

63368

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNGİLİZCE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Doğan ÜNAL

**KALABALIK SINIFLARDAKİ KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN
YÖNTEMSSEL DEĞERLENDİRİLMESİ :
UYGULAMALI BİR ARAŞTIRMA**

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. Fehmi EFE

ERZURUM - 1997

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	II
ÖNSÖZ	III
1. GİRİŞ	1
2. DİL	2
2.1 Dilin Tanımı.....	2
2.1.1 Dil Nedir?	2
2.2 Dilin Doğuşu.....	6
2.3 Dil ve İletişim.....	7
2.4 Simgelerle İletişim.....	12
3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ	16
3.1 Dünyada Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi	16
3.2 Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi	18
4. DİL ÖĞRENİMİ ve ÖĞRETİMİ	21
5. YABANCI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	23
5.1 Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi.....	23
5.2 Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Eğitim Ortamı.....	27
5.3 Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler ve Öneriler	32
5.3.1 Temel İlkeler	32
5.3.2 Temel Öneriler.....	36
6. DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	38
6.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)....	38
6.1.1 Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin Kullanım Özellikleri.....	38
6.1.2 Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde Kullanılan Teknikler.....	39
6.2 Düzvarım Yöntemi (Direct Method).....	40
6.2.1 Düzvarım Yönteminin Kullanım Özellikleri.....	40
6.2.2 Düzvarım Yönteminde Kullanılan Teknikler	41
6.3 Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (The Audio-Lingual Method). 43	
6.3.1 Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminin Kullanım Özellikleri.....	44

6.3.2 Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminde Kullanılan Teknikler.	45
6.4 Sessiz Yol Yöntemi (The Silent Way).....	48
6.4.1 Sessiz Yol Yönteminin Kullanım Özellikleri.....	49
6.4.2 Sessiz Yol Yönteminde Kullanılan Teknikler.....	50
6.5 Telkin Yöntemi (Suggestopedia).....	52
6.5.1 Telkin Yönteminin Kullanım Özellikleri.....	53
6.5.2 Telkin Yönteminde Kullanılan Teknikler.....	54
6.6 Danışmanlı Dil Öğrenim Yöntemi (Community Language Learning)	56
6.6.1 Danışmanlı Dil Öğrenim Yönteminin Kullanım Özellikleri.....	58
6.6.2 Danışmanlı Dil Öğrenim Yönteminde Kullanılan Teknikler.....	60
6.7 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (The Total Physical Response Method).....	63
6.7.1 Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin Kullanım Özellikleri.....	64
6.7.2 Tüm Fiziksel Tepki Yönteminde Kullanılan Teknikler...	65
6.8 İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)	67
6.8.1 İletişimsel Yaklaşımın Kullanım Özellikleri.....	69
7. KONUŞMA DİLİ	71
8. KONUŞMA DERSİ	75
8.1 Konuşma Dersinin Amacı.....	75
8.2 Konuşma Dersinde Yapılan Genel Yanlışlar ve Yanlışların Düzeltilmesi.....	77
9. SESLETİM	80
9.1 Başlangıç Safhasında Doğru Sesletimin Önemi.....	80
9.2 Sesletim Alıştırmaları.....	84
9.2.1 Renkli Kartların Kullanımı	85

**10. KALABALIK SINIFLARDAKİ KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN
YÖNTEMSEL DEĞERLENDİRİLMESİ : UYGULAMALI**

BİR ARAŞTIRMA	86
10.1 Kalabalık Sınıflardaki Konuşma Etkinlikleri.....	86
10.2 Kalabalık Sınıflardaki Konuşma Dersinin İşlenişi.....	88
10.3 Konuşma Dersinin 1.Sınıflarda Uygulanışı ve Öğrencilerin Sınıf Sayılarına Göre Başarı Oranları.....	90
10.3.1 Uygulamanın Amacı	90
10.3.2 Uygulamada Örnek Alınan Görüş ve Düşüncüler	90
10.3.3 Uygulamada Öğrenci Sayılarına Göre Başarı Oranları.....	94
10.3.4 Uygulamanın Şekli.....	97
10.3.5 Uygulamanın Gerekçesi.....	97
10.3.6 Uygulamanın İçeriği.....	98
10.3.7 Uygulamanın Sonucu.....	100
10.3.8 Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri.....	103
KAYNAKLAR	104
EKLER	107
ÖZGEÇMİŞ	110

ÖZET

“Dil”in tanımıyla başladığımız bu çalışmamızda,onun iletişimdeki yerini vurgulamaya,eğitimde oynadığı önemli rolü belirtmeye çalıştık.Çalışmamıza ışık tutması açısından,dil öğretiminin ve öğreniminin ilk aşamalardan başlayarak şu ana kadar geçirdiği evreyi ve bu zaman sürecinde bulunup geliştirilen dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının dil öğretimine olan katkılarından bahsettik.Çağın hızla ilerlediği günümüzde modern teknolojiye ayak uydurabilecek çağdaş eğitim ortamının önemine değindik. Sesletimin Yabancı Dil Öğretimi'nin vazgeçilmez bir parçası olduğunu belirtip,doğru söyleyişin eğitimin daha ilk safhalarında verilmesi gerektiğini vurguladık.

Çalışmamızın diğer önemli noktasını teşkil eden kalabalık sınıflardaki konuşma etkinliklerinin yöntemsel değerlendirilmesini uygulamalı bir şekilde yaptık.Kalabalık sınıflarda iki yıl boyunca verdiğimiz konuşma dersinde,öğrenciler açısından çok verimli olan ve onlara azami konuşma olanağı sağlayan öğrenci - merkezli bir uygulama başlattık. Güncel ve genel konuların sunulduğu bu izlencede,öğrencilerimizin başlangıçta kısa bir süre için güçlük çekmelerine rağmen sonuçta giderek bu izlenceye alıştıklarına ve yıl sonunda başarılı olduklarına şahit olduk.

Böyle bir izlencenin öğrencileri güdülendireceği ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının öğrencilerin yararına olacağı kanaatindeyiz.

ABSTRACT

In this study, beginning with the definition of "Language", we try to emphasize its place in communication and important role in education. In order to enlighten our study, we mention the phase of language teaching and learning from the first development until the present day and contributions of language teaching methods and approaches built and elaborated in the course of time to language teaching. We also deal with the importance of contemporary education which will be able to keep pace with the modern technology in our rapidly developing century. We stress that pronunciation is one of the most important components of Foreign Language Teaching that cannot be separated from each other and it should be taught correctly at the very beginning of education.

In another important section of our study, we carried out a methodical application for conversation sessions in large classes. During our two-year conversation teaching in large classes, we started a student-centered system which became beneficial in regard to our students and provided them with the utmost practice. Actual and general subjects were presented in this syllabus. Although they had difficulty at the beginning for a short period, we witnessed that they quickly removed their inhibitions as time went on and became successful at the end of the term.

We are of the opinion that such kind of syllabus will motivate the students and benefit them if applied in large classes.

ÖNSÖZ

Bütün özellikleriyle bir bütün olarak kabul edilen "dil" günlük yaşamımızın olduğu kadar, eğitim ve öğretimimizin de ayrılmaz bir parçasıdır. İletişimi sağlayan tek öge olarak kabul edilen dilin önemi hergün biraz daha artmakta, özellikle yüzyılımızın koşulları ve gereksinimleriyle zorunluluğunu hergün daha fazla hissettirmektedir. Şurası bir gerçek ki, hızla ilerleyen teknolojiyle dil, aynı paralelde mesafe katetmekte ve bunun yankıları eğitim ve öğretime de yansımaktadır.

Teknolojinin giderek geliştiğini çağımızda dil öğretimindeki bazı aksaklıkların dikkate alınması gerekmektedir. Dünyanın pek çok yerinde eğitim "kalabalık sınıflarda" yapılmakta ve uzmanlar buna bir çözüm bulmak için durmadan çaba harcamaktadırlar.

Biz de, kalabalık sınıflardaki konuşma etkinliklerinin öğrenciye daha yararlı olması ve onların etkinliklere daha fazla katılmalarını sağlamak amacıyla bu çalışmayı yaptık.

