

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÜRETKEN-DÖNÜŞÜMLÜ DİLBİLGİSİNİN YERİ

Yard. Doç. Dr. Ayhan SEZER*

Robert Mullins (1980), *English Teaching Forum* dergisindeki yazısına, çoğu yabancı dil öğretmenin için rahatlatılabilecek bir yargıyla başlıyor:

Son birkaç bin yıl içinde değilse bile, son birkaç yüzyıl içinde, yabancı dil yöntemlerinde gerçekten devrim olarak nitelendirilebilecek bir yenilik olmamıştır.

Mullins, TESL (İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimi) çerçevesinde her yıl binlerce yazı yazıldığını, bir dil öğretmenin bunları okumasına olanak olmadığını belirtiyor. Mullins, bu yazılarda “yeni” diye sunulan yöntem, yaklaşım ve işlemlerin (YYİ), “yeni şişelerde sunulan eski şarap” gibi olduklarını, yani, eskinin yeni biçimler içinde sergilendiğini söylüyor.

Mullins’in yazısı, yabancı dil öğretmenin, TESL yazınının dev boyutları karşısında kendini çaresiz hissetmesine hiç de gerek olmadığını vurgulamaktadır. Bu yönüyle, kanımızca, çok yerinde bir gözlemde bulunmaktadır. Ne varki öbür yandan, uzun yıllardır yabancı dil öğretim yöntemlerinde bir yenilik olmadığını savunarak, bir bakıma öğretmenin gözlerini bağlamaktadır. Mullins’in savunduğunun tersine, yabancı dil öğretimi (YDÖ) 1930’lardan bu yana iki büyük devrimden etkilenmiştir: yapısalci devrim ve üretken-dönüşümlü dilbilgisi (ÜDD) devrimi.

Hiç kuşkusuz bu iki devrim gerçekte dilbilim devrimleridir. Ne varki, dilbilimiyle YDÖ son yüzyıl içinde öylesine doğrudan bir etkileşim içine girmişlerdir ki, bu iki dilbilim devrimi, aynı zamanda YDÖ devrimleri de olmuşlardır.

English Teaching Forum (1982 Ocak) dergisinde, son yirmi yılı değerlendirmek üzere yazdığı yazıya, “Dilbilimi ve TESOL: Çalkantılı Bir Yirmi Yıl” başlığını koyan dilbilimci ve öğretmen Wayne Harsh, bu iki devrimin YDÖ alanındaki çarpışmasını sergilemektedir. Kanımızca her yabancı dil öğretmeni, bu çarpışmanın hiç olmazsa genel çizgilerini tanımak zorundadır. Ancak bu yolla, öğretmen Mullins’in salık verdiği YYİ değerlendirmesini yapabilecektir.

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

Yapısalcılık ve Duyumcu-Dil Yöntemi

Yapısalcı devrim, YDÖ alanına Duyumcu-Dil Yöntemi olarak yansımıştır. Uygulamalı dilbilimci, yapısalcılığın ilkeleri doğrultusunda yöntemi ve işlemlerini oluşturmuştur. Ne varki yapısalcılık kısa bir süre sonra ÜDD devriminin saldırısına uğramıştır. Chastain (1976: 132) Dwight Bolinger'in ağızından saldırının boyutlarını sergiliyor:

1950'lerde, diyelim 1956'da, bir uygulamalı dilbilimci (yedi uyurlar gibi) bir mağarada uyuyakalmış olsaydı da bugün (1968) uyanmış olsaydı hiç kuşkusuz gördükleri karşısında doğruca mağarasına dönmeyi yeğlerdi. Çünkü 1950'lerde güvenle ileri sürdüğü hemen her ilkenin başaşağı edilip kendisine uzatıldığını görürdü.

