

*Alan Krouford,  
Paata Papava*

## İKİNCİ DİLİN MƏNİMSƏNİLMƏSİ VƏ İLKİN MƏRHƏLƏDƏ OXU TƏDRİSİNİN STRATEGİYALARI

### ABSTRAKT

Gürcüstanda iki/çoxdilli təhsil proqramlarının tətbiqi yolunda həm elmi tədqiqat, eləcə də proqramların və layihələrin praktiki nəticələri ilə tanışlıq və müasir beynəlxalq təcrübə ilə paylaşmaq çox əhəmiyyətlidir. Son onilliklərdə həm ana dilində, eləcə də ikinci dildə savadlılığın inkişafına olan yanaşmalar əhəmiyyətli transformasiyaya məruz qalıb. Effektiv tədris strategiyaları və resurslar ehtiyatı genişləndi və zənginləşdi. Qarşıdakı məqalədə biz ikinci dilin mənimsənilməsi və savadlılığın inkişafı ilə əlaqədar məsələləri müzakirə edəcəyik. Eləcə də istifadəsi şagirdlər arasında oxu bacarığını və savadlılığın inkişafını hiss ediləcək şəkildə sürətləndirəcək və asanlaşdıracaq bir neçə praktiki strategiyaları təqdim edəcəyik.

#### İkinci dilin mənimsənilməsi barədə bəzi bazis nizamnaməsi

İlk növbədə, ikinci dilin mənimsənilməsi ilə əlaqədar oxu və yazı təlim-tədris prosesinin ilkin mərhələsində möhkəm əsas olan konseptual aspektlərə toxunacağıq.

- Biz ikinci dili ana dili kimi öyrənirik. Uşaqlar qrammatik strukturları dərk etmədən ana dilinə sahib olurlar. Analoji olaraq uşaqlar qrammatikani öyrənmədən ikinci dili öyrənə bilirlər. Uşaqlar b.a. “sükut mərhələsini” keçirlər. Bu mərhələdə onlar eşidir, amma

danışmırlar. Amma bu, tamamilə, onların həmin mərhələdə oxuya bilmədiklərini bildirmir. Əgər uşaqdan elə əvvəlcədən düzgün formalar tələb edilməsə, o zaman dilin öyrənilməsi daha effektiv və sürətli olacaqdır.

- Uşaqlar ikinci dildə ayrı-ayrı ifadələrin deyilişi və söhbət zamanı səhvlər buraxırlar. Bu səhvləri düzəlişin məqsədyönlü deyil. Əslində bizim “səhvlərlə” işimiz yoxdur. Bizim işimiz hələlik uşağın fəallığını və zaman tələb edən

təkmilləşməli olan, düzəliş aparılan formalarladır.

- Şagirdlər dili dinlədikdə mənimsəyir və anlamağa çalışırlar. Söhbət zamanı təhsil davam etdirilmir.

Yuxarıda gətirilən konseptual qaydalar, ikinci dilin mənimsənilməsinin kommunikasiya yanaşması və təlim-tədrisin konstruktivist paradigması təbii yanaşma və tam fiziki reaksiya kimi tədris strategiyalarına uyğundur.

Təbii yanaşma daha effektiv bir strategiyadır. Onun istifadəsi ətraf mühitdə mövcud real əşyalarla, əldə olan əyani vəsaitlərlə, illustrasiyalarla və s. ilə mümkündür. O, bahalı dərs resurslarını və

kitabları tələb etmir. Dərsin məzmunu qrammatik elementlərə əsasən deyil, maraqlı mövzuların ətrafında qurulur. Bu cür mövzuların misallarıdır: rənglər, qida, dostlar, iş və s. Şagirdlər və müəllimlər birlikdə maraqlı mövzular düşünə bilirlər.

Təbii yanaşma üç əsas pillədən ibarətdir: birinci pillə tam fiziki reaksiyadır. Bu dövrdə şagirdlər sualları və təlimatları dinləyirlər. Şagird işarə ilə, təmasla və digər fiziki hərəkətlə müəllimin dediyini başa düşdüyünü bildirir. Bu mərhələdə şagirdlər söhbət etmirlər. Bu pillə uşağın birsözlü cavabları söylədiklərinə qədər bir neçə həftə ərzində davam edir.