Çalışmamıza her yönüyle katkıda bulunan değerli danışmanım Sayın Prof.Dr. Fehmi EFE'ye ve uzaklardan büyük bir özveriyle katılan ve gerekli düzeltmelerde bulunan Sayın Prof.Dr. Recep SONGÜN'e içten teşekkürlerimi borç bilirim.

DOĞAN ÜNAL

1. GİRİŞ

Günümüzde yabancı dile verilen ağırlık her konuda kendini hissettirmeye başlamıştır. Özellikle, bilgisayar çağının başlamasıyla birlikte az eğitim görmüş kişilerin bile en az bir yabancı dil bilme gereksinimleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yabancı dil öğrenimi ve öğretimine verilen önem bir kat daha artmıştır.

19. yüzyılın başlarından itibaren dilbilimcilerin yeni yöntem arayışları günümüze kadar sürmüş, daha da sürecektir. Burada çarpıcı olan şey, şu ana kadar denenen tüm yöntemlerin ihtiyacı karşılayamaması ve yeni arayışlar içine girilmesidir. Şu ana kadar bulunan ve denenen yöntemleri birbirleriyle karşılaştırmak ve en iyi yöntem şudur diye karar vermek elbette olanaksızdır. Çünkü, 18. yüzyılın ortalarında Plötz tarafından genelleştirilen ve 19. yüzyılın başlarında uygulamaya konulan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, hala klasik bir yöntem olarak günümüzde kullanılmaktadır. Ancak teknolojinin ilerlemesi ve ülkeler arası ilişkilerin artması nedeniyle iletişime önem verilmiş ve 1970'li yıllardan itibaren iletişimci yöntem ağırlık kazanmıştır.

İletişimin önem kazandığı, en az bir yabancı dil bilmenin zorunluluk haline geldiği dünyamızda, o yabancı dili öğrenmenin ve öğretmenin güçlükleri bilinmektedir. **Konuşma** da yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası olup, edinimi hem zor, hem de zaman gerektiren bir beceri alanıdır.

Biz, özellikle, iletişimin en önemli ögesi olan bu beceri alanının kalabalık sınıflarda uygulanışı, kısıtlı zaman ve zor şartlar altında öğrencilere nasıl bir sistem uygulanacağı, onların nasıl başarılı olabileceği konusu üzerinde durduk.

2. DİL

2.1. Dilin Tanımı

Dil sözcüğünün pek çok anlamı vardır. Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı "Türkçe Sözlük" 'te (1969) dilin tanımları şöyle geçer:

1. *Besinlerin tadını duymaya, bunları ağız içinde evirip çevirmeye ve yutmaya yarayan ve konuşmaya yardım eden organ.*
2. *İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını anlatmak için kullandıkları her türlü işaret ve özellikle ses işaretleri dizgesi.*
3. *Bazı nefesli çalgılarda titreşerek ses çıkaran ince safiha.*
4. *Birçok aletlerin uzunca, yassı ve çoğu hareketli kısımları: Terazi dili, Kilit dili.*
5. *Makara evi içindeki, çevresi oluklu küçük tekerlek: İki dilli makara.*
6. *Denizin içine uzanmış dar ve alçak kara parçası.*
7. *Sorguya çekilmek üzere yakalanan düşman askeri”.*

2.1.1. Dil Nedir?

"Dil, çok değişik görünümler sunan, ancak bir soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı olarak ele alınabilecek yönler içeren karmaşık bir bütündür" (Vardar 1982:9).

"Dil, aynı kültürü paylaşan bir sosyal grup tarafından iletişim amacıyla benimsenmiş ve rasgele bir biçimde düzenlenmiş ses simgelerinden oluşan bir sistem olarak tanımlanır." Bu tanımı yapan Ekmekçi'ye göre Brown D. (1980:4), birtakım değişik kaynaklardan yararlanarak dil konusunun sekiz ayrı niteliğini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Dil, düzenli ve üretimsel bir sistemdir.
2. Dil, rasgele simgeler dizisidir.
3. Bu simgeler ses birimleri olarak düşünülür, fakat görsel de olabilirler.
4. Bu simgelerin o dili konuşan bireylerce kabul edilmiş anlamları vardır.
5. Dil, iletişim için kullanılır.
6. Dil, ancak kültür ve konuşma toplumunda işlev kazanır.
7. Dil insanlara özgüdür, ancak sadece insanlara bağımlı olmayabilir.
8. Dili herkes az çok aynı biçimde kazanır. Dil ve dil öğreniminin evrensel nitelikleri vardır”.

Bolinger (1975) ise, dil konusundaki görüşlerini şöyle sıralamaktadır:

1. Dil, insana özgüdür.
2. Dil, bir davranıştır.
3. Dil, aracı sestir.
4. Dil, aşamalı bir sistemdir. Sesler birleşir heceleri, heceler birleşir sözcükleri, sözcükler birleşir tümceleri oluşturur.
5. Doğadaki ve sosyal gruptaki değişikliğin üstesinden gelmek için dil değişir.
6. Dil, kol ve baş ile yapılan anlamlı davranışlarla iç içedir. Bir yerde dile anlam kazandıran ve söyleneni pekiştiren, hatta söylenene tam aksi bir anlam kazandıran bu tür davranışlardır.
7. Dilin olguları ve öğeleri hem keyfi olarak hem de keyfe bağlı olmadan gelişmiştir. Dört ayaklı, havlayan hayvana neden "köpek" dediğimizi bilmeyiz. Dilin yapısındaki kurallar, sözcüklerin oluşumuna göre daha az keyfe bağlı olarak gelişmiştir.
8. Dil, yatay olduğu kadar dikeydir. Yatay boyutlar, tümce içinde dilin dizimsel karakterini, yani dil öğelerinin birbiri ardına diziliş düzenini,

dikey boyutlar da dilin dizisel bağıntısını yani bir sözcüğün değişik tümceler içinde gösterebileceği tüm değişik biçimleri yansıtır.

9.Diller, aşağı yukarı aynı biçimde yapılaşma gösterir. Bu nedenle, dillerin evrensel özelliği vardır.

10.Dil duyulur, iletişim sırasında her konuşan aynı zamanda dinleyici rolünü de üstlenir”(Ekmekçi 1995:15-16).

Pek çok dilbilimci ise dilin "*bildirişme aracı*" olarak çeşitli tanımlarını yapmıştır. Bunlardan Andre Martinet, dili (Language karşılığı), "*insanın kendi bilgi ve deneyimlerini, bir anlamsal kapsamı ve bir ses karşılığı olan birlikleri, moneme'lerle, her toplumda bir başka biçimde açıkladığı bir bildirişme aracı*" olarak tanımlamaktadır. Doğan Aksan ise dilin tanımını şu şekilde yapar: "*Dil; düşünme, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir*" (Aksan 1990: 55).

Yukarıdaki tanımlarda da belirtildiği gibi, dil ile toplum arasında çok sıkı bir bağlantı bulunmaktadır. Dilin toplum içinde değişik işlevleri vardır. König , dil ve toplum terimlerinin ayrı ayrı açıklanması gereği üzerinde durup, bu iki kavramı şöyle tanımlamıştır: "*Toplum, belirli amaçlarla bir araya gelen bireyler topluluğu; dili ise, belirli bir toplumun kullandığı iletişim aracı olarak tanımlayabiliriz.....Ayrıca, dil ve toplum kavramlarını birbirlerinden bağımsız olarak tanımlamak da olası değildir. Dil kavramının tanımı, topluma değinmeden yapılamaz*" (König 1991:59).

Dil, toplum içinde çok önemli bir yeri olan, bireyler ve toplumlar arasındaki bildirişimi sağlayan, çok yönlü ve pek çok nitelikleri olan, sınırları bugün dahi çözülemeyen karmaşık bir kavramdır. Toplum içindeki bireyleri ilgilendirdiği kadar, toplumla iç içe olan bilim, sanat, teknik, hukuk, ticaret, kültür gibi alanları da ilgilendiren ve bu alanlarda çok önemli rolü bulunan dil, önemini gün geçtikçe arttırmakta ve toplumlararası rekabette de etkinliği olan bir kurum haline gelmektedir. Örneğin şiirde, edebiyatta, musikide insanoğlu ince duygularını ancak dil yoluyla açıklayabilmektedir.