D. Bolinger'in uygulamalı dilbilimciyi 1956'da uykuya göndermesi bir raslantı değildir. 1957 yılı, ÜDD dilbilgisinin habercisi olan *Sözdizimi Yapıları* adlı yapıtın Hollanda'da basılmasına tanık olacaktır. 1965 yılı da ÜDD devrimini yerleştirecek *Sözdizimi Kuramının Görünümleri* adlı yapıtı görecektir. Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky'nin yazdığı bu iki yapıt, Bolinger'in ilginç varsayımıyla ortaya koyduğu gibi, yapısalcılığın temellerini çatırdatmaya yetecektir.

Yapısalcı okulun ilk büyük adı 1933'de *Dil* adlı yapıtı yayınlanan Leonard Bloomfield'dir. Bloomfield, dilbilimine bilimsellik özelliğini kazandırmayı amaçlayarak, sadece gözlenebilir olguları dilbilimin sınırları içinde tutmuştur. Bu tutumunun doğal bir sonucu olarak bilimsel yöntemlerle incelenemeyeceğini düşündüğü anlamı dilbilimi çalışmaları dışında bırakmıştır. Böylelikle daha başlangıçtan, yapısalcılığın geniş soluklu bir dil kuramı olabilmesi engellenmiştir.

Bilimsellik özelliği taşıma kaygısında olan yapısalcılık, aynı kaygıyı taşıyan bir ruhbilimi okuluyla, davranışçı ruhbilimiyle yakınlaşmıştır. Bu okulun ruhbilimcilerine göre de bilimsel olmak ancak gözlenebilir davranışları incelemeyi gerektirmektedir. Hayvan davranışlarını inceleyen bu okul bütün öğrenmenin "bir tür koşullanma" (Chastain 1976: 105) olduğu sonucuna vardı. Okulun başkuramcısı Skinner, hayvan davranışlarından elde edilen gözlemlerin insanlar için de geçerli olduğunu söylüyordu. Dil öğrenme de genel öğrenme kuramı içinde görülüyordu. Bir başka deyişle, dil öğrenmekte olan bir insanla, diyelim ki Skinner'in takla atmaya öğrettiği bir güvercin aynı öğrenme sürecinden geçmektedir.

Böylece Duyumcu-Dil Yöntemi, anlamı sınırlarının dışında bırakan bir dil kuramıyla, dil öğrenmeyi koşullandırılma olarak gören bir ruhbilimi okuluna bağımlı olmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak da, yöntem,

hem anadili hem de yabancı dili öğrenmeyi, yeni alışkanlıklar kazanma davranışı olarak görmüş ve alışkanlıkları kazandırmak için yineleme, ezberleme ve örneklere uyma işlemlerine ağırlık vermiştir.

Bu noktada yabancı dil öğretimi tarihinin ilginç bir dönemine değinmek yerinde olacaktır. 1940'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletler Ordusunda subayların kısa sürede dil öğrenmesi zorunluluğu ortaya çıkar. Amerikan okullarında yabancı dil öğretim düzeyi doyurucu olmaktan uzaktır. Ordu, subaylarına ivedi olarak dil öğretmek istemektedir; bunun için de okullardaki geleneksel dil öğretimini eleştiren ve dilbilime bir bilim saygınlığını kazandırmaya çalışan yapısalcı okulun yardımı istenir. Bloomfield, Brooks ve Fries gibi yapısalcı dilbilimcilerin kuramlarına dayalı olarak Duyumcu-Dil Yöntemi geniş bir uygulama alanı bulmuş olur. Yoğun programlarda subay öğrenciler papağan gibi örnek kalıpları yinelerler ve ezberlerler. Kısa bir süre sonra alınan sonuç sevindiricidir; subaylar öğrendikleri yabancı dili konuşabilmektedirler. Bu başarı Amerika genelinde yabancı dil öğrencilerinin sayılarını arttıracaktır.

