

YABANCI DİL EĞİTİMİ KAVRAM VE KAPSAMI

F. ÖZDEN EKMEKÇİ

Yabancı dil eğitimi kavramı

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili ilk çalışmalara 18'inci yüzyılda, öğrenilen yabancı dilin kurallarını saptayıp biçimlendirmekle başlanmıştır. Dilbilimciler İngilizceyi betimlerken dili kullanım biçimi ile dizgesel bir çerçeve içinde tanımlamaya gitmeden Latince ve Yunanca gibi bükünlü dillerin kurallarından yararlanmışlardır. Değişik İngilizce tümcelerinin ayrıntılarını belirlerken yalnız belirli tümcelerde hangi sözcüklerin kullanılıp kullanılmadığına değinmişler; nedenlerine inmemişlerdir.

Dil kurallarına ağırlık verildiği yıllarda "dilbilgisi çeviri" yöntemi dil öğretiminde önemli bir yer almıştır. Bu yöntemde benimsenen amaç, yabancı dil kurallarının öğrenilmesi ve bunların çeviride uygulanması olmuştur. Dilbilgisi kurallarının anlaşılıp anlaşılmadığını, sözcüklerin diğer dilde karşılıklarının öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek için de öğrencilere sürekli olarak çeviri yaptırılmıştır.

Yirminci yüzyılın ilk yarısında yapılan çalışmalarda Bloomfield (1933) ve Sapir (1921) gibi dilbilimciler İngilizceyi genel, Fries (1940) ve diğerleri de ayrıntılı bir biçimde betimlemişlerdir. Sözüne ettiğimiz dilbilimcilerin en büyük katkıları İngilizcedeki sözcüklerin ekler yolu ile değil, tümcedeki dizilişi ile ilgili olarak yapısal yükümlülük aldıklarını belirlemiş olmalarıdır.

Bloomfield ve arkadaşlarının dili yeniden betimleme yoluna gitmesi ve Skinner'in (1957) öğrenimin koşullandırma (stimulus-response) yoluyla yapıldığını belirtmesi sonucu "kulak-dil alışkanlığı" (audio-lingual) diye yeni bir dil öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Bu yöntemle öğrencilere, işittikleri belirli sorulara belirli yanıtlar verme alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu alışkanlığı geliştirmek üzere de öğrencilere konuşma parçaları belletilmiş ve aynı yapıdaki tümceler sürekli olarak yinelettirilmiştir. Bu yöntemin ana amacı öğretilen yabancı dili anadili niteliğinde geliştirmektir (Brooks, 1964). Bu nedenle de öğrencinin kendi anadili öğretim aracı olarak kullanılmamaktadır. Örneğin, İngilizce Öğrenen bir Türk, öğrenim sırasında hiç Türkçe kullanmamakta; sürekli olarak alıştırmaya ve konuşma parçalarındaki İngilizce tümceyi işittikten sonra yinelemeye çalışmaktadır. "Kulak-dil alışkanlığı" yönteminin ana çizgilerini Chastain (1976:111) şöyle sıralamaktadır :

1. Yöntem, dili bilinçaltı bir düzeyde öğretmeyi amaçlar.

2. Bu amaca ulaşabilmek için yabancı dil dizgesi anadilindeki gibi geliştirilmeye çalışılır.
3. Öğrencilere kendilerine yöneltilen sorulara karşı doğru yanıt verme alışkanlığı verilir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinde düşünüp zaman harcamalarına izin verilmez.
4. Alıştırmalar hiçbir açıklayıcı bilgi verilmeden yapılır, çünkü başat amaç öğrenciye düşünmeden yanıtlama alışkanlığı kazandırmaktır.
5. Dil becerilerini geliştirmede doğal sıra izlenir. Şöyle ki, öğrenci önce anlamayı, sonra konuşmayı, daha sonra okumayı ve en son olarak da yazmayı, öğrenir.

