern to learners at 'stage 1' will not work because learners have to pass through 'stage 2' and get to 'stage 3' before they are ready to acquire what is at 'stage 4'.

The underlying cause of the stages has not been fully explained, but there has been considerable research showing that they may be based at least in part on learners' developing ability to process (unconsciously analyze and organize) certain elements in the stream of speech they hear.

Researchers supporting this view also claim that certain other aspects of language—for example, vocabulary—can be taught at any time. A learner's success in learning these variational features will depend on factors such as motivation, intelligence, and the quality of instruction.

While this line of research has the potential to inform classroom teachers about which language features are 'developmental' (and thus teachable only in a given sequence) and which are 'variational' (and thus teachable at various points in learner language development), there is much work to be done before the findings of this research can lead to recommendations about whether particular forms can be taught and when.

Research findings

The 'Teach what is teachable' view is one which claims that while some features of the language can be taught successfully at various points in the learners' development, other features develop according to the learners' internal schedule. It also claims that although learners may be able to produce more advanced forms on tests or in very restricted pedagogical exercises, instruction cannot change the 'natural' developmental course. The recommendation is to assess the learners' developmental level and teach what would naturally come next.

Study 16: Ready to learn

Pienemann interprets his results as support for the hypothesis that for some linguistic structures, learners cannot be taught what they are not 'developmentally ready' to learn.

Study 17: Teaching when the time is right

Doughty concludes that instruction on relative clauses made a difference when it was provided at the time when learners were 'developmentally ready' to learn them.

Study 18: Can question forms be taught?

The group results showed little effect for instruction on the learners' development of question forms, although some individual learners did improve substantially.

Study 19: Developmental stage and the influence of the first language

Instruction which is timed to match learners' developmental 'readiness' may move them into more advanced stages but their performance may still be affected by other factors. In this study first language influences seem to be responsible for the learners' inability to generalize their knowledge of inversion to all questions.

Interpreting the research

The results of these studies present several problems for assessing the 'Teach what is teachable' proposal.

Clearly, the 'Teach what is teachable' position of great potential interest to syllabus planners as well as teachers.

5 Get it right in the end

Proponents of the 'Get it right in the end' position recognize an important role for form-focused instruction, but they do not assume that everything has to be taught. Like advocates of the 'Say what you mean and mean what you say' and the 'Just listen...and read' positions, they have concluded that many language features—from pronunciation to vocabulary and grammar—will be acquired naturally if learners have adequate exposure to the language and a motivation to learn. Thus, while they view comprehension-based, content-based, task-based, or other types of essentially meaning-focused instruction as crucial for language learning, they hypothesize that learners will do better if they also have access to some form-focused instruction. They argue that learners will benefit in terms of both speed and efficiency of their learning and also in terms of the level of proficiency which they will eventually reach.

Proponents of this position also agree with advocates of the 'Teach what is teachable' position that some things cannot be taught if the teaching fails to take the student's readiness (stage of development) into account. This proposal differs from the 'Teach what is teachable' proposal, however, in that it emphasizes the idea that some aspects of language must be taught and may need to be taught quite explicitly. There are a number of situations in which guidance- form-focused instruction or corrective feedback- are expected to be especially desirable. For example, when learners in a class share the same first language and make an error that is the result of transfer from that shared language then all the learners in a group will tend to make the same error, and since the error is not likely to lead to any kind of communication breakdown, it will be virtually impossible for learners to discover the error on their own.

'Get it right in the end' also differs from 'Just listen...and read' in that it is assumed that learners will need some guidance in learning some specific features of the target language. Furthermore, it is assumed that what learners learn when they are focusing on language itself can eventually lead to changes in their interlanguage systems, not just to an appearance of change brought about by conscious attention to a few details of form. On the other hand, the supporters of this proposal do not claim that teaching particular language points will prevent learners from making errors. Nor do they assume that learners will be able begin using a form or structure with complete accuracy as soon as it is taught. Furthermore, they do not argue that the focused teaching must always be done in a way which involves explicit explanations of the point or that learners need to be able to explain why something is right or wrong. Rather, they claim that the learners' attention must be focused on how their language use differs from that of a more proficient speaker.

Proponents of 'Get it right in the end' argue that it is sometimes necessary to draw learners' attention to their errors and to focus on certain linguistic (vocabulary or grammar) points. However, it is different from the 'Get it right from the beginning' proposal in acknowledging that

it is appropriate for learners to engage in meaningful language use from the very beginning of their exposure to the second language. They assume that much of language acquisition will develop naturally out of such language use, without formal instruction which focuses on the language itself.

