

Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Eytışimsel İncelemesi

Mehmet Ali Yavuz*
Meliha R. Şimşek**

Özet

19. yüzyılda ilk kez Dilbilgisi-Çeviri Yöntemiyle birlikte ortaya çıkan 'yöntem' kavramı, 1990'lara gelindiğinde yöntembilimciler tarafından reddedilmiş ve yöntem sonrası çağı başlamıştır. Yüzyıllık bu süreçte beş yöntem yabancı dil öğretimine damgasını vururken; tek bir bilim adamının tasarım ürünü olanlar ise modaları geçtikten sonra bir öğretim tekniğine indirgenmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada yöntembilim tarihi Heraklit'in eytışimsel yaklaşımına göre incelenmiş, yabancı dil öğretimi alanında yöntembilimsel gelişmenin ardıl yöntemlerin öncellerine karşıt savlar sürmesiyle sağlandığı görülmüştür. Eytışimsel yöntemle yapılan çözümlemede, altı temel yöntembilimsel çatışma kaynağı saptanmıştır: dilbilgisi öğretiminde tımdengelimcilik/tümevarımcılık, dil becerilerinin öğretiminde ayrılıkçılık/birleştiricilik, dil öğrenme kuramında davranışçılık/bilişselcilik, dil üretiminde doğruluk/akıcılık, dil kuramında yapısalcılık/işlevselcilik, dil kavramlaştırmasında tekdilliliğe karşı ikidillilik.

Anahtar Sözcükler: Eytışim, davranışçılık, bilişselcilik, yapısalcılık, ikidillilik

* Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Doç. Dr.

** Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği, Doktora

A Dialectical Study of English Language Teaching Methods

Abstract

The 'method' concept, which first appeared in the name of the Grammar-Translation Method, was already rejected by the methodologists in the late 1990's and the post-method era started. In that centennial period, four methods made an impact while the products of a sole designer were reduced to a teaching technique after becoming outdated. For this reason, in this study, the history of methodology is analyzed according to Heraclitus's dialectic method, and it is observed that the methodological development in the field of foreign language teaching owes much to the counterarguments between the predecessor and successor methods. The results of the dialectical analysis indicate that there are six sources of methodological opposition: deductive/inductive grammar, separatism/integrativism in language skills, behaviourism/cognitivism in language learning, accuracy/fluency in language production, structuralism/functionality in the theory of language, monolingualism/bilingualism in the conceptualization of language.

Keywords: *Dialectic, behaviourism, cognitivism, structuralism, bilingualism*

Giriş

İnişlerle çıkışlarla dolu bir yüzyılı geride bırakan yabancı dil öğretiminde, 'yöntem' kavramını sorgulayan yöntembilimciler, 1990'lara gelindiğinde yöntemlerin ölümünü duyurarak 'yöntem-sonrası çağ'ı (the post-method era) başlattılar. Artık "alması bir yöntem değil, yöntemin alması" arayan yöntembilimciler, adına 'ilkeli seçmecilik' (principled eclecticism) dedikleri yararlı bir uygulama ile yöntemleri tümüyle benimsemek ya da reddetmek yerine her yöntemden öğretim durumuna uygun yönleri harmanlamaktadırlar (Kumaravadivelu, 1994: 29; Larsen-Freeman, 2003: 182-183). Yöntembilimcileri yöntem kavramının reddine sürükleyen yabancı dil öğretimindeki dalgalanmalar sorulduğunda;

Celce-Murcia (2001: 3) “büyük bir buluş, köklü bir kuramsal değişikliğe yol açana dek ilerlemenin az çok düzenli olduğu fizik veya kimyadan farklı olarak” dil öğretiminin, “gençlik kültüründekine benzer biçimde moda ve kahramanların” gelip geçişine sahne olduğunu belirtirken; Mackey (1965, Kumaravadivelu, 1994: s. 28’deki alıntı) “bilimler, her yeni aşamanın daha öncekinin reddedildiği değil geliştirildiği yaklaşımlar ile ilerlerken; dil öğretim yöntemleri, bir aşırılıktan ötekine uzanan bir moda sarkacına tutulmuştur” saptamasıyla yöntembilimin eytişimsel (diyalektik) bir gelişim sergilediğini sezdirmektedir. “Yöntemlerin yararlılığı çevresinde bugün hüküm süren kuşku ikliminin, gelecek etkili bir yöntemden önceki bir boşluk mu” olduğu tartışılacaktır (Todd, 2008: 6); yöntemlerin tarihsel gelişimi ve Heraklit’in eytişimsel yaklaşımı arasında görülen koşutluğun, yöntembilimdeki gelgitlerin gerekçelerine ışık tutarak karanlıklar içindeki yöntembilimin tutacağı yolu da aydınlatacağı düşünülmektedir.

M. Ö. 6. yüzyılda Efesli Yunan düşünbilimci Heraklit’in eytişimsel düşüncesi iki temel öğretiye dayanır: evrensel devinim (universal flux) ve karşıtların birliği (unity of opposites). Heraklit’in karşıtlar arasında öngördüğü sürekli devinim, “yukarı ve aşağı giden yolun bir ve aynı” olduğu gözlemiyle örneklenmektedir: iki farklı yönü izlemek için kullanılan tek bir yol vardır; trafik, yolcuları kentten götürürken de kente getirirken de her gün aynı yolu kullanmaktadır (Graham, 2006, 5. Bölüm, ¶ 9). Karşıtlar arasında sürekli devinime inanan Heraklit’e göre, devinim ve karşıtlık yaşam için gereklidir; “Savaş olağandır, çatışma haktır ve her şey çatışma ile gereksinime göre oluşur”, çünkü karşıtların sürekli çatışması olmasa; gece ve gündüz, yaz ve kış, hatta yaşam ve ölüm değişimleri olmaz; bu nedenle dünyanın dengesini korumak için her değişime eşit ve karşıt birer tepki konutlanmalıdır Graham, 2006, 5. Bölüm, ¶ 6-7).

