

## 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 papağanınki 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, çevrelerindekiyle 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 edeceklerini kendisi seçiyor olması bu konuda seçici davranış 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**'ın bütün dillerin sahip olduğu bir dizi prensipten oluştuğu düşünülmektedir. Eğer çocuğun UG ile ön edinimi (pre-equipped) sağlanmışsa, 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 (adul 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'gin görüşlerine benzer. Lennenberg, eğer biyolojik bir kusuru olan çocuğun bu kusuru bir şekilde bir ya da benzer bir yaşta ortadan kaldırılırsa 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'deki 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 sağlıklı 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 ediniminin 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 yanlılıklar 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 anlamını ancak onların temsil ettikleri konsepti anladıktan sonra kavrayabilir. Çocukların bilişsel anlamalarının gelişmesi onların çevrelerindeki nesnelere dokunmaları onları gözlemeleri 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 kimseyle 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 alakalıdır. 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" dil bilimcilerce 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 dil bilgisi 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.

### Abbriations:

**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 dil bilimciler 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'ın birinci dil ediniminde öncelikli rol oynadığına inanlar, ikinci dilde neyin dilbilimi kurallarına aykırı olduğuna ilişkin açık (explicit) bilgi verilmesi gerektiğini söylüyorlar. (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 öğrencilerin katılımıyla (competence –knowledge) ilgilenirler. Onlara göre zaten başlangıç seviyesindeki dil performans kullanımını açıklayan bir çok teori vardır ve UG gibi bir teorinin 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-learnin hypothesis
- 2- The monitor hypothesis
- 3- The natural order hypothesis
- 4- The input hypothesis
- 5- The affective filter hypothesis'dir.

### 1- The acquisition-learnin 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

<sup>1</sup> Explicit: Kuralların açık açık verilmesi.

<sup>2</sup> Buradaki bilgi 3. sınıf Yaklaşımlar dersinden alınmış olup, hatırlatma maksatlı verilmiştir.

<sup>3</sup> Katılım: competence, knowledge

kişinin öğretilmiş kuralları bilmemesine rağmen çok akıcı şekilde konuşabiliyor olmasını ancak kuralları bilenlerin söyleyeceklerin şeyin nasıl söyleneceğine odaklanmaktan ne söylemek istedikleri üzerine odaklanamaması yüzünden akıcı konuşma sağlayamamasını gösterir.

## 2- The monitor hypothesis

Krashen'e göre edinilen sistem konuşmacının ifadelerine öncülük eder ve doğruluk üzerine içsel yargı ve akıcılık 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.

<sup>4</sup> Morpheme: dildeki en küçük anlamlı ünite.

Krashen hipotezi için bir çoğu sezgiler (intuition) ile ilgili deliller sunmaktadır ancak; bunlar <sup>5</sup>deneysel çalışmalarla <sup>6</sup>gerçekleştirilmemiştir. 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

<sup>7</sup>Affective 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 eleştiriyeye 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 kerde 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,

<sup>5</sup> Empirical: deneysel olarak

<sup>6</sup> Substantiate: gerçekleştirmek, kanıt göstermek

<sup>7</sup> 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 (reconstructed) 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 <sup>8</sup>innate 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

<sup>8</sup> 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**'in 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 bulunmaktadırlar.

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 çocukların 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 inanırlar.

Kişilik özelliklerine ek olarak dil öğrenimi ile alakalı olduğu düşünülen 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 yürütüldüğünü 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 almadığının 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. İlk problem, motivasyonu, dışa dönüklüğü ve hatta zekayı direkt 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 ya da 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 ölçüldüğüdür. Bunu göstermek için bir kez daha motivasyona başvurabiliriz.

### 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 araçtır.

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 görülmüştür.

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 oluşup oluşup olmadığını belirlemişlerdir. Bu kabiliyetlere bakacak olursak;

Yeni sesleri ayırt etme ve ezberleme yetisi

cümledeki bazı özel kelimelerin cümle içi kullanımını 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 süreçinde 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 değilirse araştırmaların 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. Diğer 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 içe 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 gözlemlenmişse 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 şöyle 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 katılsınlar 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 ayal ayal yüzünüze bakırlar. 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 çoksesli 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 PREFERENCES:

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 algırlar: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 bulunamamıştır.

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 itibariyle 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 kullanıcısı 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 cümlelerin 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 önemsenmez. 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 yaşınız 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 cümleyle 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 ın 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)dır. 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 etkileşimde 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 learner 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

genuine

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, accu&gram -----

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; 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 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 in 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 chance 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 seems 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 value 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 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 contexts- 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.