

## DİL ÖĞRETİMİNDE BUGÜNKÜ EGİLİMLER \*

“English Teaching Forum” Dergisi  
Yazı Kurulu

Çeviren :  
İng. Ok. Bekir ÖZER

Birkaç yıl öncesine dek dil öğretimi yöntembilimi tek olarak bilinirdi. Kuşkusuz buna kimi karşı olanlar da vardı. Ama genellikle, yöntembilimcilerin çoğu **audio-lingual** yönetiminden yana idiler.

Daha sonra “çöl ıssızlığındaki çıçlık” gibi bir dilbilim kuramının sesi duyuldu: Noam Chomsky’nin köklü yöntembilimin temellerine karşı olan **transformational generative grammar**’ı idi bu. Bu dilbilimsel karşı durma başlangıçta dil öğretimi yöntembilimini etkilemiyor görünüyordu; çünkü doğurduğu tartışmalar, ancak yoğunluğu azaltılmış kuramsal tartışma alanında kalıyordu. Üstelik Chomsky, kendi dilbilgisel kuramının bir dil öğretimi yöntembilimini içine aldığı savını anlamlı bir biçimde kendisi yadsıyordu.

Bununla birlikte bugün, Chomsky’ninki ile yapısal dilbilim arasında yapılacak karşılaştırma bize şu soruları sormamıza —ve yanıtlamamıza— neden olur: Dil öğrenimi yöntembilimi üzerinde Chomsky’nin dilbilim ve dil öğrenme kuramlarının ne etkisi vardır? Günümüzde başka hangi etkenler

---

(\*) “English Teaching Forum”, Volume XII, Number 1, January—March 1974, s. 1-7.

yöntembilimi etkilemektedir? **Audio-lingual** yönteminin kullanılışında bu eğilimlerin etkisi ne olmuştur? Dil öğretimi hangi yönde ilerlemektedir?

Dil öğretimi tarihi, yöntembilimsel düşünce akımlarının iki kaynağı olduğunu gösterir. Bu kaynaklardan biri, ruhbilim ve dilbilimin de içinde bulunduğu sosyal bilimlerdeki salt öğrenme kuramını değil, kuramın biçim ve yönünü de saptayan düşünce niteliğinin değişen kavramıdır. Öteki ise, dil öğrencisinin çeşitli gereksinmelerine göre değişen dil öğretiminin uygulamasal sorunlarının yalnız bir bileşimidir. Bu uygulamasal sorunlar, kuramsal düşüncelerden tümüyle ayrı olarak oluşabilir. Bunlar, belirlenmiş bir sürede yapılan dil çalışması için güdüleri ve amaçları saptayan değişken sosyal, siyasal ve ekonomik durumlarla diğer durumları yansıtır.

Dil öğretimi yöntembilimindeki değişen düşünce akımlarını anlamak için hem kuramsal hem de uygulamasal etkenlerin etkisini bilmek zorundayız. Yöntembilimsel düşüncenin değişen akımları arasından kendi yolunu ustalıklı seçen öğretmenin de, bu çeşitli akımların kaynakları ve yönleriyle ilgili bilgilere dayalı bir görüşü olması gerekir. Böyle bir görüşü elde etmek için **audio-lingual** yönteminin nereden geldiğini görmek amacıyla kısa bir süre gerilere bakalım.

## “AUDIO-LINGUAL” YÖNTEMİ

**Audio-lingual** yönteminin oluşumundaki etkenleri, 1920 ve 1930’lardaki Leonard Bloomfield ve onun yandaşlarının “bilimsel” dilbilimine ve o zamanlar çok tutulan davranışçı ruhbilimin varsayımlarına dayandırabiliriz. Bu davranışçı ruhbilim ve yapısal dilbilim, kendilerinden önceki kuramlara —bilgi edinmeyi de içine alan insan davranışı sorunlarının belirsiz ve bilimsel olmayan yaklaşımlarına— karşı bir tepki oluşturdu. Davranışçı-yapısalcı görüşte, maddesel olarak gözlenebilen ve ölçülebilen deneysel bilginin dışında hiçbir şey gerçekten bilimsel değildi. Geçmişin “katı düşünce”sinden tümüyle kaçınmak gerekiyordu. Yeni yaklaşımın coşkunu bir temsilcisi olan W. Freeman Twaddell bu gerekliliği 1935’te kısaca şöyle açıkladı: “Bilimsel yöntem, yalnız anlamıyla, mantığa yer vermeyen bir anlayıştır.”

### Kuramsal Etkenler

Dilbilimde anlatıldığı gibi, “bilimsel yöntem”de dil, salt biçim olarak tanımlanmış ve anlam terimleriyle yapılmış hiçbir tanıma yer verilmemişti. (Bu düşüncenin tam olarak başarıya ulaşıp ulaşmadığı tartışma görütür bir konudur. Birçok dilbilimci de, anlamın —ve mantığa olan ilişkilerinin— dilin özünde var olmasından ötürü dilin anlamdan bütünüyle

ayrı olarak tanımlanamayacağını savundu.) Bu biçimcilik düşüncesi, sözcük çeşitleri için **ad**, **fiil**, **sıfat** gibi geleneksel adlar yerine numaralı sınıflandırmaları (1,2,3...) kullanışa soktu. Böylelikle dilbilimcinin (ve öğretmenin) anlama ve anlamla ilgili tanımlara olan tüm ilişkilerden kaçınabileceği düşünüldü. Denemesel ya da yapısal yöntemle olan böylesine bir bağlılık daha başlangıçta bırakılmış gibiydi. Fakat dil, yine de yapı taşları gibi birlikte konacak ayrı maddelerin bir toplaması olarak görüldü. Bu birlikte koyma, yaratıcı bir yol değil, salt bir sınıflandırma ve düzenleme etkinliği idi.