Yöntemlerin tarihsel gelişimi zamandizinsel bir olgu olarak değil de nedensellik zinciri içinde incelendiğinde; ardıl bir yöntemin önceline karşıt savlar öne sürerek yöntembilimsel devinimi diri tutacak çatışmaları körüklediği ve böylece yabancı dil öğretim yöntemlerinde ilerlemeyi sağladığı görülmektedir. Bu

çalışmada, yöntembilimin çatısını oluşturan dört yöntem arasında yüzyıllık bir savaşıma kaynak oluşturan şu altı yöntembilimsel özellik irdelenecektir:

1. Dilbilgisinin öğretiminde tündengelimciliğe karşı tümevarımcılık: Dilbilgisi kurallarının sunumunda önce kuralları verip sonra örnekler üzerinde uygulama yapan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı Düzvarım Yöntemi

2. Dil becerilerinin öğretiminde ayrılkçılığa karşı birleştiricilik: Dört dil becerisinden öncelikle dinlemenin kazanılması gerektiğini savunan İşitsel-Dilsel Yönteme karşı İletişimsel Dil Öğretimi

3. Dil öğrenme kuramında davranışçılığa karşı bilişselcilik: Sözel bir davranış olarak görülen dili alışkanlık oluşturmaya indirgeyen İşitsel-Dilsel Yönteme karşı anlamlı kural öğrenmeyi savunan Bilişsel Dil Öğrenme

4. Dil kuramında yapısalcılığa karşı işlevselcilik: Dilin sıradüzensel olarak örgütlenmiş birimlerden oluştuğunu savunarak yapıların öğretime odaklanan İşitsel-Dilsel Yönteme karşı dilin kullanımdaki işlevlerine odaklanan İletişimsel Dil Öğretimi

5. Dil üretiminde doğruluğa karşı akıcılık: Dil yanlışlarının kötü alışkanlıklar olduğunu savunarak doğruluğu vurgulayan İşitsel-Dilsel Yönteme karşı üretimde anlaşılabilirliği ölçüt olarak akıcılığı vurgulayan İletişimsel Dil Öğretimi

6. Dil kavramlaştırmasında tekdilliliğe karşı ikidillilik: Yabancı dil öğrenmede ana dili başvuru kaynağı olarak gören Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşılık ana dil kullanımını yasaklayan İşitsel-Dilsel Yöntem

Tartışma

500 yıl öncesinin ortak iletişim dili (lingua franca) olan Latince, eğitim, ticaret, din ve devlet işleri gibi alanlardaki egemenliğini 16. yüzyılda Avrupa'daki siyasal değişimler sonucunda Fransızca, İtalyanca ve İngilizceye kaptırıp okul müfredatında sıradan bir ders haline geldiğinde, eski Latince metinlerin incelenmesi ve Latince dilbilgisi ile sözbilim çözümlenmesi; yabancı dil öğretimi bir asır boyunduruğu altına alacak bir modelin temellerini atmıştı (Richards ve Rodgers, 2002: 3). İlk kez 'Klasik Yöntem' olarak adını duyuran bu yöntem, 17. yüzyılda Avrupa'nın yerli dillerini öğrenmeye duyulan gereksinimle birlikte, dönemin en ünlü yöntembilimcisi Comenius ve İngiliz düşünür John Locke'un girişimleriyle değiştirilmeye çalışıldıysa da; kutsal metinlerin anlaşılması ve değişik dillere çevrilmesi için tündengelimli bir dilbilgisi öğretimine önem veren ve din dogmalarının öğretimiyle de çelişmeyen bu uygulama, Comenius'un belki de ilk kez Linguarum Methodus Novissima adlı yapıtında anlattığı tümevarımsal yaklaşımını gölgede bırakarak; 19. yüzyılın başlarına gelindiğinde, klasik Latincenin öğretimi, tüm çağdaş dillerin öğretimi kapsayacak biçimde 'Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi' adıyla yabancı dil öğretimine damgasını vurdu (Brown, 2000: 18; Celce-Murica, 2001: 4; Demircan, 2005: 251; Demirel, 2007: 36; Richards ve Rodgers, 2002: 4).