#### Tam fiziki reaksiya misalları:

Müəllim	Şagird
Göy kitabı mənə göstər.	Göy kitabı qaldırır.
Konfet sevirsənmi?	Başını tərpədir.
Əgər şkafi görürsənsə, ayağa dur.	Ayağa durur.
Əgər banan qırmızıdırsa, əlini qaldır.	Əlini qaldırmır.

Təbii yanaşmanın ikinci pilləsi erkən ifadələrin deyilişi və söhbətdir.

Bu pillədə uşaqlar “bəli” və ya “yox” cavablarını bildirir, eləcə də bir və ya iki sözlə cavab verirlər. İkinci pillə həftələr ərzində davam edir. Pillənin sonunda uşaqlar qısa ifadələr və cümlələrlə danışmağa başlayırlar.

Sualların misalları	Cavab misalları
Qələmin varmı?	Bəli.
Qırmızı daha çox xoşuna gəlir və ya sarı?	Qırmızı.
Çanta stulun üstündədir və ya masanın?	Masanın üzərində.
Süd .....	Ağdır.
Levaninin nəyi var?	İki qələmi.
Səhər nə içmisiniz?	Çay.

Üçüncü pillə erkən nitqdır. Bu pillədə şagirdlər qısa cümlələrlə cavab verirlər, amma bəzi sözləri buraxırlar. Doğrudur, bir çox səhvləri buraxırlar, amma onların dediklərinin mənası aydın olur. Çox vacibdir ki, bu mərhələdə səhvlər üzərində düzəlişlər aparmayaq, çünki onlar aktiv tədris prosesində öz-özünə yox olacaqdır.

Əgər müəllim bir neçə ay ərzində təbii yanaşmadan və tam fiziki reaksiya strategiyalarından intensiv şəkildə istifadə edərsə, şagirdlər oxu və yazı vərdiş-bacarıqlarının fəallaşdırılması üçün yaxşı hazırlaşacaqlar.

#### **Xarici / ikinci dildə oxunun təlimi**

Bu yarımfəsil əsasən oxunun təliminə aiddir. İlk növbədə, xatırlamalılıq ki, oxu təlimi və tədrisi haqqında nəyi bilirik?

Biz yalnız bir dəfə oxumağı öyrənirik.

- Vacibdir ki, şagird ilk növbədə ana dilində oxu və yazını öyrənsin.

- Buna paralel olaraq şagird ikinci dildə dinləyə və danışa bilər.

- Bundan sonra şagird daha asanlıqla və sürətlə oxu və yazıya sahib olur.

- Oxu bacarıqlarının əksəriyyəti bir dildə olduğu kimi, ikinci dildə də eynidir.

- Oxu bacarıqları bir dildən ikinci dilə keçir.

- Bu, yazı bacarıqlarına da aiddir.

Şagirdlərin özləri oxu və yazı bacarıqlarını inkişaf etdirirlər. Bizim məsələmiz odur ki, şagirdlərə oxuduqlarını anlamaqda yardım edək.

Bu prosesi başlamaq üçün ən yaxşı metod dil üzrə təcrübə yanaşmasıdır.

- Əgər şagirdlər, ilk növbədə, ana dilində oxumağı öyrənsələr, o zaman ikinci dildə daha sürətlə oxuya biləcəklər.

#### **İkinci dildə yazı və oxu təlim-tədris prosesində kommunikativ yanaşmadan istifadə**

Bu yaxınlara qədər hesab olunurdu ki, uşaqlar müəyyən səviyyədə dinləmə-başla düşmə və nitq bacarıqlarına sahib olmayana qədər ikinci dildə oxu və yazını öyrənməyə başlamamalıdır. Əslində, ikinci dildə oxu və yazı prosesi dilin mənimsənilməsinin erkən mərhələsində başla bilər, xüsusilə də ana dilində artıq yazıb oxuyan ikinci dili öyrənənlər üçün. Daha doğrusu, oxu-yazı biliyi ikinci dilin bütün komponentinin təlimi prosesində əhəmiyyətli rol oynaya bilər (Kraşen və Terel).

Yeni dilin kommunikasiya yolu ilə mənimsənilməsi (Atskuisiton) və savadlılıq arasında əlaqə konstruktivistik paradıqmada xüsusilə əhəmiyyətlidir.