Türkmen'e göre, A. Kanevsky isimli bir şair, "kaybedilenler" adlı şiirinde dil ile kültür arasındaki ilişkiye şöyle yaklaşmaktadır:

"Bir gün insan 'Virgöl'ü' kaybetti; o zaman zor cümlelerden korkar oldu ve basit ifadeler kullanmaya başladı. Cümleler basitleşince, düşünceler basitleşti.

Bir başka gün ise, 'Ünlem' işaretini kaybetti. Alçak bir sesle ve ses tonunu değiştirmeden konuşmaya başladı. Artık ne bir şeye kızıyor ne de bir şeye seviniyordu.

Bir süre sonra 'Soru' işaretini kaybetti. Hiç bir soru sormaz oldu. Hiç bir şey, ama hiç bir şey onu ilgilendirmiyordu. Artık ne kendisi ne dünya ne de Kainat umurundaydı.

Bir kaç yıl sonra 'İki nokta üst üste' işaretini kaybetti. Artık davranışının sebeplerini başkalarına açıklamaktan vazgeçmişti.

Ömrünün sonuna doğru, elinde yalnız 'Tırnak' işareti kalmıştı. Kendisine has tek düşüncesi yoktu. Yalnız başkalarının düşüncelerini tekrarlıyordu.

Son noktaya geldiğinde, okumayı ve düşünmeyi unutmuş durumdaydı" (Türkmen 1996: 8).

Dil insanları birleştirir, sevgiyi verir. Dil kendini musikide, şiirde anlatır. Dil bazen kızgınlığımızın belirtisi olur, bazen de nefrete, zulme sevgiyle, özveriyle, hoşgörüle karşılık veren bir anlatım haline gelir. Bunun en güzel örneklerinden biri Cemal Safi'nin şu dizelerinde görülür:

"Ne kadar zulmetsen ah etmem sana
Her iki cihanda gül kana kana
Seninle cehennem ödündür bana
Sensiz cennet bile sürgün sayılır."

Dilin önemli bir işlevi de, dünya da varolan nesnelere söz etmemize araç olmasının yanı sıra soyut düşüncelerimizi ve ilhamlarımızı dile getirmeye de yardımcı olmasıdır (Ekmekçi 1995: 21).

2.2. Dilin Doğuşu

Çok eskiden beri; “*Konuşan ilk insan ne zaman yaşamıştır? İnsan dilinin geçmişi nereye kadar uzanır? İnsanlar arasında ilk konuşma nasıl gerçekleşmiştir? Nasıl bir gereksinimden ortaya çıkmıştır? İlk kullanılan dille bugünkü çeşitli diller arasında ne tür benzerlikler vardır? İlk konuşulan dil bir takım kurallara bağlı mıydı, yoksa ihtiyaçları karşılamak için çıkarılan çeşitli sesler miydi?*” gibi sorulan sorulara yanıt bulabilmek için bir çok araştırmacının çaba harcadığı bilinmektedir. Bu konuda çeşitli düşünceler ve varsayımlar öne sürülmesine rağmen kesin bir sonuca varılamamıştır.

Yapılan son araştırmalara göre, ilk insanların bundan 1 milyon yıl kadar önce yaşadığı göz önüne alınırsa, dilin günümüzden yüz binlerce yıl önce ortaya çıktığı düşünülebilir. Ancak, insanların konuştuklarına dair en eski belge sayılan Sümerce'nin yazılı metinlerinin günümüzden 5500 yıl öncesine kadar uzandığı kabul edilirse, bu tarihten önce konuşulan diller hakkında bilgiler edinilememektedir. Hatta ilk insanların kendi aralarında iletişim sağlamak için çıkardıkları seslerin, dilin tanımında vurgulanan özellikleri taşıyıp taşımadığı da ayrı bir tartışma konusudur. Dilin bir kurallar dizgesi olduğu kabul edilirse, ilk konuşulan dilde kural olması zor bir olasılık olarak görünmektedir. Zira binlerce yıl önce bir takım dilbilimsel ve anlamsal kuralların bulunduğu dair hiçbir belge bulunmamakla birlikte, ilk insanların duvarlara ve taşlara çizdikleri çeşitli resimler ve kabartmalar, onların bu şekilde iletişim kurdukları düşüncesini akla getirmektedir.

Dilin doğuşuyla ilgili sorunun aydınlatılamamasında, dilbilim uzmanlarının karşılaştıkları zorluklar nedeniyle uzun bir süre ilgilenememeleri önemli bir rol oynar (Aksan 1990: 94 -95).

İnsan dilinin doğuşu ve oluşumuyla ilgili binlerce yıl öncesinden başlayıp günümüze kadar gelen varsayımlardan biri de, Hıristiyanlığın kutsal kitabı olan İncil'de Tanrı'nın yarattığı canlılara isim vermesi için Adem'i görevlendirmesidir (Başkan 1968: 144). Ancak, bu gibi varsayımlar bilimsel verilere dayanmadığı için hep hayal ürünü olarak kabul edilmişlerdir. Bununla birlikte bir takım kelimelerin çeşitli etkinlikler sonucu ortaya çıktığı savı, günümüz bilim adamları tarafından mantıklı ve kabul edilebilir olarak görülmektedir. Tabiatındaki canlıların çıkardıkları sesler, o canlıların simgeleri olmuş ve zaman zaman da bu simgeler kendi adlarının yerine kullanılmışlar veya o canlıların çağrışımını yapmışlardır. Bunlara, hayvanların çıkardıkları sesler örnek olarak verilebilir.

Bunun yanında insanlar, elinde olmadan acı duydukları andaki /ah/, /of/ veya inleme gibi sesleri çıkarırken; biz, insanların sevinçli mi yoksa üzüntülü mü olduklarını kahkaha atışlarından veya ağladıkları andaki çıkardıkları seslerden anlayabiliriz.

Başkan (1968:151) ilk insan dilinin doğuşunun, yeni konuşmaya başlayan bebeklerin çıkardıkları seslerle bir bağlantısı olduğunu vurgulamakta ve hem bebeklerin hem de ilk insanımsıların durumunda bir yandan rasgele çıkarılan sesler ve bu seslerin rasgele karışımları bulunmakta, öbür yandan da bu ses karışımlarının belli anlamlar kazanmasının söz konusu olduğunu belirtmektedir. Yine Başkan, dillerdeki gramer kurallarının çok sonraları ortaya çıktığını ve çıkarılan kelimeler çoğaldıkça bunların bir sıra ve düzen içinde seslendirilmesi gereksiniminin insanları bu kurallara zorladığını vurgulamaktadır.

2.3. Dil ve İletişim

"Rogers (1976), iletişim yöntemlerini konu alan yazısında iletişimin çok değişik yollarla yapılabileceğini dile getirmekte ve kişinin sözel olduğu kadar müzik, din, edebiyat, politika, mimarlık, bilim ve sanat yoluyla da iletişim kurulabileceğini vurgulamaktadır".

Ekmekçi, toplumda var olmayı düşünce ile var olmaya tercih eden Rogers'ın vurgulamak istediği noktayı açıklarken, iletişimin toplum içinde ne kadar önemli olduğunu, kişilere ulaşmanın, onlarla düşüncelerini paylaşmanın ancak iletişimle olabileceğini dile getirmektedir.

Bu konuda Ekmekçi şöyle devam etmektedir: Kişi olarak iletişimi kendinden ayırmayan Rogers, Descartes'ın "Düşünüyorum, o halde varım" felsefesini, kendine göre, "İletişim kuruyorum, o halde varım" şekline dönüştürmüştür (Ekmekçi 1995: 102).

İletişimin dilde ve dil öğretiminde çok önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Bu konuyla ilgili çalışmaların yoğunlaştığı alanlardan birincisi yöntem ve işlemlere yöneliktir. Bu alanın kapsamında, iletişimin nasıl kurulduğu, nasıl işlerlik kazandığı ve ne yolda yapıldığına ait konular vardır. İkinci alan iletişimin mesaj ve kanalları ile ilgilenir. Bu alan ise özel veya sözel olmayan iletişimin nasıl yapıldığını kişiler üzerindeki etkilerini inceler. Üçüncü alan ise iletişimi başlatan ve onun ulaştığı kaynakları inceler.