1957 yıllarında Chomsky *Syntactic Structures* yapıtıyla dil betimlemesine yeni boyutlar getirmiştir. Üretimsel dilbilgisi (generative grammar) diye adlandırılan betimleme kuramında tümceler "dü-kulak alışkanlığı" yöntemindeki gibi tek tek ele alınmamaktadır. Dil yüzey yapıdan çok derin yapı denilen bir kavramla çözümlenmektedir. Bu nedenle de gerçekleştirilmiş tümceler yerine dilde kullanım olasılığı olan her türlü tümceyi üretebilecek yapıların betimlenmesi amaçlanmıştır. Chomsky'nin önerdiği kuram yeni bir öğretim yönteminin oluşmasına etken olmuştur. Yeni oluşan bilinçli öğrenim yöntemi öğrencinin dil yeteneğini yabancı dilin kurallarını tam denetimi altına alacak biçimde geliştirmesine ve böylece hiç duymadığı tümceleri bile kullanmasına olanak sağlar. Bu amaçla hazırlanan alıştırmalar öğrencinin tümce kalıplarını bilinçli olarak öğrenmesine ve bu kalıpların uygun ortamda iletişim amacıyla kullanmasına yardımcı olur.

Son on yıldır dilin kuralları yerine kullanımına ağırlık veren yeni bir yöntem önerilmiştir (Widdowson, 1972-1978). Sözlü bildirişime öncelik veren "iletişim becerisini edinme" yöntemine göre hazırlanan yabancı dil izlencesinde dilin iletişimdeki değişik işlevleri ele alınır (Vilkins, 1976; Johnson, 1982).

Sözü geçen yöntemler dışında öğrenciyi ruhsal yönden etkileyerek öğrenim sağlamaya çalışan "Suggestopedia" (Lozanov, 1973) ya da öğrencinin yapılan ile söylenen arasındaki ilişkiyi zihinsel bir çaba sonucu kavrayıp uygulamasına önem veren "sessiz yol" (Gateno, 1972) gibi değişik öğrenim yöntemleri de öne sürülmüştür. Önerilen bu yöntemler dil eğitim ve öğrenim kavramlarının yorumu doğrultusundadır.

Yabancı dil eğitim kapsamı

Eski çağlardan bugüne değin birçok öğrenim yöntemi önerilmişse de (Kocaman, 1978) gerçek anlamda "ideal" bir tanesi bulunamamıştır. Bunun nedeni de dil eğitiminin kapsamına uygulanan yöntem dışında başka öğelerin

de girmesidir. Bunları genel olarak 1) yönetici, 2) öğretmen, 3) öğrenci ve 4) öğretim ortamı açısından inceleyebiliriz.

1) *Yönetici*

Dil öğretiminde, uygulanan yöntemden çok yöneticilerin tutumu önemlidir. Bir yabancı dil izlencesi hazırlanırken dil öğretimine ayrılan haftalık ders yükü öğrencinin dil öğreniminde ulaşacağı düzeyi yaklaşık olarak belirler. Eğer izlencede dil öğretimine 50-60 saat ayrılmışsa ulaşılacak dil düzeyi düşük olacaktır. Buna karşı, bin ders saatini aşan bir dil eğitimi sonucu ulaşılacak düzey çok daha yüksektir.

Bunun dışında, bir dil izlencesi tasarlanırken öğrencinin gereksinimleri göz önünde tutularak dil eğitim amaçları saptanır ve bu amaçlar doğrultusunda ders kitabı seçimine gidilir. Bu kararlar alınırken-okuldaki öğretmenlerin sayı ve niteliği gibi öğelerin de akıldan çıkarılmaması gerekir. Öğretmenin yeteneği ötesinde hazırlanan bir izlence hiçbir zaman başarıya ulaşamaz. Yalnız dil eğitiminde bir yenilik ya da düzeltim yapmak üzere hazırlanan izlence hem öğretmene hem de öğrenciye gerçekleştirilmesi olanaksız yükümlülükler getirebilir. Böyle bir zorlama öğretmeni dili öğretme yerine sınavda öğrenciyi başarılı kılmak üzere gerçek amaçlardan uzak kimi uygulamalara sürükleyebilir. Oysa, her öğretmenin başarısı genelde aldığı eğitim derecesine ve niteliğine bağlıdır. Bundan başka öğretmen, kişiliğine dayalı olarak dil öğretimi konusunda öğrencinin bulunduğu ortamdan en iyi biçimde yararlanmasına özen gösterir.