Davranışçı ruhbilim, içinde dil öğreniminin de olduğu tüm öğrenmeyi bir koşullanma —dış uyarıcılara yanıtlar vererek alışkanlıklar edinme— sorunu olarak tanımladı. Bundan ötürü de bir insan bir dili **yansılaiıcılık ve ezberleme** ve **benzetme** yollarıyla öğreniyordu. Buna göre, **audio-lingual** yöntem biliminin (1) çeşitli yansılaiıcılık ve ezberleme yolları ve (2) benzetmeye dayalı kalıp alıştırmaları olmak üzere iki ana uygulama biçiminin olduğunu söyleyebiliriz. Açıkça görülmektedir ki böyle bir yöntem bilim, hem yapısal dilbilim hem de davranışçı ruhbilimle büyük bir uyum içerisindedir.

### **Uygulamasal Etkenler**

**Audio-lingual** yöntemi üstüne gerçek bir görüş elde edebilmemiz için, yöntemin, içinde geliştiği kuramsal havayı olduğu kadar uygulamasal havayı da bilmemize gerek vardır. Buna, William Moulton'ın 1961'de ana çizgileriyle özetlediği **audio-lingual** yönteminin beş ilkesini sıralayarak başlayabiliriz:

1. Dil, yazma değil, konuşma yeteneğidir.
2. Dil, bir alışkanlıklar dizisidir.
3. Dille ilgili bilgileri değil, dilin kendini öğretiniz.
4. Bir dil, o ülkenin insanların konuştuğu şeydir; birinin o insanların ne konuşmaları gerektiğini düşündüğü şey değil.
5. Diller ayrıdır.

“Dil, bir alışkanlıklar dizisidir” ilkesinin yapısal dilbilimin ve davranışçı ruhbilimin kuramsal temellerine olan bağlılığını gördük. Diğer ilkeler de tüm olarak aynı kuramsal temellerden ürememelerine karşın onlarla bağdaşabilir. Bu ilkeleri dilbilimsel —ya da ruhbilimsel— kuram dışında kalan uygulamasal etkenlerde de açıkça görebiliriz. Moulton'ın belirttiği gibi, bu ilkelerin kaynağı başlıca üç düşünceye dayanır:

1. Bu yöntembilimin gelişimine çalışmalarının temel olduğu dilbilimciler, çoğunlukla (birçok Amerikan okullarında öğretilen birkaç Avrupa diline karşı) **yazılı olmayan** Amerikan Kızılderili dilleriyle yakın ilişkileri bulunan insanbilim uzmanları (antropologlar) idi.
2. Bu yöntembilim, Amerika Birleşik Devletleri'nin dilbilimsel yalnızlıktan ayrılıp diğer dilleri öğrenme yararlılığının bilincine varmaya başladığı sıralarda geliştirildi.
3. İkinci Dünya Savaşı sırasında, yazın (edebiyat) ya da yazılı dille gerçekten ilgisi bulunmayan ve öğrencilere en kısa zamanda birkaç "yabancı" (exotic) dilin günlük konuşma bilgisini vermeyi amaçlayan bir dil öğretimi programında bu yöntembilime büyük ağırlık verildi.

Sözünü ettiğimiz bu üç düşüncenin **audio-lingual** yönteminin beş ilkesi ile olan ilişkisi ortadadır. Bilimsel bir araştırmadan sözlü anlatımın yalnız bir yöntemine dek dil öğreniminin amaçtaki ve güdüdeki değişikliği, yeni bir yöntembilime geçmede kesin bir etkendi.

Belki öteki etken de "evrensel" eğitimin yaygınlaşması, başka bir deyişle, daha az bilimsel ilgileri ve üstün nitelikleri olan öğrencilerin sayıca artmış olmasıydı. Amerikan okullarında okutulan dersler, 1940'larda, geleneksel üniversiteye hazırlayıcı nitelikteki klasik eğitimden "günlük yaşam"ın sorunlarını konu alan derslerin kapsamına dek göze çarpar bir değişikliğe uğradı. Gelenekselleşmiş yazınsal (edebî) konulara, konuşma sanatına ve kalıplaşmış yazmaya ağırlık verilmemesi de bu dönemin kendine özgü özelliklerindendi. Bir yöntembilimin kabul edilmesindeki "etkenleri" saptamada böylesine kuramsal olmayan düşüncelerin önemini de göz önünde bulundurmalıyız. Bu da, bizim salt kuramsal tartışmaların temeli üstünde oluşan bir yöntembilimsel inancı değiştirmeksizin kabul etmememiz için bize yardımcı olacak bir görüşü sağlar.

## KARŞI KOYUŞ

Noam Chomsky **transformational generative grammar** kuramını ilk kez ortaya attığı zaman (**Syntactic Structures**, New York: Humanities Press, 1957), dilbilim çevrelerinde büyük bir kaynaşmaya yol açtı. Onun bu kuramı, yapısal dilbilgilerinin gerçek temellerine karşı çıkıyordu. Böyle olmasına karşın Chomsky'nin bu dilbilimsel kuramının dil öğretimine çok az etkisi vardı; çünkü kuramının yöntembilimsel sonuçları hemen ortaya çıkmıyordu. Onun bu konu üstüne olan ilk yazıları, hemen tümüyle dil öğrenme sorunundan çok dilbilgilerinin biçimleriyle ilgiliydi.