Teknikleri, Seidenstücker, Plötz, Ollendorf ve Meidinger gibi Alman bilginlerin çabalarıyla geliştirildiği için ABD'de 'Prusyalı Yöntem' olarak da bilinen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine göre, yabancı dil öğretiminde amaç öğrencilerine yabancı dilin yazını sevdirek zihinsel gelişimlerini sağlamaktır çünkü öğrencilerin erek dilin dilbilgisini inceleyerek ana dilin dilbilgisini daha iyi anlayacağı ve böylece ana dilini daha iyi konuşup yazacağı umulmaktadır (Larsen-Freeman, 2003: 11; Richards ve Rodgers, 2002: 5). İkinci dil ediniminde kaynak dizge olarak ana dili alan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, dil öğrenmeyi tündengelimsel olarak sunulan dilbilgisel kuralları ikidilli sözcük listeleri eşliğinde ezberlemeyi gerektiren entelektüel bir etkinlik olarak görür (Stern, 1991: 455). Yeni dile giden yolun her zaman öğrencinin ana dilinden geçtiği düşüncesiyle, "dilbilgisi kuralları, öğrencilere ana

dillerinde açıklanır; sözcük listeleri çeviri karşılıklarıyla birlikte öğrenilir ve öğretilen dilbilgisi ve sözcükleri içerecek biçimde kurulan tümceler yazılı olarak öğrencinin diline ve dilinden sürekli çevrilir” (Cook, 2003: 32).

19.yüzyılın sonlarında büyüyen uluslararası ticaret ve turizm, Avrupalılar için yabancı dillerdeki sözel yeterliliklerini geliştirmeleri gereğini doğururken; ABD’ye olan kitlesel göçler sonucunda ise yabancı dil sınıfları, ana dilde açıklama ve çeviri ile öğretimi olanaksız kılacak biçimde çeşitlenen bir öğrenci topluluğuna kapılarını açtı (Cook, 2003: 33; Richards ve Rodgers, 2002: 7). Böylece hem yazılı hem de sözlü dilde hızla yeterlik kazanmaya gereksinim duyan bu çokuluslu kitle yüzünden, öğrencilere yabancı dilde iletişim kurma becerisi kazandıramadığı için eleştiriye uğrayan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı Reform Hareketleri başladı. Halen ne dilbilim ve ruhbilim ne de eğitimbilim alanında ilişkilendirebileceği bir kuram bulunduğu gerekçesiyle yerilen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı ilk hareket, 1880’de Fransız bir Latince öğretmeni, François Gouin’den geldi: Almanca öğrenmek için bir yıl geçirdiği Hamburg’tan dilbilgisi kitapları ve sözlük ezberlemekten tutun da Goethe ve Schiller çevirileri yapmaya kadar her yolu denemesine rağmen Almanca öğrenmeden dönen Gouin, üç yaşındaki yeğenini gözlemleyerek dil öğrenmenin sırrına ermiş ve Diziler Yöntemini geliştirmiştir (Brown, 2000: 20; Richards ve Rodgers, 2002: 8). Ünlü Gouin Dizileri, algılaması kolay ve birbirine bağlı bir dizi tümceyi doğrudan (çeviri olmadan) ve kavramsal (dilbilgisi kural ve açıklamaları olmadan) olarak öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir; yeni öğretim malzemelerini açıklayıcı bir bağlam içinde sunmaya odaklandığından sözcelerin anlamlarını göstermede jest ve hareketlerden de yararlanır (Brown, 2000: 20; Richards ve Rodgers, 2002: 8).

1880’lerden itibaren İngiltere’de Henry Sweet, Almanya’da Wilhelm Viëtor, Fransa’da Paul Passy gibi reformcu dilbilimcilerin girişimleri ve Uluslararası Sesbilgisi Derneği (The International Phonetic Association)’nin kuruluşuyla birlikte çağdaş dillerin öğretiminde, sözlü dilin temel olduğu düşüncesinde birleşmiş; dilbilgisinin tümevarımsal olarak öğretilmesi ve

çeviriden kaçınılması gerektiğine karar verilmiştir (Richards ve Rodgers, 2002: 9-10). Bu dönemde, Gouin'in çocuk dil edinimini gözlemleyerek geliştirdiği doğalcı dil öğrenimi ilkelerini izleyen L. Sauveur, 1860'ların sonunda Boston'da bir dil okulu açarak erek dilde yoğun sözlü etkileşime dayanan yöntemini 'Doğal Yöntem' adıyla duyurmuş ve Alman bilgin F. Franke de yabancı dilde biçim ve anlam arasında doğrudan eşleştirme için ruhbilimsel ilkeleri açıklayarak tekdilli dil öğretiminin temellerini atmıştır (Richards ve Rodgers, 2002: 11).

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde zihinsel bir jimnastik olarak görülen dil öğrenimi, doğalcı dil öğrenimi ilkelerine dayanan Düzvarım Yönteminin doğuşuyla birlikte sözel bir cinnastiğe dönüşmüştür. Yasaklanan ana dildeki açıklamalar ve çeviri etkinliklerinin yerini gösteri yoluyla öğretim almıştır. Bu sayede öğretilecek olan dil ile buna karşılık gelen kavram arasında doğrudan bir bağlantının kurulması amaçlanmaktadır. Düzvarım yönteminde ana dilin yabancı dil sınıfından kovulmasının tek savunusu ise öğrencilerin olabildiğince hızlı bir biçimde yabancı dilde düşünmelerini sağlama çabasıdır. Bir alıştırma tekniği olarak çeviri ile açıklama ve iletişim dili olarak ana dilin kullanımından tümüyle kaçınma, günümüze değin çoğu öğretmen tarafından dil eğitiminde – erişilmez olmakla birlikte – bir ülkü olarak görülmüştür (Stern, 1991: 458). Ünlü Berlitz okullarında, öğretimin erek dilde gerçekleştirilmesi için sınıflara yerleştirilen mikrofonlarla öğretmenlerin konuşmasını denetlemek ve ana dilde tek bir sözcük sarf edecek olurlarsa işten çıkarmak gibi sert önlemler alınarak üstün başarılar kaydedildiyse de ortaöğretimdeki devlet kurumlarında uygulama güçlüğü, doğalcı ana dil edinimi ile sınıf içi yabancı dil öğrenimi arasındaki benzerliklerin çarpıtılması ve sınıf ortamının gerçeklerinin görülememesi nedeniyle Düzvarım Yöntemi, 1920'lere gelindiğinde Avrupa'da ticari olmayan okullarda terk edildi (Cook, 2003: 33-34; Richards ve Rodgers, 2002: 12-13).