2) *Öğretmen*

Derste olumlu 'bir öğretim ortamının yaratılması, birçok öğretim etkinliklerinin tasarlanıp başarıyla uygulanması, öğretim araç ve gereçlerinin etkili bir biçimde kullanılması, öğrencilerin gereksinim ve ilgilerinin göz önüne alınması ancak deneyimli ve iyi bir eğitim görmüş öğretmenin yardımı ile gerçekleşebilir. Yıllarını dil öğretimine vermiş bir kişi olarak Fi-nocchiaro (1975) öğretmenin bilmesi gereken konularla gerçekleştireceği işlevleri şöylece sıralamaktadır :

1. Derste ki grup ya da kişisel etkinlikleri öğrencilerin daha önce edin-
 - dikleri bilgileri göz önünde tutarak tasarlamaktır.
2. Öğretilen dili ses, dilbilim, sözlükbilim ve ekinsel yönleriyle bilinçli bir biçimde öğrenmeli ve öğrencilerin bu alanlarda karşılaştıkları zorlukları not etmelidir.
3. Yabancı dil öğretim yöntem ve uygulama tekniklerini öğrenmelidir.
4. Dil öğretiminde, dilbilim, ruhbilim, toplumbilim ve antropoloji gibi birbirine yalan bilim dallarının yöntem ve ilkelerinden yararlanmalıdır.

5. Öğrencilerin değişik ilgi ve yeteneklerinin saptanmasında etkin bir yeri olan grup çalışma uygulamalarını ve canlılığını anlamalıdır.
6. Ders kitaplarını izlenince amacı ve öğrenci gereksinimi doğrultusunda seçmeli ve gerekirse ek öğretim gereçleri geliştirmelidir.
7. Değerlendirme yöntem ve becerisini edinmelidir. Böylece yalnız kendi öğretme becerisini değil aynı zamanda öğrencilerin dil öğre-nimindeki gelişimini ölçüp ona göre öğrencileri gruplandırarak ek çalışmalar tasarlayabilmelidir.
8. Derste başarılı bir öğrenim sağlayacak ve öğrencinin bireysel çabasını artıracak olumlu bir ortam yaratmalıdır.

Bu son öneri kanımca çok önemlidir. Eğer öğretmen öğrencilerinden gelen tepkiye duyarlı davranırsa kısa sürede öğrencilerinin yakınlık ve sevgisini kazanır. Böylelikle de öğretmen, sunduğu dersin öğrencilerce başarılı olarak öğrenilip öğrenilmediğinin bilincine varır. Bunun sonucu olarak da uyguladığı öğretim yöntem ve dizeminde bir esneklik yaratır.

Dubin ve Olshain (1977) öğretmeni "kolaylık yaratan kişi" olarak nitelemekte ve bu terimi öğretmenin dil öğretimindeki işlevini tanımlarken kullanmaktadır. Bu işlevi üstlenen öğretmen, öğrencilerinin yeteneklerini geliştirerek onların daha önce edindikleri bilgilere dayanarak yeni dili öğrenmelerini kolaylaştırmış olur.

3) Öğrenci

Dil öğrenimini öğrenci açısından incelediğimizde daha başka etkenlerin öğrenime olumlu ya da olumsuz yönde katkısı olduğunu görürüz. Öğrenci, yabancı dil öğrenirken kendi yetenek ve deneyimlerine dayanarak kimi genellemelerde bulunur. Burada kişisel yetenek ve deneyimler derken öğrencinin 1) anlama yeteneği, 2) dil öğrenme yeteneği, 3) öğrenme yöntemi, 4) öğretmene karşı tutumu, 5) öğrendiği dile ve bu dili konuşan toplumsal gruba ve kültürüne karşı tutumu, 6) yaşı, 7) kişiliği, 8) kullandığı anadili ve 9) edindiği eğitim ve kültür düzeyi gibi değişik öğeleri amaçlamaktayız.