Bununla birlikte, Chomsky, **Aspects of Theory of Syntax** (Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965)'in sunuş bölümünde **phrase-structure** dilbilgilerine olduğu kadar dil öğreniminin davranışçı kuramlarına da karşı çıktığını açıkça belirtiyordu. Dil öğreniminin bir alışkanlık ve koşullanma etkinliği değil, yaratıcı bir yöntem —bir dış uyarıcıya yanıtta çok akılcı felsefeye uyan ve anlamaya yer veren bir etkinlik— olduğunu ileri sürüyordu. Yeni bir dilbilimsel kuramla yeni bir ruhbilimsel kuramın birleşmiş güçleri, var olan yöntembilime bir kez daha karşı çıkıyordu. Ama bu kez saldırı altında olan, **audio-lingual** yönteminin temelinde yatan dilbilimsel ve ruhbilimsel kuramlardı.

### **Uygulamasal Düşünceler**

Bununla birlikte, biz yine de yöntembilimsel değişikliği, salt ve tüm olarak kuram temelleri üstünde göremeyiz; dil öğretmenlerinin —ve öğrencilerinin— uygulamasal gereksinmelerini ve tepkilerini de düşünmek zorundayız. **Audio-lingual** yöntemi uygulayan birçok öğretmen, yeni kuramsal etkileri öğrendiklerinde, dahası çok önceleri, kabul edilen yöntembilimin geliştirilmesini ya da değiştirilmesini istedi. Ezberlemeyi ve benzer kalıp yapma alıştırmalarını başlangıç düzeyi için yararlı bulmalarına karşın orta ve ileri düzeylerde büyük ölçüde kalıplaştırılmış etkinliklerle dilin daha özgür ve daha yaratıcı kullanılışı arasında bir köprü kurma gereksinimini duydular. Ne var ki **audio-lingual** yöntemi ve ondan yana olanlar bu önemli soruna yeterli bir çözüm getiremediler.

**Audio-lingual** yönetiminin hem öğrenci hem de öğretmen için sıkıcılığa olan ve yaratıcılığa yer vermeyen eğilimini olası bir sakınca olarak başlangıçta gören kimi yaratıcı öğretmenler, alıştırmaları, biçimlerini değiştirerek, anlamlı ya da canlı bir ortam oluşturarak ve görsel gereçler kullanarak daha ilginç kılmaya çalıştılar. Kimi öğretmenler, bu yollarla çoğu kez büyük başarılar elde ettiler. Ne var ki daha çok “anlamaya yer veren” etkinliklerden yararlanmaksızın elde ettikleri bu başarıları bir yerde sınırlı kalıyordu.

**Audio-lingual** yönteminin benimsenmeyen öteki yanları, onun konuşma yeteneğine verdiği ağırlık (buna bağlı olarak okumaya ve yazmaya verdiği az önem) ile **dinleme**, **konuşma okuma** ve **yazma** becerilerinin öğretimi için gösterdiği değişmez sıra idi. Tarihsel görünümü içerisinde incelediğimizde, bu değişmez sıralamanın, çoğunlukla okuma ve yazmayı (başka bir deyişle çeviriyi) ve dilbilgisinin kurallarını öğrenmeyi benimsemiş kendinden önceki geleneksel **grammar-translation** yaklaşımına karşı bir tepki (belki tepkinin de üstünde bir karşı koyuş) olduğunu görürüz. Hem kuramsal hem uygulamasal alanlarda karşı çıkılan **audio-lingual** yön-

teminin öteki sınırlayıcı düşünceleri arasında şunlar da vardır: 1) Sınıfta öğrencinin ana dili hiç kullanılmamalıdır. 2) Sınıf etkinlikleri, öğrencinin yanlış yapma olasılığını önleyici biçimde yapılmalıdır.

## **BUGÜNKÜ EĞİLİMLER**

Bir yöntem uygulayıcısı olan öğretmen doğal olarak sorabilir: Bu kuramsal karşı çıkışın ve daha iyi bir yöntem istemenin nedenleri nelerdir? Bugünkü yöntembilim nedir? **Audio-lingual** yönetimiyle ilgili öğrendiğimiz tüm şeyleri bırakıp yepyeni bir yöntem mi edinmeliyiz? Eski **grammar-translation** yöntemine mi dönmeliyiz? Yoksa bundan böyle değişen yöntembilim akımları arasında hep bocalayıp duracak ve izleyebileceğimiz belirli bir yol bulamayacak mıyız?

Belirli bir yönetime karşı oluşan tepkinin başka bir yöntemde aynı ölçüde kendince ve değişmeksizin sonuçlanmaması umut vericidir ve belki de yöntembilimsel gelişimin bir belirtisidir. Buraya dek değişiklik önerileri aşırı olmamıştır ve bize doldurmak zorunda olacağımız boşluklar bırakılmamıştır. Geçmiş birkaç yılın yöntemlerini ve eğilimlerini incelediğimizde, yöntembilimdeki bugünkü düşüncenin (a) **audio-lingual** yönteminin kimi aşırı sınırlamalarının azaltılması ve (b) öğrencilerin zihinsel güçlerinin daha etkin kullanılmasını gerektiren yöntemlerin geliştirilmesi yönünde olduğunu görürüz.

Şimdi bu iki eğilimi kimi ayrıntılarıyla inceleyelim.