20. yüzyılın ilk yarısında, Avrupa'da ses getiren Düzvarım Yönteminin ABD'de tutmadığı görüldü çünkü Avrupalı öğrenciler, konuşma becerilerini kullanmak için uzağa seyahat etmek durumunda kalmazken, Kuzey Amerika'nın o dönemdeki dilsel

yalıtılmışlığını göz önünde bulunduran Amerikan eğitim kurumları, sözel bir yaklaşım yerine yabancı dil öğretiminde okuma yaklaşımının daha yararlı olduğuna kanaat getirmişlerdi (Brown, 2000: 32). ABD'nin II. Dünya Savaşına girişiyle birlikte, ordunun hem müttefiklerin hem de düşmanların dilinde sözel yeterliliğe sahip personele olan gereksinimi, dil öğretiminde bir devrim için gerekli olan koşulları olgunlaştırdı: hükümet, Amerikan ordusunda çevirmen olarak istihdam edeceği elemanların eğitimi için Amerikan üniversitelerini yabancı dil öğretim programları geliştirmeleri için seferber etti ve böylece 1942'de Ordu Yönteminin (The Army Specialized Training Program) ortaya çıkışının üzerinden henüz bir yıl geçmişken 55 Amerikan üniversitesi programa katıldı (Brown, 2000: 32; Richards ve Rodgers, 2002: 50).

Amacı öğrencilerine çeşitli dillerde konuşma yeterliliği kazandırmak olan ordu programları, ABD'deki geleneksel yabancı dil dersleriyle örtüşmeyince, dilbilimci ile insanbilimcilerin inceledikleri Amerikan Yerli Dillerinde hakimiyet kazanabilmeleri için tasarılan eğitim programlarına başvuruldu (Richards ve Rodgers, 2002: 50). Bunlardan Yale Üniversitesi dilbilimcilerinden Bloomfield'in yönteminde, anadil konuşurları arasından seçilen bir bilgi verici, bilgi vericiden elde edilen sözcük ve tümceleri çözümleyerek yabancı dilin temel yapısını çıkararak bir dilbilimci ve dilbilimcilerin eşliğinde bilgi vericilerle güdümlü konuşmalar yapan öğrenciler yer aldı. Başarısını iyi bir yöntembilimsel temele değil de Düzvarım Yönteminde olduğu gibi erek dille kurulan temasın yoğunluğuna borçlu olan Ordu Yöntemi, iki yıllık saltanatın ardından gelen on yıl boyunca normal dil programlarında kullanımının uygunluğu konusunda tartışmalara neden oldu (Richards ve Rodgers, 2002: 51). 1950'lerin ortası itibariyle, büyük bir uluslararası güç olarak ortaya çıkan Amerika'da yabancı öğrenci sayısının tırmanışına, 1957'deki ilk Rus uydusunun fırlatılmasının ardından Amerikalıların diğer ülkelerdeki bilimsel ilerlemelere yabancı kalması korkusu eklenince, 1958'de Ulusal Savunma Eğitimi Yasası çıkarılarak çağdaş dillerin incelenmesi, öğretim malzemelerinin geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirilmesi için fonlar yaratıldı (Richards ve Rodgers, 2002: 51, 53). Bu amaçla 1939'da ABD'nin ilk İngiliz Dili Enstitüsü Michigan

Üniversitesi'nde kurulduktan sonra yöneticisi Charles Fries, yapısal dilbilimin ilkelerini dil öğretimine uygulayarak Michigan Yöntemini geliştirdi ancak davranışçı ruhbilimle birleştirilince yöntemin adı, 1964'te Profesör Nelson Brooks tarafından 'İşitsel-Dilsel Yöntem' olarak değiştirilmiştir (Richards ve Rodgers, 2002: 53).

Sözel bir davranış olarak tanımladığı dil ile sözel olmayan davranışlar arasında ayırım gözetmeyen Harvard'lı davranışçı Skinner'in 1957'de yayınlanan 'Sözel Davranış' yapısının etkisiyle, yabancı dil öğrenme basitçe mekanik bir alışkanlık oluşturma süreci olarak görüldü: öğrenici (organizma), yabancı dilde kendisine öğretilene (uyarıcı) doğru karşılık (tepki) verdiğinde kazanacağı öğretmen/arkadaş beğenisi (pekiştirme) ile uygun dil uyarıcısı-tepki zincirleri içinde dile hakim duruma gelecekti (Richards ve Rodgers, 2002: 56-57). Tekrar sayısı arttıkça öğrencinin istendik davranışlar geliştirme olasılığı da artacağından, İşitsel-Dilsel Yöntem'in temel öğretim etkinliğini dil kalıplarının ezberlendiği yoğun sözel alıştırmalar oluşturmuştur. Yabancı dil öğrenmede karşılaşılan başlıca güçlüğün öğrencilerin ana dillerine özgü alışkanlıkları bastırmak olduğu düşünüldüğünden, İşitsel-Dilsel Yöntemde öğrencilerin ana dili erek dilden ayrı tutularak, erek dil edinimi girişimlerine ana dilin karışması engellenmeye çalışılmış; bunu yaparken de Karşıtsal Çözümleme yoluyla ana dil ve erek dil arasındaki farklılıklar belirlenerek öğrencilerin sorun yaşayacağı alanları öngörmek istenmiştir (Larsen-Freeman, 2003: 42, 44).