This proposal differs from the 'Just listen...and read' and 'Say what you mean and mean what you say' proposals because it is not assumed that comprehensible input and meaningful interaction will be enough to bring learners to high levels of accuracy as well as fluency. Researchers who support this proposal argue that learners can benefit from, and sometimes require, explicit focus on the language.

Research findings In recent years, there has been an increasing interest in examining issues related to this proposal, leading to both descriptive and experimental studies.

Study 20: Attention to form in communicative ESL

Spada concluded that instruction which focuses primarily meaning (i.e. is communication-based), but allows for a focus on form within meaningful contexts, works best.

Study 21: Form-focus experiments in ESL

The results of the adverb study revealed that learners who had received instruction on adverb placement dramatically outperformed the learners who did not receive instruction on adverbs.

Once the learners had been given some focused instruction, it seems they were able to continue to advance in their knowledge and use of questions.

Study 22: Focusing on past tense forms in French immersion

There is a growing belief that learners in content-based programs such as French immersion programs need more opportunities to focus on form and receive corrective feedback.

This study seems to confirm the value of some guided practice with particular language forms within content-based instructional programs.

Study 23: Focusing on the conditional in French immersion

Students in the experimental classes received several hours of focused instruction on the conditional over a period of 5-7 weeks. The students in the control group continued with their usual classroom routines. Learners in the experimental classes outperformed those in the control classes on the immediate post-tests for the written, but not oral, tasks. They were still doing better than the control group on the follow-up post-tests administered several months later.

Study 24: Focusing on sociolinguistic forms in French immersion

Students in the experimental classes were given explicit instruction in sociostylistic variation and engaged in guided practice activities that included role plays in a variety of formal and informal contexts and corrective feedback from teachers and peers. Students in the two comparison classes continued with their regular instruction without any focused instruction or guided

practice in using sociolinguistically appropriate forms. On the immediate post-test, learners in the experimental classes significantly outperformed learners in the comparison classes on both written and oral production tasks and the multiple-choice test. Furthermore, these benefits were maintained when learners were tested a month later.

Study 25: Focusing on verb form in content-based science classrooms

The results showed that students who received the corrective feedback had made more progress in using past and conditional forms than the comparison group that did not receive the corrective feedback on both the immediate and delayed post-tests.

Study 26: Focusing on form in learner-learner interaction

The results of the study showed that students were successful in providing each other with information about language form and corrective feedback while engaged in communicative task.

Interpreting the research

The overall results of the studies described above provide support for the hypothesis that form-focused instruction and corrective feedback within communicative second language programs can improve learners' use of particular grammatical features. The results also show, however, that the effects of the instruction are not always long-lasting. For example, in the intensive ESL studies, the positive effects of the form-focused instruction on adverb placement had disappeared a year later. Yet, the positive effects of this type of instruction and corrective feedback for questions were maintained in the long-term follow-up testing. These results might be explained in terms of the frequency of use of two linguistic structures in regular classroom input after the experimental treatment had ended-question forms occurred much more frequently. Thus, opportunities suggests that students did not receive any continued exposure to adverbs in classroom materials and activities once the experimental period was over, and it is not surprising that they failed to maintain the improved performance levels.

These results of the research into form-*focused instruction within communicative language teaching also suggest that form-focused instruction may be more successful with some language features than with others.

7 POPULAR IDEAS ABOUT LANGUAGE LEARNING: FACTS AND OPINIONS

1 Language are learned mainly through imitation

It is difficult to find support for the argument that languages are learned mainly through imitation. For one thing, learners produce many novel sentences that they could not have heard before. These sentences are based on the learners' developing understanding of how the language system works. Examples provide evidence that language learners do not simply internalize a great list of imitated and memorized sentences.

This does not mean that imitation has no role to play in language learning. Some children imitate a great deal as they acquire their first language. Yet their language does not develop faster or better than that of children who rarely imitate. Furthermore, children do not imitate everything they hear, but often selectively imitate certain words or structures which they are in the process of learning.

Second language learners also produce many sentences that they could not have heard. In this way, they are like children learning their first language. Some second language learners may find that they benefit from opportunities to imitate samples of the new language, and imitation is clearly important in developing proficiency in pronunciation and intonation. For some advanced learners who are determined to improve their pronunciation, careful listening and imitation in a language laboratory can be very valuable. But for beginning learners, the slavish imitation and rote memorization that characterized audiolingual language approaches to language teaching led many learners to a dead end.