Ne varki, bu başarı gerçekte yanıltıcıdır. Yapılan, olağanüstü bir dönemde, bütün zamanlarını ve güçlerini dil öğrenmeye ayırabilen subaylara kısıtlı bir çerçeve içinde konuşma becerisini verebilmek olmuştur. Savaş sonrası yıllarda bütün benliğiyle yabancı dil öğrenmeye kendini vermiş öğrenci bulunamayacaktır. Üstelik de yabancı dil öğrencileri, subaylarındaki kadar kısıtlı dil becerisiyle yetinme durumunda olamayacaktır.

ÜDD DEVRİMİ

Ünlü Alman düşünürü Immanuel Kant (1724-1804) şöyle demişti: Canlı olsun cansız olsun doğadaki her varlık, belli kurallara uygun olarak davranır... Gerçekte bütün doğa kurallarla uyum içinde işleyen olayların toplamıdır. Kurallara uymayan hiç bir olgu yoktur. Kurallara uymaz görünen bir olguyla karşılaştığımızda sadece ilgili kuralların bilinmediğini söyleyebiliriz.

... Bir insan da dilbilgisi bilmeden konuşabilir, ama gerçekte o kişi bir dilbilgisine sahiptir ve o dilbilgisinin kurallarına uygun olarak konuşmaktadır da bunun farkında değildir. (Katz 1972: 11).

İki yüzyıl kadar sonra, ÜDD'nin temellerini oturtmak üzere, Chomsky (1965: 8) şöyle diyordu:

... Üretken dilbilgisiyle, tümcelere, açık ve iyi tanımlanmış yollarla betimlemeler getiren bir kurallar dizgesini anlatmak istiyorum. Açık ki, bir dilin her konuşanı, diline ilişkin kuralları taşıyan bir üretken dilbilgisini kazanmıştır. Bu , kişinin o kuralların farkında olduğu an-

lamına gelmez. Hatta farkında olabileceği anlamına da gelmez... Üretken dilbilgisi, kişinin dili hakkında söyleyebileceklerini değil, kişinin gerçekten bildiklerini belirlemeye çalışır.

Görülüyor ki Chomsky, iki yüzyıl sonra, Kant'ın görüşlerini yinelemektedir. Dahası, Chomsky, oluşturduğu dil kuramıyla, bu görüşleri açıklama amacındadır. Diğer bir deyişle, Chomsky'nin kuramı, anlamı bile sınırları içine alamayan yapısalcı dil kuramıyla karşılaştırılmayacak kadar geniş soluklu bir kuramdır.

Kanımızca ÜDD'sinin dayandığı temel varsayımların dil öğretmenlerince bilinmesinde büyük yarar vardır. Bu varsayımlar:

I. Kişinin zihninde, anadiline ilişkin çok sayıda ve ayrıntılı kurallar vardır. Bu kurallar bir "bilinçaltı dilbilgisi" oluşturmaktadır. Kişi, bu kurallar yardımıyla şunları yapabilir:

A. Sonsuz sayıda tümce üretebilir ve üretilen tümceleri anlayabilir. Gerçekte, insanlar, "Merhaba", "Nasılsınız, iyi misiniz?", "Gözünüz aydın", "Geçmiş olsun" gibi formülleşmiş ifadeler dışında, konuşurken, yazarken çoğunlukla yeni, yani daha önce hiç duymadıkları, kendilerinin de hiç söylemedikleri tümceler üretmektedirler. Bu öylesine doğal bir olgudur ki ne tümceyi üreten ne de tümceyi değerlendiren olağanüstü bir iş yaptıklarının farkında bile değildirler.

B. Bir tümcede görünmeden yer alan sözcük(leri)/öbeklerini değerlendirebilir. Örneğin,

Altan : Bu misketleri sana kim verdi?

Hakan : Annem.

konuşmasında, Altan, Hakan'ın tümcesinin gerçekte "Bu misketleri bana annem verdi" olduğunu 'bilir'.