İşitsel-Dilsel Yöntemde öğrenme, zihinsel çözümlemelere başvurmadan gerçekleştirilen bir alışma ve koşullanma sürecidir; dil öğrenimindeki zihinsel yükü hafifletmek için göreceyle zahmetsiz olan tekrar ve taklit alıştırmalarından yararlanılır (Stern, 1991: 464-465) çünkü yabancı dil öğrenimi, ana dil edinimiyle aynı olmalıdır; yani erek dili kullanmak için gereken kuralları ezberlemeye gerek yoktur; kurallar ana dilde olduğu gibi örneklerden çıkarımsanabilir (Larsen-Freeman, 2003: 44). Süreç olarak ana dil edinimi ve ikinci dil öğrenimini eş görmekle birlikte, ana dilin kavramsal bir ürün olarak yabancı dil öğrenimine kaynak oluşturabileceğini yadsıyan İşitsel-Dilsel Yöntem, dil

laboratuvarlarında tuttuğu öğrencilerin zihinlerine delgi gibi kullandığı alıştırma (drills) ile kısa sürede girmeyi başardıysa da ezber yoluyla kazanılanların gerçek iletişim ortamında işe yaramadığı görülmüştür. “1960’ların başında İşitsel-Dilsellik, dil öğreniminde altın çağa öncülük edeceğinin umutlarını yeşertmişti. Bu on yılın sonunda ise dil öğretiminde yanlış olan her şeyin sorumlusu haline gelerek bir şamar oğlanına dönüştü” diyen Stern (1991: 465), deneysel araştırmaların yöntemin üstünlüğünü kanıtlayamadığını, yöntemi titizlikle uygulayan öğretmenlerin öğrencilerde yol açtığı bıkkınlıktan yakındığını belirterek; kuramsal temeli zayıf bulunan İşitsel-Dilsel Yöntemin uygulamada da beklentileri boşa çıkardığını vurgulamıştır.

Kuramsal temellerinin hem dil kuramı hem öğrenme kuramı açısından sağlam olmadığı gerekçesiyle saldırıya uğrayan İşitsel-Dilsellik, 1960’ların ortasında Amerikan dilbiliminde meydana gelen kökten değişiklikler sonucunda zayıfladı: Massachusetts Teknoloji Enstitüsü dilbilimcilerinden Noam Chomsky, “Dil, bir alışkanlık yapısı değildir.” diyerek yeni tümce ve kalıpların oluşturulmasında çok soyut ve karmaşık kuralların işlediğini ve bu nedenle en basit dilsel davranışta bile, türe özgü olarak, bir yenilik barınacağını belirtmiş; yalnızca yüzey yapıya odaklanan yapısalcı bir yaklaşımla dilin betimlenmesine karşı çıkarak 1966’daki Kuzeydoğu Konferansı’ndaki seslenişiyile dil öğretmenleri arasında üstün görülen davranışçılığı, “yalnızca yetersiz değil üstelik büyük olasılıkla da yanlış anlaşılmış” bir kuram olduğundan reddetmiştir (Brown, 2000: 24; Richards ve Rodgers, 2002: 65; Stern, 1991: 327). Davranışçılığın yerine almaşık bir dil öğrenme kuramı öneren Chomsky’ye göre, dilin kullanımı için gerekli olan soyut kuralların bilgisi, doğuştan getirilen zihinsel özellikler aracılığıyla elde edilir: “Tümceler, taklit ve tekrarla öğrenilmez; öğrencinin derindeki edinci (competence) tarafından yaratılır.” (Richards ve Rodgers, 2002: 66).

İşitsel-Dilsel Yöntemin mekanik alıştırma ve ezber teknikleriyle dile benzer davranışlar yaratmakla birlikte eding oluşturamadığını gören Amerika’daki dil öğretim çevreleri, halen tam olarak atlatamadıkları bir buhranın içine düşülürse de geçici çözüm olarak, Chomsky ve ruhbilimci Carroll’ın ortak çabalarıyla