Her öğrencinin anlama, konuşma, okuma ve yazma yeteneği aynı düzeyde değildir. Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenim süreleri de değişir. Yine aynı nedenle uygulanan tek düzey bir yöntem her öğrenciye aynı öğrenme kolaylığı sağlamayabilir.

Her öğrencinin algılama ve anlatma yeteneği aynı olmadığı gibi yabancı dil öğrenme yeteneği de değişiktir. Bu tür olguları ölçen "standart testler" bile oluşturulmuştur (Carroll ve Sapir, 1959; Pimsleur, Sundland ve McIntyre, 1964). Bu nedenle dil öğrenme yeteneği az olan öğrenci yabancı dil öğreniminde pek başarılı olamaz.

Öğrenci ikinci bir dil öğrenirken değişik öğrenim teknikleri uygular. Genellikle yeni öğrenilenle edindiği eski bilgiler arasında bir bağlantı kurar.

Eğer öğrenci öğrenmediği tümce yapılarını iletişim nedeni ile kullanma zorunda kalırsa ya kendi anadilindeki ya da yabancı dilde bildiği bir dilbilgisi kuralına dayanarak tümceler kurma çabasına girer. Böylelikle varsayım, genelleme ve deneme sonucu yeni bir dil dizgesi oluşturur. Öğrencinin böyle bir dönem geçirmesi doğaldır. Selinker (1974) bu döneme "dillerarası" (interlanguage) adını vermiştir. Oluşturulan yeni dizge hem öğrenilen ikinci dilin hem de anadilinin kurallarını yansıttığından öğrenme döneminde geliştirilen yeni dizgeye bu ad verilmiştir.

Öğrencinin öğretmene karşı takındığı tutum dil öğrenimini büyük ölçüde etkileyebilir. Genellikle öğrencilerin öğretmenlerinden, kendi deneyimleri sonucu ortaya çıkan kimi beklentileri vardır. Kendilerine alışageldikleri bir öğretim yönteminin uygulanmasını beklerler. Beklentilerinin dışına çıkıldığında da öğretmene karşı olumsuz bir tutuma girebilirler. Bunun sonucu olarak da eğitimde başarı oranı düşer.

Öğrencinin öğrenmekte olduğu dile ve o dili konuşan toplumsal gruba karşı olumlu bir tutum içinde olması o dili öğrenme isteğini çoğaltır ve bunun doğal sonucu olarak öğrenme işlemi kolaylaşır. Öğrenci dili belirli bir amaçla öğreniyorsa ve o dili öğrenmenin sonucunda maddi ya da manevi bir kazanç sağlayacaksa o dili öğrenme isteği artar. Gardner ve Lambert (1972) bu tür isteğe "işlevsel" (instrumental) demekte ve önerdikleri ikinci tür istek (integrative) öğrencinin tümüyle yabancı dili konuşan gruba karşı oluşturduğu olumlu sonuçla ilgili olarak o toplumla birleşme amacına yöneliktir. Olumlu bir tutum içinde olan öğrenci ya da daha ileri giderek kendini o yabancı dil toplumunun bir bireyi olarak görmek isteyen kişi ikinci dili daha kolay ve kısa bir sürede öğrenir.

Öğrencinin ailesinin de o dil grubuna olan tutumu öğrenciyi etkiler (Gardner, 1973). Bu etki doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak gözlenir. Eğer anne baba yabancı dil öğrenmenin yararlarını vurgulayarak çocuklarının o dile çalışmasını söylerlerse dolaysız olarak etkilemiş olurlar. Aile arasındaki konuşmalarda o dili konuşan toplumu yermek ya da övmek çocuğa dolaylı biçimde olumlu ya da olumsuz etki yapar.