### **Sınırlamaların Azaltılması**

Öğretmenler, ne **dinleme-konuşma-okuma-yazma** sırasına bağlı kalmanın her zaman istenilen sonuçları verdiğini, ne de böyle bir bağ yokluğunun kesinlikle zararlı olduğunu kanıtladığını gördüler. Dahası öğrenmede konuşmanın birinci, okuma ve yazmanın ikinci sırada yer aldığını savunan kuramı bile tartışma konusu ettiler. Böylesine kuramsal ve denemesel bir düşünce, çeşitli dil becerilerini daha bir bütünlenmiş olarak öğretmeye ve sınavdan geçirmeye doğru olan bugünkü eğilimle sonuçlandı. Örneğin, bugün, yazdırım (dictation) ve kapalı test (close test) biçimindeki sınav çeşitlerine yenilenmiş bir ilgi buluruz. Öğretmenler, okuma ve yazma etkinliklerini dinleme ve konuşma etkinliklerinden sonraya bırakma ya da çok ayrı tutma gereksinimini de duymuyorlar.

Bunun gibi, öğrencinin anadilini kullanmaya karşı olan yasak da önemli ölçüde azaldı. Kimi açıklamaları ve buyrukları anadilde vermenin daha uygun olacağı ve böylece İngilizcenin kullanımına daha çok zaman kalacağı düşüncesinde birleşildi.

Bugünkü eğilimlerin önemli özelliklerinden biri de öğrencilerin değişen gereksinmelerini daha çok göz önünde bulundurmalarıdır. Örneğin, eğer bir öğrenci öteki becerilerden daha çok İngilizce okuma bilgisine gereksinim duyuyorsa, okumaya öncelikle yer verilmelidir ve öğrenci bu beceriyi özel yol gösterici bir okuma yöntemiyle öğrenmelidir.

Bir başka durum da daha çok kuramsal düşüncelerle ilgili: Dil öğretiminde öğretmen, öğrencinin sınıf etkinliklerinde neredeyse bir tek bile yanlış yapmasına olanak vermeyecek ölçüde katı olan bir yol mu izlemelidir? Bu yanlış yapma “yasağı”, çokça, öğrencinin yapacağı en ufak bir yanlışın ileride kötü alışkanlıklar yaratacağı korkusuna dayanıyordu. Dil öğrenimindeki “alışkanlık kuramı”na geniş çapta karşı durma ve dil öğreniminin yaratıcı yanına önem verme sonucu, öğretmen, bu korkudan bugün oldukça arınmıştır. Bugünün düşüncesine göre, öğrencinin öğrenmeye olan yaratıcı ilgisi, salt yanlış yapmaktan kaçınma çabasından daha önemlidir. (Kuşkusuz ki bu, öğretmenin yanlış düzeltme ölçülerinden ayrılması gerektiği ya da öğrencinin yanlışlarını düzeltmesine ve yeri geldiğinde yeterince alıştırmaya yapmasına gerek olmadığı anlamına gelmez.)

### **Özgür Anlatıma Yöneliş**

Yukarıda sözü edildiği gibi, öğretmenler, **audio-lingual** yönteminin ilk yandaşlarıncı başlatılan katı yapılı bir uygulamadan öğrencinin kendi düşüncelerini anlatabileceği daha az denetimli bir uygulamaya doğru kayma gereksinimini duydular. Clifford Prator, on yıldan daha uzun bir süre önce yazdığı “Development of a Manipulation-Communication Scale” adlı yazısında, bu sorun üzerinde durmuş ve buna ancak dar bir çözüm önermişti. Bu yazısında, Prator, tüm dil öğrenme etkinliklerinin ya **salt öğretilenlere benzer** ve **salt özgür anlatım** ya da her ikisinin birleşimi biçiminde toplanabileceğini belirtir. Sınıf etkinliklerini de en azından dört ana sınıfta düşünmenin yararlı olacağını savunur: a) **tümüyle öğretilenlere benzer** etkinlikler, b) **çoğunlukla öğretilenlere benzer** etkinlikler (bu tür bir alıştırmaya özgür anlatıma da biraz yer verir), c) **çoğunlukla özgür anlatım** etkinlikleri ve d) **tümüyle özgür anlatım** etkinlikleri.

**Tümüyle öğretilenlere benzer** etkinliklere örnek olarak (a) öğrencilerin öğretmenden sonra tümce yineleme alıştırmalarını ve (b) yerine koyma alıştırmalarını söyleyebiliriz. Eğer öğretmen bir başkasının yerine konacak sözcüğü doğrudan söylemeyip de onu anlatan bir resim göstererek belirtirse —ya da öğrencilere kendi bilgi ya da denemelerinden uygun bir sözcük buldurtursa,— sözü edilen ikinci alıştırma **çoğunlukla öğretilenlere benzer** etkinlik alıştırmaları türünde yapılabilir (böylelikle bu alıştırmaya

özgür anlatım özelliği verilmiş olur). Örneğin, öğrenci, bir tümcedeki sözcüğün yerine, yerine koyma alıştırmasının alışılmış biçiminde öğretmenin verdiği bir sözcüğü kullanmayarak, babasının gerçek uğraşısını anlatan sözcüğü koyabilir. (**My father is an engineer** [a doctor, a merchant, a teacher].)\*

Daha ileri düzeydeki bir sınıfta, öğretmen verdiği bir öyküyü bir süre sonra öğrencilerine anlattırabilir; böylelikle bu alıştırmaya da bir özgür anlatım özelliği katılmış olur. Kolay yineleme ya da ezberlemeden uzaklaşıp öğrencinin kendi bilgi ve düşüncelerinin daha özgür anlatımına doğru kayıldıkça, çeşitli soru-yanıt alıştırmaları, karşılıklı konuşmaların tümceleri ve öteki sözlü ve yazılı etkinlikler **çoğunlukla özgür anlatım** etkinliği biçimine dönüşür. Son olarak, **salt özgür anlatım**'a da bir sınıfın öğrencileri arasındaki çeşitli konularda konuşmaları örnek gösterebiliriz.