2 Parents usually correct young children when they make grammatical errors

There is considerable variation in the extent to which parents correct their children's speech. The variation is based partly on the children's age. When children are very young pre-schoolers, parents rarely comment on grammatical errors. As children reach school age, parents often correct the kinds of non-standard speech that they hope their children will outgrow. The parents' own sociolinguistic background is also a source of variation in the amount and kind of correction they engage in. Nevertheless, extensive observations of parents and children show that, as a rule, parents tend to focus on meaning rather than form when they correct children's speech. Thus, they may correct an incorrect word choice, an incorrect statement of the facts, or a rude remark, but they either do not notice or do not react to errors which do not interfere with successful communication. What this tells us is that children cannot depend on consistent corrective feedback in order to learn the basic structure (the word order, the grammatical morphemes, the intonation of patterns) of their language. Fortunately, they appear to be able to acquire the adult form of the language with little or no explicit feedback.

The case for second language learners is more complex. While it is clear that older children and adults can acquire a great deal of language without any formal instruction, the evidence suggest that, without corrective feedback and guidance, second language learners may persist in using certain ungrammatical forms for years.

3 People with high IQs are good language learners

The kind of intelligence which is measured by IQ tests is a good predictor for success in classrooms where the emphasis is on learning about the language (for example, grammar rules and vocabulary items). In addition, people who do well on IQ tests may do well on other kinds of tests as well. However, in natural language learning settings and in classrooms where language acquisition through interactive language use is emphasized, research has shown that learners with a wide variety of intellectual abilities can be successful language learners. This is especially true if the skills which are assessed are oral communication skills rather than metalinguistic knowledge.

4 The most important factor in second language acquisition success is motivation

Everyone agrees that learners who want to learn tend to do better than those who don't. Sometimes, even highly motivated learners encounter great difficulties in improving their mastery of the language. We also know that in a group of highly motivated second language learners, there are always those who are more successful than others. This is sometimes due to differences in language learning aptitude and in how the instruction interacts with individual learners' styles and preferences for learning.

Teachers have no influence over a learner's intrinsic motivation for learning a second language. The principal way that teachers can influence learners' motivation is by making the classroom a supportive environment in which students are stimulated, engaged in activities which are appropriate to their age, interests and cultural backgrounds, and, most importantly, where students can experience success. This in turn can contribute to positive motivation, leading to still greater success.

5 The earlier a second language introduced in school programs, the greater the likelihood of success in learning

When the objective is native-like performance in the second language, then it may be desirable to begin exposure to the language as early as possible. The research evidence is fairly strong that only those who begin second language learning at an early age will eventually be indistinguishable from native speakers. However, even in cases where such high levels of skills are targeted, it is important to recognize certain disadvantages of an early start, especially when an early start in second language means that children have little opportunity to continue to develop their knowledge of their first language. Subtractive bilingualism may have lasting negative consequences. For children from minority-language backgrounds, programs promoting the development of the first language at home and at school

may be more important for long-term success in the second language than an early start in the second language itself. Children who can begin their schooling in a language they already know will have more self-confidence, will be able to learn more effectively in the early school years, and will not lose valuable time in a period of limbo during which they struggle just to understand what is happening in the classroom.

For foreign language instruction or for second language instruction where the level of proficiency which is targeted is not native-like performance by all students, the situation is quite different. When the goal of the educational program is basic communicative skill for all students, and where there is a strong commitment to maintaining and developing the child's first language, it can be more efficient to begin second language teaching later. Older children (for example, 10-year olds) are able to catch up very quickly on those who began earlier (for example, at 6 or 7 years old) in programs offering only a few hours a week of instruction. All school programs should be based on realistic estimates of how long it takes to learn a second language. One or two hours a week – even for seven or eight years – will not produce very advanced second language speakers. This 'drip-feed' approach often leads to frustration as learners feel that they have been studying 'for years' without making much progress.

6 Most of the mistakes which second language learners make are due to interference from their first language
The transfer of patterns from the native language is undoubtedly one of the major sources of errors in learner language. However, there are other causes for errors too, one of which is overgeneralization of target language rules. For example, research has shown that second language learners from different first-language backgrounds often make the same kinds of errors when learning a particular second language. In such cases, second-language errors are evidence of the learners' efforts to discover the structure of the target language itself rather than attempts to transfer patterns from their first language. Interestingly, some of the errors are remarkably similar to the kinds of errors made by first language learners.

The observations are a strong indication that second language learning is not simply a process of putting second-language words into first-language sentences. On the other hand, when errors are caused by the overextension of some partial similarity between the first and second languages, these errors may be difficult to overcome. This may be particularly problematic if learners are frequently in contact with other learners who make the same errors.