Yetişkin bir öğrencinin yabancı dil öğrenimine olumlu bir davranışla başlaması için Sebüktekin öğrencinin şu evrelerden geçmiş olmasını vurguluyor :

- 1) Yabancı dil için* gerçek bir gereksinme duymuş olmak ve buna uygun öğrenim amaçlarını saptamış bulunmak, 2) Güçlü bir öğrenme isteği geliştirmiş olmak, 3) Öğrenim işini tek başına başaramayacağına, dolayısıyla öğretmenin destek ve yardımına gereksinmesi olacağına inanmış bulunmak, 4) Kendisi için en uygun zamanda önündeki olanaklardan en uygununu seçerek yabancı dil öğrenimine başlama kararını vermiş olmak (1981:47).

Öğrencinin içinde bulunduğu yaşın da dil öğrenimini etkilediğini görüyoruz. Şöyle ki, öğretim izlencesinin içeriği öğrencinin yaş grubunu ilgilendirecek düzeyde değilse öğrenim pek başarılı olamaz. Bundan başka dil öğrenimini dirimbilimsel (biyolojik) yönden inceleyen Lenneberg (1967) dil öğrenim işlevinin 12 yaşından sonra beynin sol tarafında değişmez bir biçime dönüşmesiyle ergenlik çağından sonra öğrenilen yabancı dilin anadili düzeyine ulaşamayacağını savunmaktadır.

Öğrencinin kişiliği bir başka deyimle içe ya da dışadönük oluşu dil öğrenimini etkileyen bir başka öğedir. İçedönük öğrencilerin konuşma becerilerinin fazla gelişmediği, yapılan araştırmalar sonucu saptanmıştır (Naiman, Fröhlich ve Stern 1975). Aynı doğrultuda, yazma, okuma, dinleme ve anlama, dışadönük kişilerde daha fazla gelişmektedir.

Dilini öğrendiği toplumun yaşam ve ekini benimsemeyen üstelik ona karşı çıkan bir öğrencinin başarılı olma şansı azalır (Schumann, 1978). Gardner ve Lambert (1972), Fransız - Kanadalılara karşı olumlu olan Kanadalıların Fransızca öğrenmekte daha istekli olduklarını ve bu isteğin de dil öğrenimine hız, aynı zamanda da olumlu bir nitelik kazandırdığını belirtmektedir.

Eğer öğrencinin anadili, öğrendiği yabancı dille aynı yapısal grupta ise o dili edinmesi kolay olur. Eğer değişikse öğrenim süreci ve gösterilecek çaba fazlaşabilir. Anadiliyle biçimlenmiş dünya görüşünü (Whorf, 1956) yıkmak zorlaşır. Öğrenci anadilindeki uygulamalar dışına çıkınca öğrenim zorlaşabilir. Örneğin, Türkçede üçüncü tekil kişi için kullanılan "o" sözcüğünün karşıtı İngilizcede ⁷dişi, erkek ve yansız olarak üç ayrı sözcükle belirtilir. Türkçe konuşurken üçüncü tekil kişiyi belirten adıda herhangi bir cins ayırımı yapmaya alışkın olmayan bir Türk, İngilizce öğrenirken bu cins ayırımı nedeniyle üçüncü tekil kişi adıklarını yanlış biçimde kullanabilmektedir. Başka bir örnek vermek gerekirse, "Üç çocuk geldi." tümcesinde olduğu gibi Türkçede adlar sayılarla birlikte kullandığında çoğul eki almaz. Öğrenci İngilizce kurduğu tümcelerde de aynı uygulama eğilimini göstermektedir. Anadiline dayalı olarak yapılan uygulamalar sonucu ortaya çıkan yanlışların öğrenci tarafından düzeltilmesi de"oldukça uzun bir zaman almaktadır.