Qudman (1986) dilə və savada sahib olma prosesini bütövdən hissələrə doğru hərəkət kimi təhlil edir. O, əsasən real mühitdə avtentik dilin istifadəsini vurğulayır. Smit (1995) avtentikliyə daha çox əhəmiyyət verir və bildirir ki, "savadlılıq" sosial fenomeni təqdim edir. Ayrı-ayrı şəxslər rəsmən təhsil aldıklarına görə savadlı olurlar, onlar nə haqqında oxuduqlarına və yazdıqlarına və kim haqqında oxuduqlarına və yazdıqlarına əsasən savadlı olurlar".

Konstruktivist paradıqmanın qeyd edilən konseptləri ikinci dilin tədrisinin kommunikativ yanaşma prinsipləri ilə tam

uyğundur. Qeyd edilən perspektiv hüdudlarında ikinci dilin mənimsənilməsinə dəstək verən yazı və oxu metodlarına / strategiyalarına nəzər salaq.

### **Yazı-oxunun erkən təcrübəsi və onun əhəmiyyəti**

İkinci dili öyrənənlərin əksəriyyətinin artıq erkən yaşlarından dilin təbii mənimsənilməsi üzrə az-çox təcrübələri vardır. Həm evdə, eləcə də ətraf mühitdə uşaqlar hər gün müxtəlif cür qarşılaşdırılmış məhsul etiketləri, lövhələri, televiziya yazıları, avtomobil brendləri və s. ilə rastlaşırlar. Onlar ailədə böyüklərin necə oxuduqlarını görür, bəzi hallarda onlar üçün oxuyurlar da. Yavaş-yavaş uşaq dərk edir ki, həm ana dilində, eləcə də digər dillərdə mövcud olan çap və ya yazılı mətnlər sözlə ifadə edilən fikri təqdim edirlər.

Xarici/ ikinci dili öyrənən sinifdə oxu təlimi üzrə lazımi resursların təminatı üçün rəngarəng çap / yazılı mətnlərlə zəngin olan mühitin əhəmiyyəti böyükdür. İkinci dili öyrənənlərə ayrı-ayrı hərfləri adlandırmaq və ya hərfin və səsin birləşdirilməsi üzrə bilik lazım gəlməyəcəkdir ki, etiket, öz adı və ya digər avtentik mətni tapsınlar və bu barədə danışsınlar. Sinif otağında mətnlərlə təmasda olmaq bu vaxta qədər olmayan və ya kifayət qədər olmayan təcrübəni müəyyən şəkildə ödəyir.

### **Əsas leksika və dil üzrə təcrübə ilə əlaqədar oxu prosesi**

Terel (1981) məsləhət görür ki, təbii yanaşmanın istifadəsinin müəyyən mərhələsində söhbət zamanı deyilən əsas sözlər təbaşirlə lövhəyə yazılsın və ya kartoçka şəklində divardan asılsın (əsas odur ki, şagirdlər ana dilində artıq yazıb

oxumağı bilsinlər). Yuxarıda söylədiyimiz kimi, təbii yanaşma ilə işin erkən mərhələsində şagirdlər öz fikirlərini bir və ya iki söz vasitəsilə ifadə edə bilirlər. Bununla yanaşı onlar öz fikirlərini ifadə etdikdə yazmaq üçün sözləri müəllimə çatdırır, əsas leksik vahidləri də oxumağa başlayırlar.

Sözü yazdıqdan sonra şagirdlərin imkanları olur ki, bu sözlərlə əlaqədar tematik ifadələri bildirsinlər (məs., yemək, yoldaş, ailə üzvlərinin iş fəaliyyəti barəsində).

Eləcə də hər bir şagird tərəfindən əsas lüğətdən onun üçün xüsusilə maraqlı olan sözü seçmək effekt verir. Şagirdin sözü göstərməyindən sonra müəllim həmin sözü əsas sözlər kitabçasına yazır və eləcə də bu sözlərlə əlaqədar şagirdin ona diktə etdiyi cümlə və ya ifadəni yazır. Sonra şagird diktə etdiyi ifadəni müəllimə oxuyur və onu bəzəyir. Sonda, şagird sözü və cümləni yazır. Bu, şagirdlərin yeni əlifbanı öyrəndikləri mərhələdə olduqca faydalı bir strategiyadır.