İletişimin en genel biriminin "konuşma" olmasına karşın, iletişim genelde sözle yapılmakla birlikte değişik iletişim şekilleri de vardır. Bunlar, çoğunlukla sessiz iletişim şekilleri olarak bilinmektedir. Kızılderili veya ilkel insanların

çıkardıkları duman işaretleri, pandomim, trafik işaretleri, parmak sallayarak tehdit etme veya korkutma, kafayı yukarı, aşağı, sağa veya sola sallama, "hayır" anlamında göz kapaklarını yukarı kaldırma, parmağı dudağa götürüp "sus" işareti yapma, "sakın belli etme" anlamında göz kırpması, işaret parmağını havaya kaldırıp dik tutarak kısa bir süre izin isteme, yüze değişik şekiller vererek değişik duygu ve ifadeleri belirtme, "dur" anlamına gelen eli yukarıya kaldırma, dil özürülülerin genelde işaretlerle konuşmaları, arıların titreşim yoluyla yön ve mesafe bildirmeleri bu guruba girer. Bundan başka, insanlar ve hayvanlar hiçbir anlama gelmeyen sesler çıkararak bir takım mesajlar verebilmektedirler. Örneğin, insanlar üzgün ya da sevinçli olduklarını o andaki hareketleri ile belli ederler. Bunun yanısıra, bir kedinin miyavlaması, karnının aç olduğunu veya tuvaletinin geldiğini, bu hareketi kapının yanında yapması dışarı veya tuvalete gitmek istediğini gösterir.

Dil, bilim, sanat, din alanlarında yazılı iletişimi sağlar. Bilimsel yayınlar, edebi eserler, hikayeler, romanlar, ders kitapları, musikide notalar ve birtakım işaretler, tiyatro eserleri, film senaryoları, ve fıkralar bireyler arasındaki iletişimi sağlayan araçlardır. Bu gibi eserler, öğrenme amacıyla olduğu gibi, zevk alma veya dinlenme amacıyla da okunurlar.

"Pittenger, Hackett ve Danehy (1976) bir hasta ile bir psikoloğun arasında geçen konuşmaların analizini yaparak, iletişimde işlerlik kazanmış dokuz ilkenin var olduğunu belirtmektedirler. Bu ilkelerin her türlü iletişimde geçerli ve aynı zamanda evrensel olduğunu savunmaktadırlar" (Ekmekçi 1995: 94). Ekmekçi bu ilkelerden bazılarını şu başlıklar altında verip, açıklamalar yapmaktadır:

- 1- Her yere ve zamana gönderme yapmak (*immanent reference*)
- 2- Gerekircilik (*determinism*).
- 3-Yineleme (*recurrence*)
- 4- Karşıtlık (*contrast*)
- 5- Belirtke ve gürültüde görecelilik (*Relativity of Signal and Noise*)
- 6- Pekiştirme (*reinforcement*)
- 7- Uyum (*adjustment*)”

Örnek vermek gerekirse, Ekmekçi (96), uyum (*adjustment*) ilkesi için şu düşüncelere yer vermektedir:

1- İletişimin olabilmesi, için kodlama sisteminin iletici ve alıcı açısından iyi işlemesi gerekir. Mors kodunu bilmeyen bir kişi, sinyallerin şifresini bilmediğinden çözemez.

2- Ayrı diller konuşan kişiler birbirlerinin dillerini ya da üçüncü bir ortak dil bilmiyorlarsa, iletişim sağlamakta güçlük çekerler.

3- Değişik sahalarda uzmanlaşmış kişilerin o alanlarda ilgili konularda iletişim kurmaları güç olup, bazen de olanaksızdır. Örneğin, dalında uzmanlaşmış olan bir mühendisin tıp alanındaki yabancı terim ve sözcükleri anlayabilmesi hemen hemen olanaksızdır.

Bunların ötesinde, aynı dili konuşan kişiler arasında bile iletişim zorlukları vardır. Örneğin, uyuşturucu dünyasında eroin anlamına gelen "beyaz" kelimesinin anlamını, hiç duymayan bir kişinin bilmesi güçtür.

Dil ve iletişim ile ilgili bir diğer önemli konu ise, kelimelerdeki vurgu ve duraksama yerlerinin doğru seçimidir. Ekmekçi (1995:12), duraksama ile ilgili olarak " Ahmet Ankara'da, gelmedi" örneğini verip bunu şöyle açıklamaktadır. Bu cümleyi normal okurken "Ahmet Ankara'da" der, biraz duraksadıktan sonra "gelmedi" diyerek cümleyi bitiririz. Ama duraklama "Ahmet" sözcüğünden hemen sonra olursa, karşıdaki kişinin bu cümleyi "Ahmet Ankara'dan gelmedi" şeklinde algılaması çok olası bir durumdur. Bu da, duraklama yerinin cümlede değişmesinin karşıdaki dinleyici üzerinde "Ankara'da" sözcüğünde olmayan /n/ sesinin sanki tümcede varmış gibi işitilmesine yol açabilecektir. Yine, "Oku baban gibi, eşek olma" cümlesinde, duraklama yerinin "oku" sözcüğünden sonra olması halinde, nasıl bir anlam değişikliğine yol açacağı herkes tarafından bilinmektedir. Örneğin, dili çok iyi konuşan kişiler arasından seçilen televizyondaki haber okuyucularının, özellikle cümle vurgusunda veya duraksama yerlerinde çoğu zaman hataya düştüklerini, dikkatle dinlediğimiz zaman hemen farkedebiliriz.. Bir radyo spikerinin "söyle bana gül goncası gördün mü hiç dikensiz" adlı şarkıyı ilk bölümde "söyle bana gül goncası" diye söyleyip daha sonra "gördün mü hiç dikensiz" diye sürdürmesi mısranın anlamını çok değiştirmiştir. Oysa spikerin "söyle bana" dan sonra duraksama yapıp, daha sonra da mısranın geri kalan tüm bölümünü tek bir defada anons etmesi gerekirdi. Çünkü, burada vurgulanmak istenen şey, "hiç dikensiz gül goncası gördün mü" sözleridir.

Dilde, vurgunun da çok önemli yeri vardır. Vurgu, "Konuşma veya okuma sırasında bir hece veya kelimenin diğerlerinden daha baskılı söylenmesi" olarak tanımlanır (Türkçe Sözlük 1988). Türkçe'de olduğu gibi,

pek çok dilde de, hem dilin daha güzel konuşulması, hem de daha iyi anlaşılması bakımından vurgunun önemi büyüktür. Bunu açıklamak için şu örnekleri verebiliriz.

İstiklal Marşımızın 4. kıtasında geçen "*Ulusun, korkma! Nasıl böyle bir imanı boğar*" dizesindeki üç heceden oluşan "*Ulusun*" sözcüğünü söylerken, vurguyu 3. hece "*-sun*" üzerinde yaparsak ulumak fiilinin, emir kipinin 3. tekil şahsı akla gelir ki, bundan da "*Bırak, o kurt ya da köpek ulusun, havlasın dursun; sende bu iman varken, sana hiçbir şey yapamaz*" anlamı çıkar. Oysa, vurguyu 2. hece olan "*-lu-*" üzerinde yaptığımız zaman, "*Sen yüce, büyük bir milletsin; o canavar, sana zarar veremez*" anlamı çıkmaktadır. Burada vurgunun kelimenin anlamında yaptığı değişiklikten bahsedilmiştir. Vurgunun, cümlenin anlamında yaptığı değişiklik için de şu örnek verilebilir:

"*Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanı, bazı petrol ürünlerine zam yapılacağını açıkladı*" cümlesinde, vurgu "*zam*" sözcüğü üzerinde yapılırsa, "*hiç beklemediğimiz veya tahmin etmediğimiz*" bir açıklama yapılmış olur. Eğer vurgu "*yapılacağını*" sözcüğü üzerinde olursa, "*biz böyle bir haberi zaten bekliyorduk, hiç de şaşırmadık, sadece olay resmi bir yetkiliden açıklanmış oldu*" gibi değişik bir anlam çıkmaktadır. Türkçe'de vurgu ve duraklamanın önemini ortaya koyan sayısız örnekler vermek mümkündür. Sonuçta, her dilde olduğu gibi, bunların, Türkçe'de de çok önemli olduğu gerçeği ortaya çıkar.