Öğrencinin kendi ekini yabancı dil grubundakine yakın değilse o dili öğrenmekte zorluk çeker. O dil grubunun ekini bilmeden yabancı dili yapısal yönüyle öğrenmek öğrenciye ilginç gelmeyebilir. Sonuç olarak da öğrencide hiçbir istek uyanmadığı için o dili öğrenmekte zorluk çeker.

Öğrencinin edindiği eğitim düzeyi de yabancı dil öğrenimini etkiler. Anadilinde oluşturulan kavramların yabancı dildeki karşıtlarını öğrenmek daha kolaydır. Eğer bu kavramları kendi dilinde oluşturmamışsa, öğrenci o zaman yabancı dil öğrenirken çok güçlük çeker. Kavramların ne oldu-

ğunu bilmeden yabancı dilde verilen tümceleri anlamak bir yerde olanaksızdır. Öğrenci bu kötü deneyim sonucu boşlukta kalır ve bunalıma girer.

4) *Öğrenim ortamı*

Öğrenim ortamındaki değişiklik nedeniyle Krashen (1973) ikinci dil edinimi ile ikinci dil öğrenimi arasındaki ayırımı vurgulamaktadır. Krashen'a göre ikinci dil edinimi dilin konuşulduğu ortamda, dil öğrenimi ise dilin derste öğretilmesini içerir. Dil ediniminde yaratıcılık söz konusudur. Kişi dil edinirken işitilenleri yansılama yerine onları değerlendirerek bir genellemeye gidip ona göre yeni tümceler kurma çabasına girer. Bu genellemeler sonucu elde edilen dil kuramları öğrencinin bilinçaltında biçimlenir. Öğrenenin dil dizgesi geliştikçe, kurallar da daha ayrıntılı olarak düzene girer ve daha zengin bir dil dizgesi oluşur. Bu nedendir ki Dulay, Burt ve Krashen (1982) dil öğretiminde dil edinimini sağlayacak ortamın yaratılmasına çaba gösterilmesini önerir. Ders içi etkinlikleri, öğretim yöntemleri ve kullanılan ders araç ve gereçleri dil edinimini hızlandıracak yönde uygulandığında yararlı olacaktır.

Dil öğrenimi sırasındaki dil ortamı "biçimsel", dil edinimindeki ise "doğal" olarak adlandırılmaktadır. Biçimsel ortamda, ders içi alıştırmaları, dil kurallarının açıklanması, çeviri, söyleyip yazdırma gibi etkinlikler yapılırken doğal ortamda kitaba bağlı olmayan konuşmalar, dili doğal olarak kullanılmaya yönelik oyunlar (örneğin ayaktopu) ve filmler yer alır. Doğal konuşma ortamında öğrenilen yeni dil, anadili niteliğine daha yaklaşır. Şöyle ki, kişi ikinci dilde iletişim kurarken bilinçli kurallar yerine bilinçaltı edindiği bilgi ve deneyimlerden yararlanır. Carroll (1967) kişinin dili konuşan ortamda kaldığı süreyle o dildeki bilgisi arasında yakın bir ilişki olduğunu saptamıştır. Dil bilgileri ölçülen kişilerden dış ülkelerde bir yıl kalanlar sınavda en iyi sonucu almışlardır. Bu gruptan sonra iyi sonuç elde edenler ise o ülkede bir yaz geçiren ya da gezmeye gidenler olmuştur. Bu iki grup da yabancı dili derste öğrenen gruptan çok daha başarılı olmuştur. Buna karşın, araştırmacılar yabancı dildeki ilerlemeyle öğrenim süresi arasında belirgin bir ilişki kuramamışlardır.

Öneriler

İkinci bir dil öğreniminin özyapısalıhğını belirten Dulay ve arkadaşları, dil öğretiminde şu önerilerde bulunuyorlar :

1. Öğrenciyi elverdiği ölçüde doğal iletişim içinde bulundurun.
2. İzlenenin başında öğrencilere bir susma süresi tanıyın.
3. Başlangıçta soyut kavramlar yerine somut örnekler ve adlar kullanarak dili öğrenciye anlaşılabilir bir biçimde öğretin.