kurulan Bilişsel Dil Öğrenmeye tutundular (Richards ve Rodgers, 2002: 66). Öğrencinin yabancı dil yapısını anlamasına önem veren Bilişsel Dil Öğrenme, dilin yapıları üzerinde uygun düzeyde bir bilişsel denetim sağlandığında, anlamlı durumlar içinde dili kullanarak otomatik bir dil kullanım kolaylığı geliştirileceğini savlamıştır (Stern, 1991: 470). Böylece davranışçılığın koşullanma, pekiştirme, alışkanlık oluşturma ve ezber teknikleri yerini kural öğrenme ve anlamlı alıştırmalara bırakmıştır (Stern, 1991: 470). Ancak nasıl İşitsel-Dilsel Yöntemin papağan gibi sürekli tekrarlanan alıştırmaları, öğrencileri bunalttıysa; dil kuralları, örneklemi (paradigms), çapraşıklıkları ve ayrıklıklarına gösterilen bilişsel dikkat, dil öğrenenlerin zihinsel rezervlerini tüketti (Brown, 2000: 24). Bu etkinlikler sırasında çeviriye olanak tanınması, Ausubel'in 'anlamlı öğrenme' modeli ile ilişkili olmasına rağmen; kimi çevreler, Bilişsel Dil Öğrenmeyi, Dilbilgisi-Çeviri Yönteminden uyarlanmış güncel bir sürüm olarak betimlemiştir; oysa Bilişsel Dil Öğrenmede ana dil kullanımının amacı, öğrencilerin yeni öğrendikleri yabancı dil bilgisini zaten zihinlerinde hazır bulunan ana dil yapısı içine almalarını sağlamaktır (Demirel, 2007: 45).

Ancak "Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ya da Düzvarım Yönteminin yeniden keşfi" olarak zamanı geri çevirmenin ötesine geçemeyen Bilişsel Dil Öğrenme, anlamlı bir dizge olarak dilin bilinçli biçimde edinimini vurgulamışsa da yöntembilimdeki kısa ömürlü etkisi 1980'lerin başında giderek güçlenen iletişimsel yaklaşımlarla son bulmuştur ve halen 'bilişsel dil' terimi, dilbilgisel bir izleni çevresinde anlamlı alıştırmaya ve dil kullanımına izin veren öğretim etkinliklerini düzenleme girişimlerine göndermede bulunmak için kullanılmaktadır (Stern, 1991: 469). 1960'ların ortasında ABD'de İşitsel-Dilselliğe karşı yükselen yapısalılık karşıtı dalga Atlantik'in öte yakasına uzanınca; İngiltere'de 1930'lardan beri uygulanan Durum Dayanaklı Öğretimin kuramsal temelleri sarsıldı. Durum Dayanaklı Öğretim, Palmer, Hornby gibi uygulamalı dilbilimcilerin İngilizceyi çözümledikten sonra elde ettikleri temel dilbilgisi yapılarını basitten karmaşığa sınıflandırarak oluşturduğu tümce kalıplarını anlamlı durumlar içinde öğretmeye dayanıyordu (Richards ve Rodgers, 2002: 38-39). Ancak 1960'ların sonunda

İngiliz uygulamalı dilbilimciler, durumsal olaylara dayalı olarak dil öğrenmede gelecek göremeyince; bu kez geçmişteki dil öğretim yaklaşımlarının yeterli ilgiyi göstermediği dilin bir başka temel boyutuna, dilin işlevsel ve iletişimsel gücüne yöneldiler (Richards ve Rodgers, 2002: 153); çünkü derste doğru tümceler üretebilen öğrencilerin sınıf dışında gerçek iletişim kurmaya gelince; dili uygun biçimde kullanamadıkları gözlemlendi ve iletişim kurabilmenin dilsel yapılara hakim olmanın ötesinde iletişimsel yeterlilik gerektirdiği anlaşıldı (Larsen-Freeman, 2003: 121).

Ayrıca Avrupa ülkeleri arasında artan dayanışma, yetişkinlere Avrupa Ortak Pazarı'nın başlıca dillerini öğretmeyi gerektirince; Avrupa Konseyi duruma el koydu ve Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Derneği kurularak dil öğretiminde alması yöntemlerin geliştirilmesine hız verildi: bu kapsamda İngiliz dilbilimci Wilkins, bir dil öğrencisinin anlaması ve anlatması gereken iletişimsel anlamları, 'kavramsal ulamlar' (zaman, sıra, nicelik, yer, sıklık gibi kavramlar) ve 'iletişimsel işlev ulamları' (rica, red, öneri, şikayet) olarak iki gruba ayırdığı 1972 tarihli raporunu, 1976'da 'Kavramsal İzlemler' kitabında genişleterek; ileride Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım olarak da anılacak İletişimsel Dil Öğretiminin gelişmesinde önemli rol oynadı (Richards ve Rodgers, 2002: 154). Alması bir izleme geliştirmeye yönelik bir İngiliz yeniliği olarak ortaya çıkan bu hareket, Christopher Candlin ve Henry Widdowson gibi uygulamalı dilbilimciler ile John Firth ve M. A. K. Halliday gibi işlevsel dilbilimcilerin desteğini alarak 1970'lerin ortasından itibaren etki alanını genişletti (Richards ve Rodgers, 2002: 153, 155). Bu çabalara, Amerikalı toplumdilbilimci Dell Hymes'in 'iletişimsel edinç' kuramı eklenince; dili iletişim aracı olarak gören İletişimsel Yaklaşımın dil öğretimindeki amacı da belirlenmiş oldu (Richards ve Rodgers, 2002: 159). İletişimsel Dil Öğretimi öğretim etkinlikleri açısından incelendiğinde ise durumun Yapısal-Durumsal ve İşitsel-Dilsel ilkelere göre öğretim yapılan sınıflara benzer olduğu görülmektedir; çünkü İletişimsel Dil Öğretimi "geleneksel işlemleri reddetmek yerine yeniden yorumlamış ve genişletmiştir" (Richards ve Rodgers, 2002: 171): her ünitenin işlevsel bir odağı vardır, yeni öğretim konuları söyleşimler içinde sunulur ve temel dilbilgisi kalıpları önce denetimli alıştırma ile öğrenilir sonra durumsal alıştırma

aracılığıyla bağlama yerleştirilir (Richards ve Rodgers, 2002: 171). İletişimsel Dil Öğretiminde erek dilin yalnızca iletişimsel etkinlikler süresince değil, etkinliklerin öğrencilere açıklanması ve ödev verilmesi gibi yönetsel işlemlerde de kullanılması gerektiği savunulmakla birlikte; aşırıya kaçmamak koşuluyla ana dilin kullanımına da izin verilir (Larsen-Freeman; 2003: 132).