7 Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practice examples of each one before going on to another

Language learning is not simply linear in its development. Learners may use a particular form accurately at stage X (suggesting that they have learned that form), fail to produce that form at stage Y, and produce it accurately

again at stage Z. Language development is not just adding rule after rule, but integrating new rules into an existing system of rules, readjusting and restructuring until all the pieces fit.

8 Teachers should teach simple language structures before complex ones

Research has shown that no matter how language is presented to learners, certain structures are acquired before others. This suggests that it is neither necessary nor desirable to restrict learners' exposure to certain linguistic structures which are perceived in linguistic terms to be 'simple' – particularly when this involves the isolated presentation, ordering, and practice of 'simple' to 'complex' features.

At the same time, there is no doubt that second language learners benefit from the efforts of native speakers and fluent bilinguals to modify their speech to help second language learners understand. This modified speech contains a variety of linguistic structures, but omits complex forms. It also includes a range of conversational adjustments which enable second language learners to engage in interactions with native and more advanced speakers of the second language more easily. Teachers, like parents, appear to be able to increase the complexity of their language intuitively as the learner's proficiency increases.

9 Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits
Errors are a natural part of the language learning. This is true of the development of a child's first language as well as of second language learning by children and adults. The errors reveal the patterns of learners' developing interlanguage systems – showing where they have overgeneralized a second language rule or where they have inappropriately transferred a first language rule to the second language.

When errors are persistent, especially when they are shared by almost all students in a class, it is useful to bring the problem to the learners' attention. This does not mean learners should be expected to adopt the correct form of structure immediately or consistently. If the error is based on a developmental pattern, the correction may only be useful when the learner is ready for it.

Excessive feedback on error can have a negative effect on motivation, of course, and teachers must be sensitive to the way their students react to correction. The kind of correction which is offered will also vary according to the specific characteristics of the students. The research on corrective feedback does show that, in classrooms which are content based (for example, immersion classes), feedback which is given exclusively or principally in the form of conversational 'recasts' passes unnoticed.

10 Teachers should use materials that expose students only to language structures which they have already been taught
Such a procedure can provide comprehensible input of course, but – given a meaningful context – learners can comprehend the general meaning of many forms which they certainly have not 'mastered'

and, indeed, may never have produced. Thus, restricting classroom second language materials to those which contain little or nothing which is new may have several negative consequences. There will undoubtedly be a loss of motivation if students are not sufficiently challenged. Students also need to deal with 'real' or 'authentic' material if they are eventually going to be prepared for language use outside the classroom. They do this first with the teacher's guidance and then independently. Restricting students to step-by-step exposure to the language extends their dependency:

When a particular form is introduced for the first time, or when the teacher feels there is a need for correction of a persistent problem, it is appropriate to use narrow-focus materials which isolate one element in a context where other things seem easy. But it would be disservice to students to use such materials exclusively or even predominantly. We should remember that learners who successfully acquire English outside classrooms certainly are exposed to a variety of forms and structures which they have not mastered.

11 When learners are allowed to interact freely (for example, in group or pair activities), they learn each others' mistakes

There is good evidence that, if the tasks are well designed, learners working in groups get far more practice in speaking and participating in conversations in group work than they ever could in a teacher-centred class. Somewhat surprisingly, the research has also shown that learners do not produce any more errors in their speech when talking to learners at similar levels of proficiency than they do when speaking to learners at more advanced levels or to native speakers. This research also shows that learners at similar levels cannot provide each other with information which would help to correct those errors.

Group work is a valuable addition to the variety of activities which encourage and promote second language development. Used in combination with individual work and teacher-centred activities, it plays an important role in communicative language teaching.

12 Students learn what they are taught

Second language learners can only learn the language they are exposed to. But it is certainly not the case that students learn everything they are taught or that they eventually know only what they are taught. Some teaching methods typically give learners the opportunity to learn only a very restricted number of words and sentence types. Even when the language teaching method provides much richer language input, the fact that something is taught or made available in the input does not mean learners will acquire it right away. Attempts to teach aspects of language which are too far away from the learner's current stage of development will usually be frustrating.

Other aspects of language, for example, vocabulary, can be taught at any time, as long as the learners are interested in the opportunity to learn and the teaching methods are appropriate to the learner's age, interests,

and learning styles. Fortunately, research has also shown that learners can learn a great deal that no-one ever teaches them. They are able to use their own internal learning mechanism to discover many of the complex rules and relationships which underline the language they wish to learn. Students, in this sense, may be said to learn much more than they are taught.

Conclusion

Language learning is affected by many factors. Among these are the personal characteristics of the learner, the structure of the native and target languages, opportunities for interaction with speakers of the target language, and access to correction and form-focused instruction. It is clear that teachers do not have control over all these factors.