4. Derste öğrenciyi rahatlatıcı, gerginliklerini giderici teknikler oluşturun ve öğrencinin benliğini incitecek davranış ve yöntemlerden kaçının.
5. Yetişkin öğrencilere uygulanan izlencede dilbilgisi açıklamalarına yer verin.
6. Öğrencilerin öğrenme isteklerinin hangi öğelere bağlı olarak arttığını saptayıp ders içi etkinliklerinizi ona göre düzenleyin.
7. Derste öyle bir ortam yaratın ki öğrenciler hiçbir zaman yaptıkları yanlışlardan utanmasınlar. Şöyle ki :
 - a) Yapılan yanlışları olağan karşılayın.
 - b) İletişim sırasında öğrencinin yanlışlarına dikkati çekmeyin.
 - c) Öğrenciler yabancı dilde konuşurken sabırsızlık göstermeyin.
 - d) Öğrencinin konuşmalarında tümce kuruluşuna değil, konuşmanın içeriğine önem verin.
 - e) Öğrencinin yanlış yapmasından ötürü duyduğu kişisel yenilgiyi azaltmak için benzetleme etkinliklerine yer verin. Öğrenci başka bir kişiliğin içine bürününce yaptığı yanlış kendi kişiliğini fazla etkilemez.
8. Konuşma parçaları öğretiyorsanız güncel ve toplumsal kullanımı fazla olan konuları seçin.
9. Kimi tümce yapıları diğerlerinden önce öğrenilmelidir. Bu nedenle öğrencilerden karışık ve zor tümce yapılarını erken dönemlerde öğrenmelerini beklemeyin.
10. İkinci dili, öğrencinin anadilinden bağımsız olarak öğretin.

Görülüyor ki yabancı dil öğretiminin başarı ile uygulanabilmesi için öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında olumlu ve çok yakın ilişki olması gerekir. Bu bilgi alışverişinin iki yönlü olmasını vurgulayan Başkan (1980) sorumlu yöneticiden öğretmenlere gelen yazılı yönergelerin öğrenciye yansımaları yanında öğrenciden, özellikle okulu yeni bitirmiş öğrencilerden öğretim izlencesi üzerine alınacak yorumların değerlendirilmesinin çok yararlı olacağını belirtmektedir.

Öğretim yöntemlerinin birinin ötekinden daha iyi olduğu varsayımına da gidilemez. Bugüne dek önerilen yöntemler değişik zamanlarda ve değişik kişilerce başarılı ya da başarısız olarak nitelendirilmiştir. Yalnız unutmamak gerekir ki tek bir öğretim yöntemi bütün sorunları çözen bir anahtar değildir. Ayrıca, bir yöntem başarısız sayılınca onu tümüyle bir yana bırakıp yeni önerilen yöntemi uygulamak da başarıya ulaşmak anlamına gelmez. Bu nedenle belirli amaçlarla belirli yöntemlerin daha iyi sonuç vereceği savunulmuştur. Bu tutum eğitimcilerce de benimsenmiş ve uygulamaların daha olumlu sonuç verdiği görülmüştür (Webb, 1975).

Dil öğretimi sürecinde değişik dönemlerde değişik yöntemlerin uygulanması daha iyi sonuç verebilir. Özellikle yetişkin öğrencinin edindiği dilbilgisine dayalı olarak, sergilenen ortama göre tümce kurması onu iletişime itmesi yönünden çok yararlıdır. Ancak, bu yöntem öğrenciye her söylediğini kafasında tasarlayıp ondan sonra söyleme alışkanlığı verir. Bu da iletişimde aranan konuşma düzen ve uyumuna aykırı düşer. Bu nedenle bilinçli olarak öğrenilen kuralların tümce içindeki uygulamasını sergileyen mekanik alıştırmalar öğrenciyi sıkımayacak sürece yapılırsa yararlı olur. Bundan başka öğrenilen tümce yapılarını içeren kısa konuşma parçalarının ezberlenerek ders içinde benzetleme ve oyun gibi etkinlikler yoluyla kullanımı verilen kuramsal olguların toplumsal ortamla olan ilişkisini pekiştirir ve aynı zamanda da iletişimde aranan belirli konuşma hızının yabancı dilde uygulanmasını sağlar.