Ana dilində yazı və oxu biliyi yaxşı bir əsasdır ki, sonralar ikinci dilin mənimsənilməsi zamanı yazı və oxunun təlimi əsaslandırılınsın. Tədqiqat və təcrübə göstərir ki, yazı və oxunun bazis vərdiş-bacarıqları şagirdi ana dilindən ikinci dilin öyrənilmə prosesinə ikinci dilin əlifbasının ana dilinin əlifbasından əhəmiyyətli şəkildə fərqləndiyi zaman da keçirir.

İkinci dili öyrənən zaman artıq mövcud olan təcrübədən istifadə şagirdin həvəsləndirilməsinin çox gözəl yolunu təqdim edir ki, onun çap materialına marağı oyansın (Mustafə de Fenrouz, 1985; Nesel

və Ouns, 1981; Dikson və Nesel, 1983). Dil üzrə təcrübə metodikasının istifadəsi şagirdə ikinci dildə yazılan və mürəkkəbliyi sərbəst oxu səviyyəsini aşan mətnləri anlamaqda yardım edir.

Müəllim ucadan oxuduqdan və ya hekayəni nəql etdikdən sonra şagirdlərin özləri əhvalatı nəql edirlər, müəllim isə lövhədə və ya böyük ölçülü kağız üzərində diktə olunan mətni yazır. Pekinin (1989) nöqteyi-nəzərindən bu fəallıq şagirdlərə yardım edir ki, hekayənin strukturunu anlamaq bacarığını təkmilləşdirsinlər. İmla prosesində yazılan mətn şagirdlərə onun məzmununu anlamaq, əsər haqqında söhbət aparmaq və eyni zamanda, onun mədəni aspektləri ilə paylaşmaq imkanını verir.

Qısa hekayələrdən (əhvalatlardan) istifadə etdikdən sonra müəllim şagirdlərə təklif edir ki, imla üçün şəkillərdən, real əşyalardan və digər resurslardan istifadə etsinlər. Yaxşı olardı ki, tədris fəallığına bir neçə komponent, məsələn, - mövcud biliyin fəallaşdırılması, yazının məqsədinin və auditoroyanın müəyyənləşdirilməsi əlavə olunsun. Eləcə də yazılanlar haqqında müzakirə aparmaq, mətni redaktə etmək və sonralar şagirdlər tərəfindən yazı prosesinin müstəqil şəkildə aparılması fayda verir.

### **Birlikdə oxu**

Oxunun təliminin erkən pilləsində daha bir effektiv formanı kitab oxumaq təqdim edir. Söhbət naxışlar üzərində qurulmuş və dil formalarını dəfələrlə təkrarlayan kitablardan gedir. İlk növbədə, müəllim mətni şagirdlərə oxuyur, sonra müəllim şagirdlərlə birlikdə oxuyur, sonda isə yalnız şagirdlər oxuyurlar. Bu fəallığın əvvəlində yaxşı olardı ki, şəkillər və gözə

çarpan söhbət nəzərdən keçirilsin. Oxşar kitabdan istifadə etmək müəllimə oxu prosesini modelləşdirmək imkanını verir ki, həmin mətni müstəqil şəkildə oxuduqda nə edəcəklərini şagirdlərin özləri müşahidə edə bilsinlər. Bundan əlavə, şagirdlər tanış mətndə oxu zamanı ifadə olunan hərflər və səslər arasında oxşarıqları təyin etməyə başlayırlar (Holdavey, 1979).

Linçə (1986) əsasən birgə oxu prosesi artıq mənimsənilmiş leksik vahidlərin istifadəsi ilə kitab haqqında söhbətlə həyata keçirilir. Birgə oxu leksik ehtiyatın və ümumiyyətlə, bazis biliyini zənginləşdirmək üçün əhəmiyyətli bir alətidir. Daha çox halda, ikinci dili öyrənənlər ailədə çap materialının daha az olduğu, yaxud da ana dilində məhdud yazı və oxu bacarığı olan ailələrdəndirlər. Şagirdlər birlikdə kitabın cildini və şəkillərini nəzərdən keçirirlər, müəllim onlara fikirlərini ifadə etməkdə yardım edir. Şagirdlər anlayırlar ki, artıq bildiklərinin əsasında ehtimallarını söyləyə bilirlər. Müəllim tərəfindən mətnin oxunulmasına paralel olaraq onlar şərhlər edir və söylənilən ehtimallar və hekayədə cərəyan edən hadisələr arasında paralelləri tapmağa çalışırlar.