İletişimsel Dil Öğretimini ne olduğuyla değil ne olmadığıyla tanımlamanın daha uygun olduğunu düşünen Savignon (2001: 27), İletişimsel Dil Öğretimini çeşitlilik göstermesinin doğallığını şöyle anlatıyor: “Bağlamlar değişir. Bir zamanlar kabarık etekli kadınların atlı arabalarda gezdiği dünya, artık genlerin siberalemine dönüşüyor. Dolayısıyla yansımaları gereken iletişim araçları ve düğüleri geliştikçe; anlamayı, anlatmayı ve anlam söyleşmesini güçlendirmek için tasarılan iletişimsel dil öğretim yöntemleri de araştırılmaya ve uyarlanmaya devam edecektir.” Bu nedenle, öğrencilerin iletişim kurma yetisini geliştirmeyi amaçlayan her türlü öğrenmeyi içine alacak biçimde genişleyerek şemsiye bir terime dönüşen İletişimsel Dil Öğretimini, bir yöntemden çok bir yaklaşım olduğunu söylemek daha doğru olur (Harmer, 2001: 86; Richards ve Rodgers, 2002: 172). Bu yönüyle, İletişimsel Yaklaşımın ‘İngilizceyi kullanarak öğrenmek’ ile ‘İngilizceyi kullanmayı öğrenmek’ uçları arasında değişen ‘güçlü’ ve ‘zayıf’ sürümleri olduğu söylenebilir: zayıf yorumu, öğrencilerin İngilizceyi iletişimsel amaçlar için kullanmalarını sağlayacak olanaklar yaratmayı amaç edinerek standart uygulama biçimini almıştır; öte yandan İçerik-Temelli Öğretimdeki (Content-Based Instruction) güçlü yorumu ise dilin iletişim aracılığıyla edinildiğini ve süreduran dil bilgisini etkinleştirerek dil dizgesinin gelişimini de harekete geçirmek gerektiğini savunmaktadır (Howatt, 1984: 279; Richards ve Rodgers, 2002: s. 155’teki alıntı).

Sonuç

Yöntemler arası yüzyıllık çatışmadan yengi ile çıkan İletişimsel Dil Öğretimi olduğu görülmektedir çünkü yabancı dil sınıfının öngörülemeyen ortamına ‘en uyumlu’ olanın sağ kaldığı bu savaşta, gerek biçim-anlam-işlev üçlüsüyle kurduğu denge gerekse ana dil kullanımına gösterdiği hoşgörü ile İletişimsel Yaklaşım sürekli değişen istekleri karşılamayı büyük ölçüde başarmıştır. Bugün başlıca türevleri İçerik-Temelli Öğretim ve Görev-Temelli Dil Öğretimi (Task-Based Language Teaching) ile yabancı dil öğretiminin tek hakimi, İletişimsel Yaklaşımdır. Nice alt türlere evrilmeden önce saf biçimiyle çok kısa bir süre var olan İletişimsel Yaklaşımın ilk anlamı değişmiş olabilirse de kullanımının yaygınlaşması evrim sürecinden başarıyla çıktığını göstermekte ve yeni çevrelerle karşılaştıkça kopyalanması, farklı yorumlara uğraması da yöntembilim tarihindeki ömrünü uzatmaktadır (Todd, 2008: 10). Ancak Heraklit’in de belirttiği gibi, “aynı kalkan ırmaklara karışanların üzerinden akar başka başka sular”; yani sular sürekli değiştiği için ırmaklar zamana karşı varlıklarını sürdürebilir (Graham, 2006, 3. Bölüm, 2). İşte İletişimsel Yaklaşım, yeniliklere açık olduğu sürece ya da yöntembilimsel esnekliği ölçüsünce yöntemler arasındaki güçlü konumunu koruyacaktır. Yapısalcılığın işlevselciliğe; davranışçılığın bilişselciliğe; ana dil yasağının ana dil kullanımına karıştığı yöntembilim ırmağında, Heraklit’in deyimiyle her şey akış durumundadır: “Soğuk şeyler ısınır, sıcak soğur, yaş kurur, kuru yaşarır”; yani bir şey değişim döngüsü içinde bir diğerine dönüşür ve değişmeyen tek şey ise, değişimin kendisidir (Graham, 2006, 3. Bölüm, 4). Bu süreçte, karşıtların dönüşümsel denkliği esastır: “Eğer A, B’nin kaynağı ve B de C’nin kaynağı ise, ve C önce B’ye ve sonra A’ya dönüşüyorsa; o halde, B benzer biçimde A ve C’nin kaynağıdır, ve C de A ve B’nin kaynağı”; bir başka deyişle, birbiriyle değiştirilebilen terimler, dönüşümsel olarak eşdeğerdirler ve birini ötekine üstün tutarak yeğlemenin belirli bir mantığı yoktur çünkü dönüşüm sürecinde tek değişmez, değişiklikleri düzenleyen değişim yasasıdır (Graham, 2006, 4. Bölüm, 4). Bu bağlamda, ana çizgileriyle betimlenen yöntemlerin ‘ana dil yasağına karşı ana dil kullanımı’ gibi ikili karşıtlıklar üzerine