### **Anlamasal Etkinliğe Olan Eğilimler**

Öğrencinin zihinsel güçlerinin daha canlı ve daha çok kullanılmasına doğru olan eğilim, belki de, dil öğreniminde anlamaya dayanan kuramın en önemli etkisini gösterir. Bu **zihinsel etkinlik**, **audio-lingual** yönteminin gerektirdiği daha cansız olan "etkinlik" in ötesinde başarılı olur. **Audio-lingual** yönteminin savunucuları, öğretmenlere sık sık öğrencilerini "canlı" tutmalarını salık verdiler —çünkü, onların söylediğine göre, bir öğrenci canlı olduğu sürece öğreniyor demektir. Aynı savunucular, öğretmenlere bir ders saatinin olanaklı olan çoğu zamanında öğrettiklerini öğrencilerine yüksek sesle İngilizce olarak yineletmelerini de salık verdiler. Bu, pek çok yapılan koro çalışmalarının ana nedeniydi. Onlara göre, bu yolla çok sayıda öğrenci "dili kullanarak" etkinliklere katılmış olurdu. Fakat anlamaya dayanan bir öğrenmeyi benimseyenler, dilin böylesine "canlı" kullanılmasındaki yarara katılmadılar, tersine karşı çıktılar. Onlar, sözcük ya da tümcelerin salt makinesel yinelemesinin gerçekte **canlı** bir öğrenme değil, **cansız** bir öğrenme olduğunu, çünkü bunun çoğunlukla —kimi zaman hemen hemen tümüyle— fiziksel ve makinesel çeşitten bir etkinlik olduğunu savundular. Dahası bu tür bir öğretimin, öğrencinin zihinsel güçlerini kullanmasına da engel olduğunu ileri sürdüler.

Dil öğrenimini alışkanlıklar edinme olarak değil de, doğal yaratıcı bir etkinlik olarak ele alıp incelediğimizde, öğretmenin öğrencilerine salt yineleme alıştırması yaptırmasından daha çok onlara İngilizce düşünmelerine yardım etmesi gerektiğini görürüz. Böylesine zihinsel etkinlikler, öğrenci-

---

(\*) (Babam mühendistir [doktorudur, tüccardır, öğretmendir].)



lerin dili severek öğrenmelerini sağlar; bu da dil öğreniminde daha olumlu bir tutumun oluşturulmasına ve daha iyi bir sonucun alınmasına doğru atılmış yapıcı bir adımdır.

Şunu da eklemeliyiz ki, eski **grammar-translation** yönteminde olduğu gibi, bu tür bir zihinsel etkinlik dilbilgisinin kurallarını ezberlemekten oldukça ayırır. Bu **audio-lingual** yönteminin ilk benimseyicilerince büyük ölçüde değerden düşürülmüş dilbilgisi kuralları örneklerinin yalınç değiş-tirimi de değildir.

### Zihinsel Etkinlik Üstüne

TESOL kurumunun 1973'teki büyük toplantısında William Rutherford, öğrencinin doğal ilgilerini ve zihinsel güçlerini öğretmenin nasıl kullanabileceği üstüne yalın bir açıklamada bulundu. Verdiği alıştırmalar örnekleri, birçok ders kitaplarındaki alıştırmalara öz olarak benzemekle birlikte, onlarda bulunmayan bir öğeyi, ilgi ögesini de taşır. İşte Rutherford'un **and so**, **and neither** ve **but** ile bağlanmış tümce alıştırmalarına verdiği örneklerden birkaçı:

Teacher : I'm thinking of taking a trip, **but** I don't want to go to Europe this time. I think I'll go to Spain and Portugal instead.

Student : Spain is in Europe, **and so** is Portugal.

Teacher : What countries border on Spain besides Germany and Belgium?

Student : Germany doesn't border on Spain, **and neither** does Belgium.

Teacher : My first stop is Madrid, **but** I haven't decided whether to go there by boat or by plane.

Student : The plane goes to Madrid, **but** the boat doesn't.

Teacher : I'm studying French and Italian so I'll be able to communicate a little when I get to Spain.

Student : French isn't the language of Spain, **and neither** is Italian.

Teacher : At first I thought I'd be back by the 31st of August, **but** the trip has been delayed. So I'll return on the 31st of September.

Student : August has 31 days, **but** September doesn't.\*

---

(\*) Öğretmen : Bir gezi yapmayı düşünüyorum; fakat bu kez Avrupa'ya gitmek istemiyorum. Sanırım Avrupa yerine İspanya'ya ya da Portekiz'e gideceğim.

Öğrenci : İspanya da Avrupadadır Portekiz de.

Öğretmen : Almanya ve Belçika'dan başka hangi ülkeler İspanya'ya komşudur?

Öğrenci : İspanya'ya Almanya da komşu değildir, Belçika da değil.

Öğretmen : İlk uğrayacağım yer Madrid olacak; fakat oraya gemiyle mi yoksa uçakla mı gideceğime henüz karar vermedim.

Bu alıştırmaları yaparken öğrenci, söylenen tümceyi anlamak için onu can kulağı ile dinlemek ve sonra da tümcedeki yanlışlığın ne olduğunu bulup yanıtlamak zorunluluğu içerisinde. Yanıtlarını yüksek sesle verme olanağına iye (sahip) olamayan öğrenciler bile söz konusu alıştırmalarda zihinsel bir etkinlik gösterirler. Böylesi alıştırmalar İngilizce düşünmeyi sağlar.