C. Bir tümcedeki ya da sözcük öbeğindeki anlam bulanıklığını görebilir. Örneğin:

1. Portakal kabuğundan sadece reçel yapılmaz.

1.1 (Başka şeyler de yapılır.)

1.2 (Bir tek reçel yapılmaz.)

2. Arkadaşımı tavla oynarken gördüm.

2.1 (Ben tavla oynuyordum.)

2.2 (Arkadaşın tavla oynuyordu.)

3. büyük balık yemi

3.1 büyük balık

3.2 büyük yem

D. Kurallara uygun tümce ve öbeklerle, uygun olmayanları ayırt edebilir.

E. Aynı anlama gelen tümceleri ya da öbekleri tanıyabilir.

4. Ali, yorgunum dedi.

5. Ali yorgun olduğunu söyledi.

6.1 To learn English is easy. "İngilizce öğrenmek kolaydır."

6.2 It is easy to learn English. "İngilizce öğrenmek kolaydır."

6.3 English is easy to learn. "İngilizce öğrenmek kolaydır."

II. Bir dilbilgisi, kişinin zihninde var olduğunu düşündüğümüz "bilinçaltı dilbilgisi" nin kurallarını açıklamayı amaçlayan bir dil kuramıdır. Bir başka deyişle, bir dilbilgisi, kişinin zihnindeki dilbilgisinin gözler önüne serilmiş şekli olacaktır.

III. Kişinin zihnine girebilmek söz konusu olamayacağına göre, bir dilbilimcinin, "bilinçaltı dilbilgisi" ni açığa çıkarabilmesi için yapabileceği en iyi şey, bir dilbilgisi, yani bir dil kuramı önermektir. Bu dil kuramı bir dizi kurallar içerecektir. Dilbilimcinin varmak istediği nokta en az kuralla en çok dil gerçeğini açıklayabilmek olacaktır.

IV. Bir dilbilgisi, sadece ait olduğu dile ait tümceleri üretmelidir. Ayrıca bir dildeki bütün tümceleri üretebilecek kuralları içermelidir. Örneğin, bir Türkçe dilbilgisi (7), (8) gibi tümceler üretmemelidir.

7. Ali evi geldi.

8. Ali eve geldim.

V. Kişinin "bilinçaltı dilbilgisi" nde tümcelerin iki yapısı vardır: *derin yapı* ve *yüzey yapı*. Derin yapı tümcenin anlamını taşıyan yapıdır. Yüzey yapı da tümcenin söylenilen şeklidir. Örneğin,

9. Yeni kitap sarı kutunun içinde.

bir yüzey yapıdır. (9) bir tümcedir. Oysa bu tümce derin yapıda 3 ayrı tümce taşımaktadır.

9.1 (kitap yeni)

9.2 (kutu sarı)

9.3 (kitap kutunun içinde)

Derin yapılar, *dönüşümler* yoluyla yüzey yapılara çevrilirler. Bir derin yapıya değişik dönüşümler uygulanabilir ve ortaya değişik yüzey yapılar çıkabilir. Bu durumda zorunlu olarak bu yüzey yapılar eşanlamlı olacaktır. Yukarıda (6.1), (6.2), (6.3) tümceleri eşanlamlıdır çünkü derin yapıları (6.4)'tür.

6.4 (someone learns English) is easy.
Burada derin yapıların zihinde var olduğunu ama hiçbir zaman sesleme düzeyine çıkmadıklarını anımsatalım.

Kimi zaman da iki ya da daha fazla derin yapı, dönüşümler uygulandıktan sonra, aynı yüzey yapı olarak sesleme düzeyine ulaşırlar. Böyle bir yüzey yapının birden fazla anlam taşıyacağını kişi bilecektir. Örneğin, (10)'a bakalım:

10. She killed the man with the knife.
(10) anlamca bulanıktır çünkü iki anlam taşımaktadır.

10.1 (O), adamı bıçakla öldürdü.

10.2 (O), bıçaklı adamı öldürdü.