Sonuç olarak, dil öğrenim amaçları ve eğitim olanakları doğrultusunda yöneticilerce uygun bir öğretim yöntemi seçilir ve ders içi etkinlikleri de öğretmenlerce öğrencilerin gereksinimini karşılayacak biçimde düzenlenirse, dil öğretiminde başarıya ulaşmak çok daha kolaylaşmış olur kanısındayım.

KAYNAKÇA

- Başkan, Özcan. "Yükseköğretim Kurumlarında İngilizce Öğretim İzlenesi", *İzlem*, 11-19, 1980. Bloomfield, L. *Language*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1921. Brooks, N. *Language and Language Learning*. Harcourt Brace and World, 1964. Carroll, J. "Foreign Language Proficiency Levels Attained by Language Majors near Graduation from College", *Foreign Language Annals*, 1:131-151, 1967. Carroll, J. ve S. M. Sapir. *Modern Language Aptitude Test, MLAT Manual*. New York, The Psychological Corporation, 1959. Chastain, K. *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice*. Chicago, Rand McNally College Publishing Com., 1976. Chomsky, N. *Syntactic Structures*. Mouton, 1957. Dulay, H., M. Burt ve S. Krashen. *Language Two*. Oxford University Press, 1982. Dubin, F. ve E. Olshtain. *Facilitating Language Learning*. New York, McGraw-Hill International Book Com., 1977. Finocchiaro, M. "Myth and Reality : A Plea for a Broader View", *The Art of TESOL: Part I*, Washington D. C, English Teaching Forum, 1975.

- Fries, C. C. *American English Grammar, NCTE Monograph 10*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1940.
- Gardner, R. C. "Attitudes and Motivation : Their Role in Second Language Acquisition", (ed.) Oller, J. ve Richards, J., *Focus on the Learner*, New York, Newbury House, 1973.
- Gardner, R. C. ve W. E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass, Newbury House, 1972.
- Gattegno, C. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York, Educational Solutions İne, 1972.
- Johnson, Keith. *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford, Pergomon Institute of English, 1982.
- Kocaman, Ahmet. "Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri", *Genel Dilbilim Dergisi*, 1,2: 80-98, 1978.
- Krashen, S. D. "Lateralization, Language Learning and Their Critical Period : Some New Evidence", *Language Learning*, 23: 63-74, (1973).
— ----- *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergomon Institute of English, 1982.
- Lenneberg, E. H. *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley, 1967.
- Lozanov, G. (Çeviri yayın) *Suggestology and Suggestopedia*. New York, Gordon and Breach Science Publishers, 1973.
- Naiman, N., M. Fröhlich ve H. Stern. *The Good Language Learner*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1975.
- Pimsleur, Sundland ve McIntyre. *Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York, Harcourt, Brace and World, 1964.
- Sebüktekin, Hikmet. *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri*. İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, 1981.
- Selinker, L. "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10:209-31, 1972.
- Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1957.
- Webb, J. "Reflections of Practical Experience in Designing and Mouting ESP Courses at the Colchester English Study Centre", *ARELS*, 2.1, 1975.
- Whorf, B. L. "The Relation of Habitual Thought and Behaviour to Language", (ed.) Carroll, J., *Language Thought and Reality: Selected JVritings of Benjamin Lee Whorf* MIT, 1956.
- Widdowson, H. G. "The Teaching of English as Communication", *English Language Teaching Journal*. 27.1, 1972.
----- *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, 1978.
- Wilkins, D. A. *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, 1976.