Ayrıca şiirlerde, şiirin türüne göre, bazı mısraların daha alçak, bazılarının ise daha gür bir sesle okunması, dinleyenler üzerinde etkisini arttırmaktadır.

Bir yabancı dili öğrenirken, öğrenmeyi zorlaştıran etkenleri sıralamak gerekirse, kişinin, ana diliyle olan ses veya söyleyiş farklılıkları, dilbilgisi kuralları ve bu kuralların istisnalarının fazla oluşu, cümle öğelerinin dizilişlerinin değişik oluşu, eylem çekimlerinin belli bir kurala oturtulamaması, önden veya sondan eklemeli oluşu, yapım ve çekim eklerinin birbirlerine benzememesi vb. şeyler sayabiliriz. İşte burada, vurgulananın da bu etkenlerden biri olduğunu söylemeden geçemeyiz.

Dil ile toplum arasında olduğu kadar dil ile birey arasında da çok yakın bir ilişki vardır. Bu ilişkileri ilk inceleyenlerden biri olan Wilhelm von Humbolt'a göre, "*Diller kendi başlarına ve özgür olarak doğmazlar. Bağlı oldukları kültür çevrelerinin özelliklerine göre ve o özelliklerle birlikte gelişirler*" (Günay 1991: 71). Diğer taraftan dil, toplumun düşünce yapısını, ruhsal yapısını, davranış biçimi gibi bir takım özelliklerini yansıtmakla birlikte insan iletişimindeki en önemli simgedir. Örneğin, "babamın ölümü beni yıktı"

derken, "yıkılmak" fiilini, "devirmek, parçalayarak aşağı almak" anlamında değil, aşırı üzüntümüzü belirten bir sözcük olarak kullanırız. "Seni seviyorum" cümlesindeki sözcükler bir bireyin diğer bireye karşı içten duygularını, "Allah kahretsin" ise kişinin kızgınlığını ifade eder. Yani dil, aynı zamanda insan duygularını açığa çıkaran bir araç olarak da kabul edilir. Yukarıda da bahsedildiği gibi, insanoğlu senelerce sevgisini, kızgınlığını, sevincini, heyecanını, korkusunu, acısını, mutluluğunu veya mutsuzluğunu hep dil aracılığıyla belirtmiştir. Bunlardan sevgiyi ele alırsak, kişi sevgilisine olan hislerini bizzat kendisine söyleyebildiği gibi, bu duygularını saklayabilir ve hatıra defterine de not edebilir. Kişi arzuladığı bir şeyi bir başka insandan isteyebildiği gibi, manevi bir kuvvetten de isteyebilir.

Bilindiği kadarıyla, bazı ülkelerde din alanında ayrı bir dil kullanılmaktadır. Örneğin, Katolik kiliselerindeki dini seremoniler hala Latince olarak yapılmaktadır. Oysa Latince, konuşulan bir dil değildir (Ekmekçi 1995: 18). Türkiye'de okunan dini dualar da Arapça olduğundan, insanlar bu dilde dua ederler. Ancak, Arapça, Türkiye'de konuşulan dil değildir. Öyleyse, dünyadaki pek çok insan, dini dualarını anlamlarını bilmeden yapmaktadırlar.

2.4. Simgelerle İletişim

Pei, trafik uyarı işaretleri ve anlamlarının bilinmediği zaman doğuracağı sonuçları şöyle açıklar:

Anayolda seyahat ederken karşınıza bir trafik uyarı levhası çıkar ve siz de onun anlamını bilmeden yola devam ederseniz, ya trafik polisi tarafından durdurulur, ya da, daha da kötüsü, kazaya neden olabilirsiniz. Okur yazar oranlarının artmasıyla birlikte pek çok ülke artık bu simgeleri harflerle değiştirme yoluna gitmiştir.

Gece, dar bir anayolda bir kamyonu geçmek için korna çaldığınızda eğer kamyon sürücüsü arka sinyalleri yakıp söndürürse ve siz mesajın anlamını biliyorsanız kamyonu geçersiniz. Ancak ışıklarla sinyal verme yerine, kamyon sürücüsü kolunu yukarı aşağı doğru sallarsa, bilirsiniz ki karşıdan gelen araba var ve kamyonun arkasına geçip, geçiş sinyalini beklersiniz. Burada vurgulanmak istenen şey, ışık ve işaretle yapılan iletişimidir.

Eğer biz, "dil" i, sadece insanın ses organlarından çıkan ve duyma yoluyla algılanan bir araç olarak dar bir etimolojik tanımla kabul edersek, bu aktarımların tanımı olan "dil" olgusunu inkar etmek zorunda kalacağız demektir. Eğer dilin tanımını tüm anlamları aktarma olarak geniş bir anlamda kabul edersek, bunların derece olarak değişen, sözlü ya da yazılı gönderge türlerinde değişmeyen yapılar olduğunu görürüz.

Eğer dil, seslerin yapısı olarak kısıtlanırsa, pek çok dilbilimci, konuşulan dilin ses sembollerinin sadece insanın düşünce ve fikirlerinin sembolleri olmadığını, tarihin oluşumundan beri insanların önemli mesajları birbirlerine göndermede kullandıkları bedensel devinimler, resimler, yazılı işaretler, hatta artistik pek çok etkinlikleri kullandıklarını unutmuş olacaktırlar. Sözlü dilin yazılı dilden binlerce hatta milyonlarca yıl önce oluştuğu kavramı dilbilimcilerin ortak görüşüdür. Yazılı dil, olanaklar elverdiği ölçüde sözlü dilin simgesel bir kopyası olmuş, bu da şüphesiz doğrudur. Ancak, önemli mesajları iletmek amacıyla, bazı hayvan çığlıklarından ayrılan organize ses dilinin, mağara duvarlarındaki resimlerden ya da kayalara oyulan eski taş yazılarından daha önce ortaya çıktığına dair elde fazla bir bilgi yoktur.

Bazı bilim adamları, kimi hayvan türlerinin, örneğin arıların dans ederek, karıncaların antenlerini kullanarak iletişim sağladıklarını ve önemli mesajları birbirlerine aktardıklarını iddia etmektedirler.

Bunun kesin olup olmadığı bilinmemekle birlikte, köpeklerin bir yabancıyı gördükleri zaman havlamaları, kedilerin miyavlayarak dertlerini

anlatmaya çalışmaları, bu gibi hayvanların ses organlarını kullanarak iletişim kurmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Yazılı dil, de simgelerle iletişime iyi bir örnektir. Yazılar, sözlü dilin simgeleri olup, kelimeleri, düşünceleri, fikirleri ve nesnelere belirlerler. Yazılı dildeki simgelerin ve rakamların anlamlı bir hale gelmesiyle sözlü dil oluşur veya sözlü dil simge ve rakamlarla yazılı dile dönüştürülebilir. Her ikisi de, iletişim kurmaya yarayan araçlardır.

Simgelerle iletişime verilen diğer örnekler ise, Amerikalı Kızılderililerin kullandıkları duman işaretleri, güneş ışınlarını ayna ile yansıtarak verilen işaretler, Afrikalıların uzun mesafe telefon konuşmalarına benzer tamtamlarla (Davula benzer tamtamlara vurarak) yaptıkları işaretler, ki bunlar daha sonra mors alfabesinin bulunmasında önemli bir rol oynayacaklardır, vücudun el-kol gibi bazı organlarını kullanarak yapılan işaretler, Kanarya Adalarındaki Gomera yerlilerinin yaptıkları ıslıkla iletişim gibi Perulu İnkalar iletişimi sağlamak için ip ve sopa kullanmışlardır. Kırmızı ipler askerleri, sarı ipler altını, beyaz ipler gümüşü, yeşil ipler tahılı simgelemiş; ipe atılan bir düğüm 10, iki düğüm 20, vb. rakamları temsil etmiştir.