kurulduğunu ve Heraklit'in karşıtların dönüşümsel denkliliği ilkesine göre, ana dili yasaklayan yöntemlerin yabancı dil öğretiminde ana dili bir başvuru kaynağı olarak kullananlardan daha üstün görülmesinin mantıklı bir gerekçesi olmadığını söyleyebiliriz. İşte eylemsel olarak her ardıl eğilimin önceki uygulamaları reddettiği yabancı dil öğretiminde, yabancı dil öğretim yöntemlerinin gösterdiği bu iki temel zayıflık, dil öğrenme ve öğretmede tek bir özelliğe gösterilen aşırı önem ile değişmez birleşimler halindeki öğretimsel inançlardır (Reis, 1996: 61; Stern, 1991: 473).

Nitekim yöntembilimsel dönüşümün tersine çevrilebilir olduğunu gören Kumaravadivelu (1994: 28), “yöntemlerin sonu gelmeyen yaşam, ölüm ve yeniden doğuş döngülerinden geçtiğine tanık olduktan sonra” artmış bir farkındalıkla var olmayan bir çözüm arayışının “bizi aynı eski düşünceleri sürekli geri dönüştürüp yeniden sarmalamaya götüreceğini” ve “döngüyü kırmaktan başka hiçbir şeyin durumu kurtarmayacağını” belirtmiş ve ideal bir yöntemin bulunamayacağına kanaat getirip yöntem kavramını redderek yöntem sonrası devrimi yapmıştır. İngilizce ‘revolution’, devrim sözcüğünün kökenine inen Ur (2006: 1-3) ise Latince ‘revolvere’ sözcüğünden geldiğini ve özünde ‘geri dönmek, geri sarmak’ anlamı taşıdığını bulmuş; yabancı dil öğretimindeki sözde iletişimsel yaklaşım devriminden başlayarak dilbilgisi öğretiminde daha iyi öğrenmeye neden olduğu için yeniden moda olan karşıtsal çözümlene, yeni adıyla ‘dil beğenisi’ uygulamasına değinmiş ve sözü dil farkındalığını arttırmanın en iyi yolu olarak nitelendirdiği ana dil kullanımına getirmiştir: “... amacımız öğrencileri İngilizce düşünmeye zorlamak değil ... hem ana dillerinde hem İngilizcede olabildiğince etkili biçimde işleyen ve eşleyici ikidilliler (compound bilinguals) olan İngilizce kullanıcılarına dönüşmelerini sağlamaktır”. Ur (2006: 4-5) “Değişimin Çarkları” (Wheels of Change) adlı bildirisinde “Çark, başa mı döndü? Ya da bir fark var mı?” sorusuna çatal sözlü bir yanıt verir: kötümser olup hiçbir şeyin hiçbir zaman gerçek anlamıyla değişmediğini düşünebilir veya iyimser bakıp, yeni düşüncelerin eskilere dayandığını ancak yeni çeşitlemeler içerdiğini kabullenirsiniz.

Yöntem sonrası çağda, yabancı dil öğretiminde ana dilin yeniden önem kazanmasının, iletişimsel edincin yanı sıra dilsel farkındalığın geliştirilmesinin, dilbilgisi öğretiminde tümdengelsel ve tümevarımsal yaklaşımların birlikte kullanımının bu soruyu olumlu yapmak için yeterli kanıt oluşturduğu kanısındayız.

Kaynaklar

- BROWN, Douglas. *Teaching by Principles*, Longman Publishers, New York, 2000.
- CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Thomson Learning, London, 2001.
- COOK, Guy. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Hong Kong, 2003.
- DEMİRCAN, Ömer. "Dildışı Dilbilgisi Öğretimi mi?", *Çağdaş Türk Dili*, 209, 2005, ss. 249-261.
- DEMİREL, Özcan. *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.
- GRAHAM, Daniel. "Heraclitus", *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, 2006,
<http://www.utm.edu/research/iep/h/heraclit.htm> (20.12.2008)
- HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*, Longman ELT, New York, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. "The Post-Method Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching", *TESOL Quarterly*, 28 (1), 1994, ss. 27-48.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.
- REIS, Luis. "The Myths and the Practical Needs of Using L1 in EFL Classes A Learner Training Experiment", *English Teaching Forum*, 34 (3), 1996, s. 61,
<http://draft.eca.state.gov/forum/vols/vol34/no3/p61.htm> (21.12.2008).
- RICHARDS, Jack ve RODGERS, Theodore. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.

SAVIGNON, Sandra. "Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century", *Teaching English as a Second or Foreign Language*, ed. Marianne, Celce-Murcia, Heinle & Heinle, Boston, 2001, ss. 13-28.

STERN, Hans. *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1991.

TODD, Richard. "The memetics of EFL methodologies", *Modern English Teacher*, 17 (2), 2008, ss. 5-13.

UR, Penny. "Wheels of Change", ETAI Winter Conference (Beer Sheva), 2006, <http://www.etni.org.il/etai/handouts.htm> (21.12.2008).