Bir çox müəllimlər şagirdlərin sözləri şifrələməyi öyrənənə qədər böyük kitabı oxumağa necə başlaya biləcəklərini düşünürlər. Smitə əsasən kitabın hələ müəllim tərəfindən oxunulması, sonra isə birgə oxu şagirdlərin arasında nailiyyət hissini və özünə inamı artırır. Nəticədə, onlar çalışırlar ki, mətni daha diqqətlə və həvəslə oxusunlar. Şagirdlər mətni müəllimə qrupda oxuyurlar. Bu, daha artıq nailiyyət hissinə səbəb olur, çünki ayrı-ayrı

səhvlərə diqqət verilmir. Şagirdlərə imkan verilir ki, öz səhvlərini özləri düzəltsinlər və bir qədər az həyəcanla oxusunlar.

Oxu prosesində şagirdlər mətnin hər hansı bir hissəsinin hekayənin bu və ya digər epizodunu ötürüb-ötürmədiyini təyin etməyə başlayırlar. Bundan əlavə onlar üçün daha çox vərəqlərdə görünən maraqlı sözləri tapmağa başlayırlar.

Qeyd edilən sözlər hökman asanlıqla oxunulan sözlər deyil. Maraqlı oyanıqlarına görə onları tapmaq şagirdə asan gəlir: “begemot” və ya “çəhray” sözləri ikinci və ya üçüncü oxunuşda daha asanlıqla tapılır və yadda qalır, nəinki “yəqin ki” və ya “yenə də” sözləri. Linçə (1986) əsasən tanış hekayələrin təkrarlanması şagirdlər üçün yorucu olmur və oxu üzrə sürətli nailiyyətin əldə edilməsinə dəstək verir.

### **Leksikanın inkişafı**

İkinci dildə oxuyan zaman çox az leksiki ehtiyat mətni anlamaqda şagirdlər üçün böyük maneələr yaradır. Bu problem ana dilini mənimsədikdə də aktual olur, çünki idrakda fikri qurmaq üçün şagirdin kifayət qədər leksiki və akademik biliyi olmur.

Gəlin, leksikanın inkişafının iki əhəmiyyətli aspektini təhlil edək. Bunlardan biri zəngin dil mühitidir. Biz bilirik ki, sözlərin mənimsənilməsi mücərrəd mühitdə deyil, daha çox kontekstual mühitdə davam etdikdə insanlar sözləri daha yaxşı öyrənirlər. Bundan irəli gələrək dil mühiti nə qədər zəngin olarsa, kontekstdə qavranılan leksik vahidləri çatdırmaq və onların əhəmiyyətini anlamaq da bir o

qədər asan olar. Bu işə nəticədə onların istifadəsinə də səbəb olur.

Biz bir çox hallarda ikinci dili öyrənənlər üçün yüksək kontekstual formalar təklif edən fənlərdə – elmdə, sosial elmlərdə, incəsənətdə, musiqidə və tədris proqramının digər sahələrində təlimatlar verməkdən çəkinirik. Krouforda (1993) əsasən biz əmin olmalıyıq ki, tədris planının qeyd edilən sahələri ikinci dili öyrənənlərə kontekstuallaşdırılmış forma və zəngin leksika ilə çatdırılırlar. Verilən fənlər üzrə tədris birgə / qrup təlimi metodlarından, problemlərin həlli və leksik ehtiyatın zənginləşdirilməsinə yönəlmiş digər strategiyalardan ibarət olmalıdır.

Əsaslı biliyi aktivləşdirmək və ya inkişaf etdirmək üçün bir çox tövsiyə olunan strategiya məhz leksiki vahidlərin öyrənilməsi ilə əlaqədardır. Semantik sxem bu cür strategiyalardan birini təqdim edir, amma onun istifadəsi əsas və konseptual baxımdan mürəkkəb leksikanın öyrənilməsinə əhatə etməlidir. Başqa cür olsa oxu üçün az vaxtımız qalar.