İşaret dili ile yapılan iletişimler bazılarında göre bir milyon yıl öncesinden başlamış olmasına rağmen, hala, günümüzde dahi kullanılmaktadır. Beysbol, voleybol, futbol, boks hakemlerinin, trafik polislerinin yaptıkları belirtkelerin her biri bir anlam taşımaktadır. Yabancı ülkelere gidip de, o ülkenin dilini bilmeyen kişiler problemlerini genellikle işaretler yoluyla halletmeye çalışırlar. İşaretler zaman zaman akademik ders ortamında da kullanılır ve öğretmen, öğrencilerinden yaptığı işaretlerin öğretilen dilden sözlü olarak karşılığını ister. Bununla birlikte yüzsel ifadelerle, tavırlarla, el, kol, bilek ve parmak vs. gibi vücudun bazı organlarını kullanarak, günümüze kadar üretilen en az yediyüzbin işaretin olduğu tahmin edilmektedir. Amerikalı kızılderili kabilelerinin de güney bölgesindekilerin tek el, kuzey bölgesindekilerin ise iki el kullanarak birbirlerine benzemeyen işaretler geliştirmiş oldukları bilinmektedir.

İşaret dili, evrensel bir şekilde konuşma dilinde yardımcı malzeme olarak değişik derecelerde ve değişik sembollerle kullanılır. Güney Avrupalılar, Kuzey Avrupalılardan daha fazla simgeler kullanırlar. Fransız pilotlar bu ülkede eğitilirken işaret dili sistemli bir şekilde kullanılmış ve onların İngilizce öğretiminde çok yararlı olmuştur.

Simgelerdeki değişiklikler, çoğu kez çarpıcıdır. Eski Yunanlılarda başın aşığı doğru eğilmesi "evet", yukarı doğru kalkması "hayır" anlamına gelmekteydi. Modern Napolililer "hayır" anlamına gelen işareti alt dudağı uzatıp başı aniden kaldırarak yaparlar. Amerikalılar "güle -güle" işareti elin avuç kısmını aşığıda sallayarak, pek çok Avrupalı ise aynı işareti yukarıda sallayarak ve parmakları ileri geri hareket ettirerek yaparlar. Eski Romalılar zamanında ise, arenada dövüşüp de galip gelen gladyatöre "rakibini öldür" anlamına gelen işaret, baş parmağı aşığı doğru hareket ettirerek yapılırdı.

İşaret dili askeri alanda el-kol hareketlerinin yanı sıra, bedensel olarak yapılan hareketlerle de pek çok anlam taşımaktadır. Selam veriş şekilleri (şapkalı ve şapkasız) hazır ol vaziyetleri, resmi geçitler, el-kol işaretlerinin yanında, vücudun ve ayakların değişik şekiller almasıyla yapılan hareketlerdir. Selam veriş şekilleri ideolojik fikirlerin de temsilcisi olmuş ve değişik olarak kullanılmıştır. Örneğin, yumruğun sıkılarak havaya kaldırılışı Komünist ideolojinin, parmaklar uzatılarak kolun yukarı kaldırılışı ise Faşist ideolojinin selamı olarak uygulanmıştır (Pei 1984: 7-13)

İşaret dili yurdumuzda ve yurt dışında işitme özürllülerin eğitiminde de kullanılmaktadır. Bu, yurdumuzda iki tür yöntemle yapılmaktadır: *

- 1- İşitsel-Sözel yöntem
- 2- İşaret yöntemi

1- İşitsel-Sözel yöntem: Bu yöntemin temel amaçları sırasıyla şunlardır;

- a) Çocuğun dil gelişimini sağlamak ve cihaz yardımıyla duymasını geliştirmek.
- b) Dudak okuma, jest ve mimiklerle sesleri okumayı öğrenmek.
- c) Ayna eğitimi ve onun içinde artikülasyon çalışması.

2- İşaret yöntemi: Bu yöntemin temel amaçları sırasıyla şunlardır;

- a) El hareketleriyle alfabedeki harfleri ifade etme.
- b) El veya vücudu kullanarak bir kelime ya da bir isteği ifade etme.
- c) El, jest, mimik ve dudaklarla düşünce ve duyguları ifade etme.

• (Bu bilgiler Erzurum Dede Korkut İlkokulu'ndaki işitme özürllüler sınıfı öğretmenlerinden alınmıştır)

İşaret yöntemi Avrupa'da yaygın olarak kullanılmasına rağmen, yurdumuzda Milli Eğitim Bakanlığınca yasaklanmıştır. Buna, öğrencilerin ders dışı zamanlarında işaret ile iletişimi çok fazla olarak kullanmaları ve bununla da çocukların duyma ve konuşma yeteneklerinin köreldiği, neden olarak gösterilmiştir.

Normal izlencenin uygulanmasında önce cümle, sonra kelimeler verilmekte, cümlenin kelimeye, kelimenin heceye, heceden de harfe geçişi sağlanmaktadır. Artikülasyon çalışmalarında, harflerin ayna yardımıyla ağızdan çıkışları gösterilmektedir. Ayrıca, kişisel ve öbek olmak üzere iki türlü aygıtlı eğitim uygulanmaktadır. Kişisel aygıtlar, kulak arkası aygıtlar ve cep tipi aygıtlardır. Grup aygıtları ise telsiz sistem ve grup işitme aygıtlarıdır. Bunların dışında, eğitim ve öğretimde kullanılan diğer araç-gereç şunlardır:

- 1- Resimler
- 2- Slaytlar
- 3- Video filmleri
- 4- Gerçek malzemeler

3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ

3.1. Dünyada Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Eski Çağ

a) Sümerlerde:

Bilinen ilk yazı örnekleri yaklaşık olarak M.Ö. 3300 tarihinden kalma Güney Mezopotamya'da bir kent olan Uruk'ta ortaya çıkmıştır. Bu metinlerin dili bilinmemekte ve okunamamakta olmasına rağmen metinlerdeki yazılar piktografik (resim yazı) yani simgelere değil, gerçek nesnelere dayalı olması nedeniyle kısmen anlaşılabilir resimlerine dayalı olması nedeniyle kısmen anlaşılabilir. Yazının ilk aşamadaki gelişiminde, işaretler sivri uçlu bir aletle yaklaşık 5 santim eninde ve bunun yarısı kalınlıkta kil (arasıra da alçı) üzerine çizilirdi. Yazı ya ideografik ya da logografik idi, yani bir işaret veya bir harften ziyade bir düşünce ya da sözcüğü simgelerdi. Sayıları anlamak ise güç değildi. Yazının bu ilk gelişim aşamasına ait Uruk'ta 600 tablet bulunmuştur.

Piktografik işaretler basit resimlerden oluşan, anlamları çoğu kez anlaşılabilen işaretlerdir. Sığırı belirtmek için bir boğa başı, arpayı belirtmek için bir arpa danesi çizilir. Bazen de işaretler bazı nesnelere çağrışım yapar. Örneğin çanak, ekmek veya yiyeceği çağrıştırır. Bacak ise durmak ya da yürümek anlamına gelir. İşaretlerden bir araya getirilip daha değişik anlamlara gelenler de vardır: bir kafa resmiyle bir çanak resminin bir araya getirilmesi yemek yemek anlamına gelir. Bütün bu çizimler çivi şeklinde çıktığı için, bu yazıya çivi yazısı denmiştir (Roaf 1996: 69-70).

Sonuç olarak, M.Ö. 5000-2000 yılları arasında Mezopotamya'da yaşamış olan Sümerler, hece-yazıyı ilk kullanan toplum olmuşlar ve dil öğretimiyle ilgili ilk belgeler de onlardan kalmıştır.