Bir İngilizce konuşur bu iki anlamı görecektir çünkü "bilinçaltı dilbilgisi" (10) yüzey yapısının iki ayrı derin yapıya- (10.3) ve (10.4)- ait olabileceğini söyleyecektir.

10.3 (she killed the man) (she used a knife)

10.4 (she killed the man) (the man had a knife)

VI. Çocuklar, adadillerini öğrenirken duydukları çoğunlukla "yarım" tümcelerdir. Yani, bağlamın anlaşılır kıldığı öğeler tümcede yer almadığından, çocuklar çoğunlukla öğeleri eksik tümceler duymaktadırlar.

Ayrıca, tümcelerin çocuklara belli bir sıra ile duyurulması da söz konusu değildir. Demek ki çocuk, kendisine karışık sırada yarım olarak verilen tümceleri değerlendirme yeteneğine, yani dil kazanma yeteneğine sahip olarak doğmaktadır.

Çocukların yaptıkları yanlışlar açık olarak onların kural çıkarma yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, WALKED, TALKED, STUDIED gibi eylemlerin yanı sıra çocuklar GOED, GIVED demektedirler. Burada çocuğun WALK + ED'a öykünerek GO + ED yapısını kurduğu bir gerçektir. Açıkcası, çocuk anadilini kazanırken duyduklarını papağan gibi yinelememektedir; duyduklarından kurallar çıkarmakta, bu kuralları kullanarak yeni tümceler kurmaktadır.

Aksan (1977: 11), dili, "kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyü- lü bir varlık" diye nitelermektedir. Kanımızca bu, bir bilim adamının, dil olgusunun gizlerle dolu karmaşıklığını görüp hayranlığını dile getirmesidir. Yukarıda sergilemeye çalıştığımız ÜDD kuramının varsayımları da dilin sırlarını çözecek yolları bulmayı amaçlamaktadır. Burada dili mekanik bir olguya indirmeye çalışan yapısalcı okulun gerçeğe ne kadar uzakta kaldığını bir kez daha yineleyelim. Nitekim, Chomsky de yapısalcı okulu eleştirirken, yapısalcı dil kuramının yetersizliğini ya da eksikliğini değil, yanlışlığını vurgular (Harsh 1982).

ÜDD'den Yabancı Dil Öğretmenine

YDÖ yazını, günümüzde, ruhbilimin, dilbiliminin ve uygulamalı dilbiliminin işbirliği içinde yer aldıkları bir alan olmuştur. YDÖ bir bakıma bu üç bilimin sürekli saldırısı altında gibidir. Çoğu zaman uygulamalı dilbilimci, ruhbilimi ve dilbiliminin verilerinden yararlanarak YDÖ alanının sorunlarına çözüm yolları getirmeye çalışır. Ruhbilimcilerin ve dilbilimcilerin aynı amaca yönelik uğraşları da yok değildir. Harold S. Madsen (1979), YDÖ'ne Uygulanabilir Yeni Yöntemler'' başlığını taşıyan yazısında on yöntemden söz etmektedir. Bunlar: the St. Cloud Method, the Microwave ya da Cummings Device, Situational Reinforcement, Aural Discrimination Method, Stylized Mnemonics, Structured Tutoring, Total Physical Response, Suggestology, the Silent Way ve Counseling Learning Method.

Mullins (1980)'in ifade ettiği gibi, yabancı dil öğretmenlerinin bütün bu "yeni" yöntemleri tanıyamadıkları için endişelenmeleri gereksizdir. Gerçekte yukarıdakileri "yöntem" diye adlandırmanın da doğru olmayacağı kanısındayız. Bunlar belli durumlarda belli koşullarla etkili olabilmiş YDÖ işlemleridir. Yukarıdakilerden hiçbirinin YDÖ açısından önemli olabilecek ölçüde bir dilbilimsel altyapıya oturduğunu sanmıyoruz. İşin aslı bunu amaçlamış da değildirler. Özellikle son üç "yöntem", YDÖ'den çok ruhbilimi ilgilendirir gibidir.