Seçilmiş bədii əsərlərin yarısının ucadan və ya əvvəlcədən uca səslə oxunulması daha səmərəlidir. Bundan sonra müəllim bəzi sözləri qısaca izah edə bilər. Yeni leksiki vahidlər kontekstlə əlaqədə təqdim olunmalıdırlar. Bundan əlavə müəllim şagirdlərə fikirlərini bildirməyə təkan verməlidir, çünki qrupda kiminsə yeni söz haqqında müəyyən məlumatı mütləq olacaqdır. Bəzən sözlərin mənasını izah etmək üçün şəkillərə əsasən, əyani vəsaitlərdən və ya müəllim tərəfindən hazırlanan digər materialdan istifadə etmək olar.

### **Yazı prosesi**

Dilin tədrisinin və mənimsənilməsinin konstruktivist yanaşmasının əsas prinsipini dinləmə, söhbət, oxu və yazının qarşılıqlı əlaqəsi təqdim edir. Hadelsonun nəzərinə əsasən ikinci dili öyrənənlər qeyd edilən dörd komponenti müstəqil fenomen deyil, bir vəhdətdə dərk edirlər (Hadelson 1984).

Fitsceralda əsasən yazı uşağın həyatında kifayət qədər erkən yaşlarından başlayır. Bunun üçün kodlaşdırma bacarığının inkişafını gözləmək vacib deyil (Fitscerald, 1993). Əlbəttə ki, bu fikri ikinci dili öyrənənlər arasında da yayımlaya bilərik. Onları həvəsləndirmək lazımdır ki, ikinci dildə yazıya bacardıqları qədər tez başlasınlar, xüsusilə də ana dilində yazının bazis bacarıqlarının artıq formalaşdığı halda. Yazıda buraxılan səhvlərə söhbət zamanı buraxılan səhvlərdə olduğu kimi yanaşmalıyıq. Birbaşa düzəlişlər əvəzinə düzgün formaları yazma bilərəm ki, şagird yavaş-yavaş yazısını təkmilləşdirə bilsin.

### **Qısa xülasə və nəticə**

Təbii yanaşma ən geniş yayılan kommunikativ yanaşmanı təqdim edir. Bu yanaşma həddlərində hər növ düzəlişlərin edilməsi və qrammatik konvensiyaların birbaşa təlimi minimuma endirilmişdir.

Təbii yanaşma ana dilinin mənimsənilmə mühitinə bənzər olan təlim mühitinin yaradılmasını nəzərdə tutur. O, kiçik uşaqların, yeniyetmələrin və ya yetkinlərin təlimi üçün eyni şəkildə effektivdir.

Şagirdin dil üzrə biliyinin aralıq səviyyəsinə çatdığı zaman müxtəlif fənləri ikinci dildə “qayğıkeş” tədris yolu ilə tədris etməyə başlamaq olar. Qeyd edilən tipin tədrisdə əsas oriyentirləridir: qavranılmanın nail olunması-saxlanması, müəllim tərəfindən çatdırılan materialın dozalara bölünməsi və qeyri-verbal dilin, köməkçi vəsaitlərin və şəkillərin intensiv istifadəsi. Nəticədə ikinci dilin leksik ehtiyatını mənimsədikdə və ümumiyyətlə, akademik nailiyyətlərdə sürətli tərəqqi əldə edirik.

Qeyd edilən məsələlərin yerinə yetirilməsi üçün şagirdlər ikinci dildə oxu və yazıya xüsusi strategiyalar vasitəsilə vaxtında sahib olmalıdırlar. Bu strategiyalar intensiv kommunikasiya və anlayışa cəmləşdirilmişdir. Oxunun təlimi haqqında konstruktivist mövqe ikinci dilin tədrisinin kommunikativ yanaşması ilə tam uyğundur. O, avtentik, funksional dilə əsaslanır və mənənin quruluşuna, bütövdən hissələrə keçidə və bununla yanaşı şagirdə yönəlmişdir.