Şuruppak tabletleri şunu göstermiştir ki, Sümer okulunda bir yandan çivi yazısı imleri öğretilirken, diğer taraftan da sözcük gurupları, deyimler, bileşik adlar ve eylem çekimleri öğretilmekteydi. Daha sonra Akadlıların Sümerleri M.Ö. 2225 yılında istila etmeleri üzerine, Sümer okulu Akadlı yöneticilere onlardan daha üstün bir uygarlığın dili olan Sümerce'yi öğretmişlerdir. Bunun için de Sümerce sözcük ve terimler derlenmiş ve bunların Akad'ca karşılıkları verilmiştir. Bu nedenle de, en eski dilden- dile sözlükler Sümerler zamanında derlenmiştir.

b) Greklerde:

Grekçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi, ilk olarak Klasik Dönem zamanına rastlar. Bu dönemde başlatılan yabancı dil öğretiminin gramerciler ve dilcilerin denetiminde 'Dilbilgisi- Çeviri yöntemi' ağırlıklı olduğu sanılmaktadır.

c) Romalılarda:

M.Ö. ikinci yüzyılda Romalılar çocuklara "Dolaysız yöntem" e benzer yöntemle Grekçe öğretmekteydiler. Bu çocuklar okul yaşından itibaren Grekçe ve Latince eğitim görürlerdi. Cicero (M.Ö.106-34). "Institutio Oratoria" adlı kitabında, ilk eğitim çağındaki Romalı çocuğun eğitimini Grekçe ile yapmasını, eski sözcüklerin atılarak yeni sözcüklerin kullanılmasını önermektedir. M.Ö. 500 yıllarında Grek filozofları tarafından kullanılan "tümevarım" yöntemini sınıf öğretiminde ilk kez St. Augustine (354-430) uygulamıştır. Bu ise kural ezberleme yerine, örneklerden gidilerek bir kural çıkarmak anlamına gelmektedir. Sokrates'in uyguladığı soru-cevap yoluyla öğrenciyi doğruyu buldurtma da, bir tür tümevarım uygulaması sayılmaktadır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, bir zamanlar Roma'da ağırlıklı bir dil olarak kabul edilen Grekçe, M.S. altıncı yüzyılda bu özelliğini tamamen kaybetmiştir. Latince ise, İtalya'nın büyük bir kısmında yabancı dil olarak devam etmiş, yerli dillerin ise hiç önemi kalmamıştır. Dil öğretimi Romalılar döneminde memurlar vasıtasıyla, daha sonra ise papazlar tarafından yürütülmüş ve bir kilise dili haline gelmiştir.

Grekçe'nin giderek önemini yitirmesi, Latince'nin ise giderek önemini artırarak Avrupa'da öğretim, din, yönetim ve ticaret dili olması, Ortaçağ Hıristiyan dünyasında bilim adamlarınca tek mantıksal din olarak kabul edilmesine yol açtı. Bazı değişikliklere uğramasına rağmen Latince, dinleme, konuşma ve sesli okuma yoluyla öğrenilen bir dil olup, Manastırlarda ve Katedral okullarında eğitim dili haline gelmişti. Ancak, yetersiz bir yabancı dil öğretimi olarak kabul edilen dilbilgisi yöntemine karşı ilk eleştiriler *matbaanın* bulunmasıyla birlikte başladı. Bu nedenle, karmaşık Latince dilbilgisi önemini kaybederken, okul Latincesinin yerini *akademik* Latince almıştır (Demircan 1990: 141-144).

3.2. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Türklerin Anadolu'ya girişleri XI. yüzyılda olmasına rağmen Türk Dili'nin yönetim dili oluşu XIV. yüzyıla rastlar. Örneğin, Ergin (1977:1-5), eğitim kurumu olarak bilinen medresede öğretimin eskiden olduğu gibi Arapça yapıldığından bahseder.

Askeri ve sivil eğitim kurumlarında öğretim dilinin Türkçe'ye dönüşmesi ancak XVIII. yüzyılın sonuna, yani Osmanlı İmparatorluğunun dağılma sırasına rastlaması Türkçe'nin öğretim dili olarak yerleşmesine fazla bir katkıda bulunamamıştır. Zira, gerekli kitap ve öğretmen yokluğu nedeniyle eğitim-öğretim yabancılar tarafından Fransızca olarak yapılmış ve bu dil ülkemizde ağırlığını uzun süre sürdürmüştür.

Demirel (1987: 6), "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi"ni "Cumhuriyetten önce ve sonra" olmak üzere iki ayrı dönem içinde ele almakta, "Cumhuriyetten önceki" dönemi de "Tanzimata kadar geçen devre" ve "Tanzimat devresi" olarak iki zaman kesiti içinde incelemektedir.

Osmanlı İmparatorluğu zamanında bir eğitim kurumu olarak kurulan Sübyan Mekteplerinde sadece Kuran okumak öğretilirdi. Daha yüksek bir dini eğitim kurumu olan Medresede Türkçe okutulmaz, Arapça'nın öğretilmesine önem verilirdi. Yani bir Türk toplumunda Arapça, medreselerde 2. bir dil olarak öğretilmekteydi. Bu olay, Türkçe'nin bir bilim dili olmasını engellediği gibi dilbilgisi kurallarının da yeterince incelenmemiş olması, Türkçe ifadenin doğru ve yeterli bir işlerlik kazanmasına da mani olmuştur. Yüksek öğretim kurumu olarak kabul edilen medreseden yetişenlerin düzgün bir ifade anlatımları olmadıkları için Devlet dairelerinde çalıştırılmamaları gereği de Şair Ziya Paşa tarafından vurgulanmış, bu da, bu kurumlarda yetişen kişilerin sadece dini bilgiler aldıkları gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Gögüs 1994: 11). Bu da şunu göstermektedir ki, Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşu ile Cumhuriyetimizin ilanına kadar geçen yedi yüzyıl zarfında sadece Enderun dediğimiz eğitim kurumlarındaki devşirmelere (Türk olmayan çocuklara) Türkçe ikinci bir dil olarak öğretilmiş, "Türkler Kökenlerini bile unutturken (Timur, 29-52),..Hıristiyan azınlıklar, örneğin Rumlar, kilisede kendi ulusal dilleriyle eğitimlerini sürdürmüşlerdir. (Demircan, 1988: 28).

Medreselerdeki öğrenim dilinin Arapça olması, Türkçe'nin üzerinde durulmaması, Türk dilinin kurallarının yeterince incelenmemesi Tanzimat dönemine kadar devam etmiştir.

Devlet, kara ve deniz ordusuna çağdaş ve bilgili asker yetiştirmek için 1773 yılında Mühendis hane-i Bahri-i Hümayun, 1794 yılında ise Mühendis hane-i Berrî-i Hümayun askeri uzmanlık okullarını açtı. Bu okullarda çok değerli matematik bilginleri ile birlikte, teknik dersler için de yetenekli yabancı uzmanlar öğretmen olarak atanmışlardı. Bu okullara Sübyan mektebinden mezun olan çocuklar alınıyordu. Ancak, Sübyan okullarında bu çocuklara Türkçe okuma yazma öğretilmediği için dersleri takip etmede güçlük çektikleri anlaşıldı. Bu öğrencilere okuma yazma öğretmek ve genel bilgilerle donatmak amacıyla Rüştîye okulları açıldı. Bunlar, günümüzün ilk ve orta okullarına benzer genel öğretim okullarıydı. Ders programlarına genel kültür dersleriyle birlikte Türkçe dersleri de kondu. Böylece, okul programlarında Türkçe ilk defa yer almış oldu.

II. Mahmut zamanında devlet yönetiminde yeni örgütler kurulmuştu ve bunların işlerlik kazanmaları için merkezden verilen emir ve talimatlarla yönlendirilmeleri gerekiyordu. Bu emir ve yönergelerin sade, açık ve kesin bir anlatımla yazılması zorunluydu. Bu emir ve yönergelerin nasıl yazılacağını öğrenmek için 1838'de Mekteb-i Muarîf-i Adli * , 1839'da Mekteb-i Ulumu-u Ebediye okulları açıldı (Gögüs 1994: 12).

1839 yılında Tanzimat'ın ilan edilmesiyle birlikte Osmanlı Türkiye'sinde ilk batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketinin başladığı kabul edilmektedir. Bu yenileşme eğitim alanına da yansımıştır.

Bu dönemde idadiye (Lise) ve öğretmen okulları gibi uzmanlık okullarının açılmasıyla eğitime canlılık geldi. Batıdan pek çok bilim ve fen kitapları çevrildi. Bilimin ve fennin halka ulaşabilmesi için Türkçe'nin sadeleştirilmesi amacıyla Encümen-i Danış adında yeni bir müessese kuruldu. 1861 yılında Maarif Nezareti tarafından "öğretim dili Türkçe'dir" diye bir genelge yayımlandı.