Yurdumuzdaki dil öğretimi olgusuna yakından bakınca bu olgunun çok büyük boyutlara varmış olduğunu görüyoruz. Yabancı dil öğretiminin başarısının ülkemizin çağdaş uygarlık düzeyine varış uğraşıyla yakından ilişkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. En azından ulusal kaynaklarımızdan dil öğretim çabalarımıza ayırdığımız paranın ürkütücü miktarı bizi başarılı olmaya zorlamaktadır. Herşey bir yana, sadece ders kitaplarına ödemek durumunda olduğumuz döviz bile ülkemizin dış satımıyla kıyaslandığında ürkütücüdür.

Bu karamsar tabloyu şu gerçeği vurgulamak için çizdik: yabancı dil öğretmenin başarısı ulusumuzun geleceğini doğrudan etkileyecek öğelerdendir. Bu da öğretmenin omuzlarına büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Bu sorumluluk da öğretmenin bilgi ve becerisini sürekli olarak artırmasını gerektirmektedir.

Öğretmen artık uygulamalı dilbilimcinin her dediğini körükörtüne sınıfına götüren kişi olmaktan çıkmalıdır. Somut bir örnek verelim. Yabancı dil öğretmenlerimizin pekçoğunun uyduğu bir uygulamalı dilbilimci buyruğu vardır: Derste asla Türkçe konuşmayınız. Uygulamalı dilbilimciden bu buyruğun nedenini de öğrenmişsinizdir. Çocuk anadilini öğrenirken nasıl sadece öğreneceği dili duyuyorsa yabancı dil öğrencisi de sadece öğreneceği dili duymalıdır.

Eğer bu buyruğa uyan bir yabancı dil öğretmeniyseniz hiç kuşkusuz bu tutumun zorluklarını biliyorsunuz. Sanıyoruz bu buyruğa uyan öğretmenlerin uymayanlara oranla öğrencilerinden daha büyük saygı gördüklerinin de farkındasınız. Kuşkusuz bunun temelinde inandığı bir yöntemi uygulamak için özveriyle çalışan bir öğretmenin kişiliği vardır.

Fakat şimdi şu soruya kulak verelim: kişi bir yabancı dili ana dilini öğrendiği gibi öğrenebilir mi? İnsan aşağı yukarı 12 yaşına kadar çevresinde konuşulan dili öğrenebilmekte ama bu yaştan sonra bu yeteneğini yitirmektedir. O halde bu sorunun yanıtı “hayır” olmalıdır. Demek ki uygulamalı dilbilimcinin verdiği “Derste asla Türkçe konuşmayın.” buyruğunun dayandığı varsayım yanlıştır.

Bir diğer örnek. Uygulamalı dilbilimci, yine anadilini öğrenmekle bir ikinci dil öğrenmenin benzer olduğu varsayımına dayanarak, yabancı dil derslerinde olabildiğince az dilbilgisi öğretilmesini buyuruyordu. Uygulamalı dilbilimciler bu buyruklarını öylesine etkileyici bir biçimde vermişlerdir ki hala (Dilbilgisi değil, dil öğren.) sloganı özel dil dershanelerince kullanılmakta ve çekici olmaktadır.

Dahası da var. Uygulamalı dilbilimcinin buyruğuna göre yapılacak dilbilgisi açıklaması da o dilbilgisi öğesinin işlendiği alıştırmalardan sonra olacaktı. Uygulamalı dilbilimci ayrıca kuralların mümkün olduğunca öğrencilere çıkarttırılmasını salık veriyordu. Yani öğrenci ne öğrendiğini bilmeden alıştırmalar yapmakta sonra da bu alıştırmalara dayanarak kuralları bulmaya çalışıyordu.