### **Gattegno'nun "Sessiz Yöntem"i**

Caleb Gattegno'nun geliştirdiği ve "Sessiz Yöntem" diye adlandırılan yöntem, anlamaya dayalı öğrenme kuramının etkisini yansıtır görünen bir dil öğretimi yöntemidir. "Sessiz Yöntem" adı biraz yanıltıcıdır, çünkü öğrenciler öğrendikleri dilde sözlü olarak tümce yaparlar ve yanıtlar verirler. Yalnız, bu yöntemin uygulanışı sırasında öğretmen, özellikle bir **audio-lingual** sınıfındakinden çok daha az konuşur ve öğrenciler de o denli az yüksek sesle yineleme yaparlar. Daha açık bir deyişle, öğrenciler ancak, öğretmenin kılavuzluğu altında yapılan etkinliklere katılmak amacıyla uygun tümceleri "düşünmek ve söylemek" için eyleme geçirilirler.

Öğrenci sözcükleri ve kalıpları zihinde yineleyip anımsarken ve uygun yeni tümceler yapmak için onları biraraya getirirken, ağızdan çıkan sözler arasındaki "sessiz boşluklar" öğrencinin öğrendiği dildeki düşünme etkinliği ile doldurulur. Belki de Gattegno'nun bu yönteminin en önemli özelliği, öğrencinin, öğretmenin ve öğrenci arkadaşlarının ağızlarından çıkan sözleri biçimleriyle olduğu gibi anlamlarıyla da kavramak ve onların hareketlerini izlemek için gösterdiği büyük özendir.

"Sessiz Yöntem"ün üstünlüğü, dilin gerçek kullanımını büyük bir zihinsel etkinlik ve ilgi ile birleştirmesidir. Bu birleşim, yeterli bir dil öğrenimi için gerekli tüm öğeleri kapsıyor görünümündedir. Bununla birlikte, böyle bir yöntemin, olağan bir sınıf ortamında nasıl işleyeceği ya da daha ileri düzeylerde ne denli başarıyla uygulanabileceği henüz kanıtlanamamıştır.

### **"Lecturette" Yöntemi**

J. Donald Bowen, **UCLA Work Papers**'ın Haziran 1972 sayısında, dil öğretiminde becerilerin bütünleşmesi, dinleme alıştırmalarının özenle

- 
- Öğrenci : Madrid'e uçakla gidebilirsiniz ama gemiyle gidemezsiniz.  
Öğretmen : Fransızca ve İtalyanca çalışıyorum; böylelikle İspanya'ya gittiğim zaman biraz konuşma olanağım olacak.  
Öğrenci : İspanya'da konuşulan dil Fransızca da değildir, İtalyanca da değil.  
Öğretmen : Başlangıçta 31 Ağustosta döneceğimi sanıyordum fakat gezi ertelendi Onun için ancak 31 Eylülde dönebileceğim.  
Öğrenci : Ağustos 31 çeker ama Eylül 30 gündür.

hazırlanması, öğrencinin anlamaya ve etkin olmaya itilmesi gibi bugünkü ilginin çeşitli düşüncelerini bir bütün olarak toplayan bir yöntemi tanıttı. Bu yöntem, öğrencinin dinlemesi için hazırlanmış “**lecturettes**,” diye adlandırılan kısa derslere dayanır. Etkinlik olarak dinleme ve okumayı öğrenme, kopya etme ve söyleneni yazma, yazma ve heceleme gibi kimi beceriler için alıştırmalar hazırlar. **Lecturette**’ler **olağan** ve **kolaylaştırılmış** olmak üzere iki biçimde yazılır. **Olağan ‘lecturette’**, belirli zorluktaki normal İngilizce bir düzyazıdır. **Kolaylaştırılmış ‘lecturette’**, daha kolay bir biçimde ve sınırlı bir sözcük bilgisiyle yazılmış bir yazının daha başka sözcüklerle anlatılmış biçimidir. Bu **olağan** ve **kolaylaştırılmış ‘lecturette’**lerin her biri de **doğal** ve **yavaş** hızlarda banta geçirilir. **Doğal** sözcüğü ile genel konuşma hızı, **yavaş** sözcüğü ile doğalın altında bir konuşma hızı anlatılmak istenir. Bu değişiklikleri özet olarak şöyle sıralayabiliriz:

1. Kolaylaştırılmış yavaş
2. Kolaylaştırılmış doğal
3. Olağan yavaş
4. Olağan doğal

Burada gerçekleştirilmek istenen etkinlik, öğrenciyi, sıraya bağlı kalarak bu dört değişikliğin tümünden geçirmektir. Öğretmen, öğrenciye değiştirilmiş biçimde bir yazdırım (dictation) yaptırarak onun etkinliklere canlı katılımını sağlar. Yaptırılan yazdırım bir **lecturette**’dir. Bu **lecturette**’nin metni her onuncu sözcük çıkartılarak hazırlanır. Öğrenci bunu banttan anlamaya çabalayarak özenle dinler ve metinde bırakılan boşlukları uygun sözcüklerle yazılı olarak doldurur. Yukarıda sıralanan dört değişikliğin herbiri için yazdırım metninden ayrı sözcükler çıkartılır.

Sözü edilen bu yöntem, tüm dil becerilerini bütünleştiren bir çeşit **comprehension/dictation** (kavrama/yazdırım) yöntemini oluşturur. Bu da, dört dil becerisinin birbiri ardına öğretiminden çok tümünün birlikte öğretimine doğru bir eğilimi yansıtır.

### **Seçme Dinleme**

Öğrencinin tüm öğrenme yeteneklerinin kullanılmasında **anamlı dinleme** yeni bir ilgidir. Bu ilgi ilk kez 20 yıl kadar önce yayınlanmış, Eugene A. Nida’nın “Selective Listening” başlığını taşıyan bir makalesinin son basımında ele alınır. Bu makalesinde Nida, öğrencinin yöntemli olarak bir kezde salt bir özelliği öğrenmesini amaçlayan titizlikle hazırlanmış dinlemenin yararı üzerinde önemle durur.