## ƏDƏBİYYAT

- Aşer, 1982 - Asher, J. J. The total physical response approach. In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp. 54-66). Rowley, MA, USA: Newbury House.
- Krouford, 1994 - Crawford, A. N. Communicative approaches to second language acquisition: From oral language development into the core curriculum and L2 literacy. In C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp. 79-131). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Krouford, 1993 - Crawford, A. N. Literature, integrated language arts, and the language minority child: A focus on meaning. In A. Carrasquillo and C. Hedley (Eds.), *Whole Language and the Bilingual Learner* (pp. 61-75). Norwood, NJ, USA: Ablex.
- Krouford, 1995 - Crawford, A. N. (Ed.) *A Practical Guidebook for Adult Literacy Programmes in Developing Nations*. Paris: UNESCO.
- Kumins, 1986 - Cummins, J. Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Kraşen, 1982 - Krashen, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. London, UK: Pergamon Press.
- Kraşen, 1983 - Krashen, S. D., & Terrell, T. D. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York, NY, USA: Pergamon/Alemany.
- UNESCO, 1953 - *The use of vernacular languages in education*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO, 1992 - *Language policy, literacy, and culture: Round table*. Geneva, Switzerland: International Conference on Education.



*Alan Crawford, Paata Papava*

**Second Language Acquisition and Reading Strategies  
on Primary Stage of language Acquisition**

**ABSTRACT**

**It is important that teachers in Georgian bilingual schools have access to the information and resources that are widely used in different programs around the world. This article provides information about communicative approaches and instructional strategies for teaching reading in a second language that prove to be successful in many countries.**

**First, we should go back to what research and practice tells about second language acquisition. We learn a second language in the same way as we learn our mother tongue. Children easily learn their mother tongue without learning grammar. They can also learn a second language without learning grammar. In the first stage of second language acquisition children go through a silent period. They listen, but they do not speak. They are learning during this period. They learn faster when they don't have to speak correctly at the beginning. Children will make mistakes in their second language, which should not be corrected. They make mistakes because their language is not mature. Children are learning when they are listening and understanding, not when they are talking.**

**The natural approach (Krashen and Terrell, 1983) is a very effective communicative approach for teaching a second language. Teachers do not need expensive materials and books. They can teach with real objects and illustrations they already have. The topics of lessons are themes, not grammatical elements. Teachers and children can choose themes of interest together.**

**The natural approach has three stages: First stage is comprehension or total physical response (TPR). In this stage, children listen to questions and commands. They show that they understand what the teacher says by pointing, touching, and other physical actions. They do not need to speak. The first stage continues for several weeks until children begin to respond with one-word answers.**

**Second stage is early production. In this stage, children begin to respond with *yes* or *no*. They give answers of one or two words. The second stage continues for many weeks. Then children will begin to answer with phrases and short sentences.**

**Third stage is the emergence of speech. In this stage, children begin to answer with short sentences. They leave out some words. They make many mistakes, but we can understand what they mean. We do not correct their mistakes. The mistakes will go away as the child-**

---

ren learn more. There are several other effective TPR strategies that are easily applied to small groups or to an entire class. The TPR approach can reach high levels of language.

What are some basic do we know about literacy in a second language? We only learn to read once. First, we should learn to read and write in our mother tongue. We can also learn to speak and understand a second language. Then, we can learn to read and write in the second language very quickly.

Most reading skills in one language are the same in a second language. Reading skills transfer from one language to another. Many writing skills do, too. Children will transfer skills themselves. We need to help them understand what they read in the second language. Children can begin learning to read and write in the second language, too. The language experience approach is the best way to start. They will learn faster if they learn to read in the mother tongue first.

When second language learners have intermediate second language proficiency, they should have access to the basic curriculum through careful application of communicative approach strategies in sheltered second language instruction. The focus of this instruction should be on maintaining comprehension through the pacing of teacher input and through the extensive use of nonverbal language, illustrations and other visual aids. This instruction results in rapid increase in second language vocabulary.

At an appropriate time, second language learners should receive instruction in second language reading and writing through strategies that ensure continued comprehension and communication. When second language learners read in their second language, the lack of vocabulary knowledge is often an obstacle to comprehension. A constructivist view of reading instruction is very consistent with communicative approaches to second language acquisition. It focuses on the construction of meaning, proceeding from whole to part, it treats authentic, relevant, and functional language, and it is student centered.

In the early stages of literacy, teachers will find that the key-vocabulary and language experience approaches can provide second language learners with access to print that is consistent with their stage of production. When they are able to begin reading simple text, we should provide scaffolding through prereading activities that develop background knowledge and vocabulary. In addition, background knowledge they develop from the basic curriculum in the primary language provides a strong base for learning to read in the second language.