Günümüzde anlıksal ruhbilimciler öğrenmenin bu yolla gerçekleşmeyeceğini savunuyorlar. Anlıksal ruhbilimci, davranışçı ruhbilimcinin öğrenmeyi bir koşullanma olarak gören kuramını, gerçeklere aykırı buluyor. Öğrenmenin, bilginin kazanılması, düzenlenmesi ve saklanması yoluyla gerçekleştiğini savunuyor. Yani öğrenmeyi bir zihinsel etkinlik olarak görüyor.

1960'lara kadar davranışçı ruhbilimin etkisiyle yabancı dil öğretmenine dilbilgisini “öcü” olarak gösteren uygulamalı dilbilimci bugün anlıksal ruhbilime dayanarak dilbilgisini zorunlu buluyor.

Bu noktada akla şu gelebilir: duyumcu-dil yöntemi böylesine yanlış bir temele oturmaktadır da nasıl bunca kişi yabancı dil öğrenebilmiştir? Hemen anımsayalım ki duyumcu-dil yöntemi 1930'lardan sonra etkinlik kazanmıştır, oysa insanlar tarih öncesi çağlardan beri yabancı dil öğrenmektedirler. Yine anımsayalım ki öğrenme kişinin zihninde gerçekleşmektedir; dil öğrenme yöntemi, eğer kusurluysa, kişinin öğrenmesine yardımcı değil engel olmaktadır. Ne varki ne öğretmen ne de öğrenci bunu anlayabilir, Çokları “duyumcu-dil öğretim yöntemine rağmen” dil öğrenmiş olabilir.

Bütün bu karmaşa içinde yabancı dil öğretmenin yeri neresidir? Kanımızca bu soruya verilebilecek en açık yanıtlardan biri Chomsky'den (Corder 1975: 143) gelmektedir.

Ruhbiliminin ve dilbiliminin bulgularının dil öğretimi açısından önemli olduğu yargısını içtenlikle söylemek gerekirse, kuşkuyla karşılıyorum. ... Ruhbiliminin ya da dilbiliminin, dil öğretimi için, bir yöntem önerebilecek kuramsal bir düzeye gelmiş olduğuna inanmak güçtür.

Özellikle öğretmenlere düşen bir sorumluluk vardır: dilbilimcilerin görüşlerini ve önerilerini (belli ölçütlerle) değerlendirmeleri gerekir; bu görüş ve önerileri, sadece uzmanlardan gelmiş olduğu gerekçeyle, kabullenmemelidirler. Elbette bu iki bilimin çalışmalarının olsun araştırmalarının olsun dil öğretmenine yararlı ipuçları vermesi beklenebilir. Ama herhangi bir ipucunun yararlı olduğuna inanmadan önce mutlaka kanıt istenmelidir. Belli bir öneriden yararlanacak ya da bu öneriyi reddedecek kişi dil öğretmenin kendisi olmalıdır.

Chomsky'nin söylediklerinin en önemli yanı belki de doğrudan yabancı dil öğretmene seslenmesi ve onu YYİ seçiminde "tek seçici" olması gerektiği konusunda uyarmasıdır. Bu uyarı, öğretmen, uygulamalı dilbilimciye kulak verdiği de geçerlidir kuşkusuz. Kısacası Chomsky'nin uyarısına göre ne ruhbilimci ne dilbilimci ne de uygulamalı dilbilimci körükörüne inanılacak kaynaklar değildirler.

Böylelikle yabancı dil öğretmenin ne kadar büyük bir sorumluluk yüklenmiş olduğunu bir kez daha yinelemiş olduk. Öğretmenin bu sorumluluğunu yerine getirmesinde ÜDD'yi tanınmasının kendisine yardımcı olacağı kanısındayız. Daha doğrusu, bu sorumluluğun en iyi şekilde yerine getirilebilmesinin bu 'tanışma' yı gerektirdiğini düşünüyoruz.