Nida, seçme dinlemenin beş ilkesini şöyle sıralar:

1. Seçme dinleme, öğrencinin o dili duymaya başladığı anda başlamalıdır.
2. Öğrenci, bir kezde salt bir özelliği (ya da aynı türe giren bir dizi özelliği) dinlemelidir.
3. Öğrenci, bir dilin tüm özelliklerini sıra ile dinlemelidir.
4. Ayrı özellikleri dinleme yöntemli bir sırayla olmalıdır.
5. Öğrenci, özellikle, anlamada ve konuşmada kendine zorluk veren özellikler üzerinde çokça durmalıdır.

Bunun yanısıra, Nida dinlenecek özelliklerin sırasının şöyle olması gerektiğini belirtir: İlk sessel özellikler (sesler); sonra sözcükler; en son da dilbilgisi (yapıbilimin ve söz diziminin öğeleri).

Daha açık bir deyişle, Nida, sesin alçalış ve yükselişi, hece aralıklarının sessel etkisi, duraklama türleri, uzun ve kısa sesli harflerin uyumu ve vurgulama çeşitleri gibi başlıca ses uyumu özellikleri için dinleme etkinliğine öğrencinin önemle başlaması gerektiğini önerir. Öğrenci bunu, bu ayrı özelliklerin anlamlarını değil, oluşturdukları kalıpları öğrenmek için yapmalıdır.

Bunun ardından öğrenci, özellikle göze çarpan ya da “yabancı” olan sessiz harfler —yani, kendi ana dilinde yer almıyan sessiz harfler— için dinleme etkinliğinde bulunmalıdır. Daha sonra da sesli harflerle ilgilenmeli, ilkin gırtlakta oluşturulan (/iy/ ve /uw/gibi) sesleri, ardından da ağızın ortasında ve önünde oluşturulan sesli harfleri dinlemelidir.

Sözcük için yapılan dinleme etkinliğinde, öğrenci, o zamana dek öğrendiği sözcük ve sözcük öbekleri için bir dinleme yapabilir. Bu arada daha önce “öğrenmediği” fakat metinde yer alan deyişleri de anlayabilir.

Nida, öğrencinin, dilbilgisel öğeleri dinlediği sırada kimi dilbilgisi yapılarının oluşumuna bakarak onları izleyecek olan yapıları ya da sözcükleri önceden sezinleyebileceğini söyler. Bu tür bir sezinleme, kuşkusuz ki anadilini konuşan bir kişinin dilini kullanırken sürekli olarak yaptığı bir eylemdir.

Seçme dinlemeye ek bir etkinlik olarak Nida, **seçme okumayı** —birisini okurken belirli özellikler üzerinde durmayı ve onların öğrenimini sağlamayı— önerir.

## Bireyselleştirilmiş Öğretim

Son yıllarda en çok sözü edilen öğretim biçimi “bireyselleştirilmiş öğretim”dir. Yalnız, bu bireyselleştirilmiş öğretim kolayca tanımlanabilecek bir yöntem —ya da bir yöntem dizisi— değildir. O, özellikle, öğrencilerin ayrı gereksinim ve yetenekleri olduğu, aynı hızda dil öğrenimini gerçekleştirmedikleri ve salt bir yöntemin tüm öğrenciler için eşit değerinde başarılı ve uygun olmadığı düşüncelerini doğrulayan ve yapısında toplanan bir öğretim biçimidir.

Örneğin, yapılan kimi çalışmaların sonunda sözlü yeteneği üstün olan öğrencilerin anlamaya dayalı yaklaşımla, sözlü yeteneği az olan öğrencilerin ise **audio-lingual** yöntemiyle daha başarılı oldukları görülmüştür. Bugün, “bireyselleştirilmiş öğretim” adı altında toplanan birçok etkinlikler henüz denemesel evrelerdedir. Bu etkinlikler, başlıca, sınıfların çeşitli gruplara bölünmesi ve herbir gruptaki öğrencilerin birbirlerine karşılıklı etki etmeleri için sağlanmış çeşitli etkinliklerdir.

“Bireyselleştirilmiş öğretim”deki sözü edilen birçok deneme, özel öğrenci gruplarının kendilerine özgü gereksinimlerini karşılamak için geliştirilmektedir. Bu denemeler, belirli sorunlara genel bir çözüm sağlamaktan çok bu yönlü öğretimde bugünkü eğilimleri gösterir. Bir grup öğrencide başarısı kanıtlanmış kimi yöntemlerden başka bir grubun öğretiminde de yararlanılabilir. Bu denemeler sonunda bugünkü dil öğretimi eğilimleri için şu ilkeyi çıkartabiliriz: “Aynını benimsemeyiniz; kendinize uydurunuz.”

### Son Bir Deneme

“Bireyselleştirilmiş öğretim”de sözü edilen birçok denemeler, iki eğitsel düşünceye olan bugünkü ilgiyi yansıtır: Grup etkileşimi düşüncesi ve her öğrencinin kendi yönteminde ve kendi hızında ilerlemesine izin verilmesi düşüncesi. Michigan Üniversitesinde yapılan bu iki düşünceyi birleştirmiş gibi görünen bir deneme, **Language Learning** dergisinin Haziran 1971 sayısında Paul G. LaForge’ce anlatılmıştı. Bu dizi denemelere üniversite çıkışlıları, üniversite öğrencileri ve uğraşları olan kişilerden oluşan beş kişilik gruplar katılmıştı.

Amerikalı olan bu öğrenciler, bir odada mikrofon çevresinde oturdular. Aynı zamanda grubun çalıştığı dilin ülkesinden gelen bir kişi de aralarında bulunurdu. (Diyelim ki grup Fransızca çalışıyor.) Gruptaki Amerikalı öğrencilerden biri birşey söylemek istediğinde söyleyeceğini İngilizce olarak söyler, Fransızca konuşan kişi de bunu ona Fransızca

olarak yinelerdi. Böylece konuşmacıların öğrendikleri dile çevrilen sözleri ile bir özgür konuşma geliştirilirdi. On beş dakika olarak sınırlandırılan konuşma banta alınır ve gruba dinletilirdi. Sonra da grup bunun çözümlemesini yapardı. Denemeye katılanlar söylediklerini düşündüklerinde, zaman zaman yer alan sessizlik süreleri aslında çok büyük zihinsel etkinlik anlarıydı. Bu sessizlik sürelerinin birçoğu sırasında öğrencilerin her biri, bir ötekini söylediği tümceleri kendine aktarırdı. Banta alınan konuşmalar, konuşmacıların sık sık anadil konuşucusunun söylediği sözler üzerine kendi kendilerine yoğun bir çaba göstererek alıştırma yaptıklarını gösterdi. Denemeyle ilgili görüşlerin açıklanmasında, gruptakiler tüm işlemin (yapılan konuşmaların ve sonraki çözümlemelerinin) öğrenmede kendilerine dosdoğru ve yansıyan olmak üzere iki etkinliği birden sağladığını gördüler.

LaForge'un söylediği gibi, bu deneme, hem kuramsal hem de uygulamasal birçok sorunlar doğurmuş ve olağan bir sınıf ortamında uygulanmasını önleyecek kimi zorluklar getirmiştir. Bununla birlikte bu deneme sınırları büyük ölçüde belirgin bir grup içinde bireysel bir denemeden çok kurallara bağlı olmayan bir ortamda grup etkileşimiyle dil öğreniminin daha etkin olduğuna inaran son eğilimleri kanıtlayıcı bir örnek olmuştur.

Bu denemenin en önemli sonuçlarından biri, belki de, bu tür bir öğretim biçiminin (son birkaç denemede görüldüğü gibi) kimi öğrenciler için başka öğrencilere olduğundan daha iyi işlemiş olmasıdır. Öğrenimin dilbilim yöntemlerine dayanmasını ve öğrenimde kurallar dışına çıkılmamasını isteyenler bu Michigan denemesini hoş karşılamadılar.

## İLERİYE BAKIŞ

Dil öğretimi yöntembilimindeki bugünkü düşünce, “çeşitli kaynaklardan, yöntemlerden ya da öğretim biçimlerinden en iyi yanları seçme” olan **seçmecilik**'e (eclecticism) yönelik bir eğilimdir. Bu eğilim, birçok yönüyle, yazımızın başında da söylenen tek bir yöntemin tümüyle karşısındadır.

Seçmecilik kimi zaman, tüm yöntemlerin eşit değerinde olduğu görüşünü taşıdığı —ve bundan ötürü de çeşitli yöntemleri, düşünceleri, yeni denemeleri ya da eğilimleri bilmenin önemli olmadığı— yolunda yanlış anlaşılmaktadır. Bu da, öğretmenlerin eğitiminin gerekli olmayabileceği düşüncesini vermektedir. Oysa ki gerçek bunun tam tersidir.

Gerçekten seçmeci özellik taşıyan bir yaklaşım, öğretmene büyük görevler yükler. Böyle bir yaklaşım, özel amaçlarına neyin uygun olacağı ile neyin kendisine yararlı olmayacağı arasında iyi bir seçme yapabilmesi için öğretmenin, çeşitli öğretim kaynakları, yöntemleri ve öğretim biçimleri

ile ilgili yeterli bilgileri edinmesini ister. Bu da onun görüş açısını, uyanık bir kuşkuculuk ve sürekli bir çaba içerisinde tutmasını gerektirir. Başka bir deyişle, öğretmenin, uygun olmayan eski ve yeni tüm yöntemlere karşı olmasını, fakat öğretimini o yöntemlerden seçtiği yararlı uydurmalarla canlandırmak için çaba göstermesini öngörür. Bunu yapabilmesi için de kendisince geçerli olan yöntem ve öğretim biçimleriyle ilgili bilgiler edinmelidir. Ancak bütün bunların sonunda öğretmen, “Aynını benimsemeyiniz; kendinize uydurunuz” görüşünü gerçekleştirebilir.

Sonuç olarak şunu her zaman anımsamalıyız: Öğretim, yöntemler bilgisinden daha başka şeyleri de kapsar. Bir öğretmen ruhbilimsel ve dilbilimsel kuramlarda, yöntembilimlerde ve öğretim biçimlerinde çok usta olabilir, fakat salt bilgisi ile başarı elde edemez. Tümüyle iyi olarak adlandırabileceğimiz bir öğretimin bilginin dışında ve çok önemli olan bir özelliği vardır, o da öğretmenin öğrencilerine ve uğraşına olan ilgisidir.

Richard Via, “English through Drama” adlı yazısında bu gerçeği yalnız sözcüklerle şöyle anlatır: “Öğrencilerinizi sevmelisiniz. Ya da öğrettiğiniz dersi sevmelisiniz. En iyisi —eğer yapabilirseniz— ikisini de sevmektir”. Özcesi, öğretmenin uğraşındaki sevecen, uyanık ve kişisel yaklaşımı, başarılı dil öğretiminin en önemli etkeni olarak bilmeliyiz.