Şu üç tümceye bakalım:

11. I shot the lion in the cage.
12. I liked the lion in the cage.
13. I studied English in the library.

Bu üç tümce yapısal olarak birbirlerinin benzeridir.

Ad öbeği	+	Eylem	+	Ad öbeği	+	İlgeç öbeği
I		shot		the lion		in the cage.
I		liked		the lion		in the cage.
I		studied		English		in the Library.

Oysa bir İngilizce konuşurun bu tümcelere yaklaşımında benzerlikten çok ayrıklar vurgulanmalıdır. (11). tümcenin iki okunuşu vardır:

11.1 I shot the lion/I did the shooting in the cage
"Kafesteki aslanı vurdum."

(12). tümcenin bir okunuşu olacaktır.

12.0 Kafesteki aslanı severdim./The lion was in the cage.

(13). tümcenin de bir okunuşu vardır. Bu tümcede ilgeç öbeği "in the library" bir yer belirteci olarak alınmaktadır.

Nasıl oluyor da (11). tümceye iki okuyuş bağlanmasına karşılık (12) ve (13)'e bir okuyuş verilmektedir? Bunun yapısalcılıkla açıklanabilmesi olası değildir. Oysa ÜDD'sinin derin yapı/yüzey yapı yaklaşımı içinde, bu tümceler sorun olmaktan çıkmaktadır. Yine bu tümceler ÜDD'nin anlaksal yaklaşımını açıkca destekliyorlar. Öyle ya, konuşucu, örneğin (12). tümcede "the lion" ile "in the cage" arasındaki ilişkiyi ancak *like* eyleminin sözdizim-anlam alanını çizebilirse görecektir. Ya da tam tersine, belli bir bağlam içinde, "in the cage" ile "like" arasında ilişki kurabilecektir. Bunları yaparken, kişinin zihni sadece bir bildiriyi çözümleme işiyle uğraşmamaktadır. Zihin, etkin olarak, sözdizimi-anlam kurallarını değerlendirmekte ve işletmektedir.

Şu tümcelere bakalım:

14. She killed the man with the knife.

14.1 She killed the man.

The man had a knife.

14.2 She killed the man.

She used a knife.

15. I eat ketchup with boys.

15.1 I eat ketchup/boys eat ketchup.

15.2 I eat ketchup/I eat boys.

Hem (14) hem de (15) iki okunuşa sahiptir. Hiç kuşkusuz, konuşmacı (14). tümcenin iki okunuşunu, (15). tümceye oranla daha çabuk görecektir. Oysa yapısal olarak (15). tümcenin ikinci okunuşu da en az (14). tümceninki kadar açıktır. Ne varki, bu ikinci okunuş, doğal olarak "akla gelmemektedir". Öbür yandan, yamyam insanlar arasında, bu ikinci okunuşun ilk "akla gelebileceğini" de belirtelim.

Bütün bunları gözönünde bulundurarak, ÜDD'nin, yabancı dil öğretmenin bilgi dağarcığında yer alması gerektiğini düşünüyoruz.

KAYNAKÇA

- Chastain, Kenneth, 1976, **Developing Second-Language Skills: Theory to Practice**, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Celce-Murcia ve McIntosh, L., ed. 1979. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Massachusetts: Newbury House.

- Corder, Pit, 1973. **Introducing Applied Linguistics**, Middlesex: Penguin.
- Harsh, Wayne. "Linguistics and TESOL: A Turbulent Twenty Years", 1982, **English Teaching Forum**, XX: 1, 2-8.
- Katz, J.J. 1972. **Semantic Theory**, New York: Harper and Row.
- Madsen, Harold S. 1979. "Innovative Methodologies Applicable to TESL", **Teaching English as a Second or Foreign Language**, ed.: Celce-Murcia ve McIntos, 26-36.
- Mullins, Robert, 1980. "New' Approaches; Much Ado about (Almost) Nothing", **English Teaching Forum**, XVII: 1, 2-5.