Yine bu çağdaki en önemli yeniliklerden birisi de, fizik, kimya, biyoloji gibi pozitif bilimlerin toplumumuza girmesi ve bu bilimlerin içinde geçen kavramların anlaşılabilmesi için yeni terimlere gereksinim duyuldu. İlk önce bu kavramların karşılığı olarak Arapça sözcükler tercih edildi. Ancak, bu Arapça sözcükler, daha sonraları benimsenmedi ve Cumhuriyet döneminde yeni bilim ve fen derslerinin okullara girmesiyle birlikte, dil devriminin başlatılmasıyla okul programlarında ve ders kitaplarında yeni Türkçe terimlerin kullanılmasına başlandı.

*Okulun adındaki "adliye"sözcüğünün adalet örgütüyle ilgisi olmayıp,Sultan II.Mahmut'un "Adli" (Mahlas-ı Adli) sanımı yansıtır.

Yalnız, Cumhuriyet dönemine gelmeden önce, idadilerde okutulan edebiyat derslerinde verilen örnekler Divan Edebiyatından seçilmekteydi.

Türkçe dersleri medreselerde olduğu gibi Arapça, Farsça, kurallar öğretmekle geçiyordu. Yani, Türkçe'nin Türklere öğretilmesinin gereksiz olduğu görüşü ortaya çıkıyordu. Bunun üzerine, 1896 da Maarif Nezareti aldığı kararla "Türkçe kuralların da öğretilmesi" hususunda bir genelge yayınladı.

Daha sonra oluşan Türkçülük Akımı içinde Türkçe'ye önemle yer verilip, dilin Arapça ve Farsça kurallardan arındırılmasına çalışıldı. Bu akımın öncülerinden olan Ömer Seyfettin ve arkadaşlarının gayretleriyle, Türkçe, oldukça sadeleşip özleştirildi.

Cumhuriyet döneminde ise, 1928 yılında kabul edilen bir kanunla Arap alfabesinden vazgeçilip, Latin alfabesine dayalı ve Türkçe'nin seslerini içeren bir alfabe hazırlanıp meclise sunuldu ve 1 Kasım 1928 de kabul edildi. Böylece bu alfabeyle yazılan ders kitapları, o ders yılı okullarda okutulmaya başlandı. 1932 yılında yapılan Birinci Türk Dili kurultayında terimlerin Türkçe köklerden, Türkçe'nin ekleriyle yapılması konusu önerildi. Daha önce Milli Eğitim Bakanlığınca kurulan Dil Encümeni'nce hazırlanmış olan "İmla Lügatı", 1941 yılında Türk Dil Kurumunca "İmla Kılavuzu" adıyla yeniden bastırıldı. 1965 yılında ise bu isim "Yeni İmla Kılavuzu", 1970'te "Yeni Yazım Kılavuzu", daha sonraları da "Yazım Kılavuzu" olarak değiştirildi (Göğüs,1994: 11-16).

4. DİL ÖĞRENİMİ ve ÖĞRETİMİ

İki dilli olma, bir yaşam biçimidir. Anadilinizin sınırlarının ötesinden yeni bir dile, yeni bir kültüre, yeni bir düşünce tarzı, duygu ve rol yapmalara ulaşabilmek için mücadele ederken, bütün benliğiniz etkilenir. Amaç dilde başarılı bir şekilde mesaj alış verişinde bulunabilmek için tam bir sorumluluk, ilgi, bütüncül, fiziksel, zihinsel ve duygusal teki gereklidir. Yabancı dil öğrenimi, kendi kendinize başarabileceğiniz kolay basamaklar seti olarak algılanmamalıdır. Hiç kimse, gerçekten denemeden, yabancı dilin nasıl öğrenileceğini söyleyemez. Yabancı dili öğrenmek, görüldüğü kadarıyla, sınırsız sayıdaki değişkenlerin dahil olduğu karmaşık bir işlemdir. İşin gerçeği şu ki, yabancı dildeki akademik kurslar, yabancı dili başarılı bir şekilde öğrenmek için yetersiz eğitim alanlarıdır. Derslik alanları içinde yabancı dilde başarılı olan pek az kimse vardır.

Bir öğretmen, yabancı dil öğrenim ve öğretim ilkelerini araştırmaya nereden başlar? Bunun için bazı sorular soralım (Brown 1987:1-2):

"Kim"? - "Öğrenen ve öğreten kimdir?" Tabii ki "öğrenciler ve öğretmenler". Ama bu öğrenciler kimlerdir? Nerelidirler? Ana dilleri nedir? Öğrenim ve sosyoekonomik seviyeleri nedir? Ebeveynleri kimlerdir? Zeka kapasiteleri nedir? Ne tür kişilikleri vardır? Dikkatli bir şekilde seslenildiğinde, bu sorular, hem öğrenenin yabancı dil edinimindeki başarısını, hem de öğretmenin öğrenene bu edinimi kazandırma kapasitesini etkileyen hayati değişikliklerden bazıları üzerinde dikkati odaklaştırır.

Öğretmenin durumu ele alındığında başka sorular ortaya çıkar. Öğretmenin ana dili nedir? Tecrübe ve/veya eğitimi, öğrettiği yabancı dil ve onun kültürü hakkındaki bilgisi, dil felsefesi, kişisel özellikleri nelerdir? Daha da önemlisi, öğretmen ve öğrenci, insan olarak dilsel söyleşi ortamında karşılıklı olarak birbirleriyle nasıl iletişim kurarlar?

"Ne?" - Konunun kendi yapısını incelemek hiç bir zaman kolay değildir. Öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin öğretmesi gereken şey nedir? İletişim nedir? Dil nedir? "Birinin, dili nasıl kullanacağını bilmesi gerekir" demeniz ne anlama gelir? Ana dille amaç dil arasındaki dilbilimsel farklılıklar nelerdir? Ana dille hedef dil tam olarak nasıl betimlenir? Bu önemli sorular, dilbilim düzeninin şüphesiz odak noktasını teşkil ederler. Yabancı dil öğretmeni, öğrencinin anadili ile amaç dili arasındaki farklılıkları ve ikinci

dildeki sistem ve işlevselliği anlama gereği duyar. Bu da öğretmenin yabancı bir dili konuşma ve anlaması, hatta o dilin ses birimlerini(phonemes) ve biçimbirimlerini (morphemes) ve de kelime, cümle ve söylem (discourse) yapılarını bilinçli olarak anlaması demektir.

"Ne zaman"? - Yabancı dil öğrenimi ne zaman olur? Yabancı dil araştırmaları ve öğretimindeki tartışma konularından biri de, çocukların ve yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde gösterdikleri ayırimsal başarıdır. Genel kanaat çocukların yetişkinlerden daha iyi dil öğrendikleri yolundadır. Acaba bu doğru mudur? Eğer doğruysa, öğrenim yaşı neden farklılık gösterir? Okul öncesi çocuklar tarafından öğrenilen bir yabancı dil, ana dil edinimiyle neden çok fazla ilgilidir? Bu konuyla ilgili diğer bir problem de, yabancı dil öğretiminin ne kadar süre alacağıdır.



5. YABANCI DİL ÖĞRENİMİ ve ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

1- Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi

2- Yabancı Dil Öğretim yöntemleri

5.1. Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi:

Eskiden beri yabancı dil öğrenmenin güçlükleri bilinen ve kabul edilen bir gerçektir. Bununla birlikte eskiyle kıyaslandığında, bulunan yeni yöntemler, modern araç-gereçler, gelişmiş dil kitapları sayesinde yabancı dil öğrenimi her gün daha fazla yaygınlaşmakta ve kolaylaşmaktadır. Yabancı bir dilin insanın meslek yaşamında, sosyal ve kültürel etkinliklerde, bilim ve sanat alanlarında, ticari ilişkilerde ve ülkenin tanıtımındaki önemi herkes tarafından kabul edilmektedir (Aksan 1993:7).

Yabancı dil, o dili öğrenen kişinin kendi kültürüyle yabancı kültür arasında karşılaştırmalar yapabilme fırsatı vereceğinden, özellikle gençlerin kişiliklerinin oluşmasında büyük yararlar sağlayacaktır (Sayın Eylül-Ekim 1993 :11).

Koç'a göre (1991), yabancı dil, öğretimi öncelikle amacına göre yapılmalıdır. Yani öğretilen yabancı dilin amacının akademik mi, ticari mi, turistik mi, mesleki mi, kurs mu, çeviri ya da konuşma becerilerinin geliştirilmesi mi olduğu belirlenmeli ve buna göre bir öğretim yönteminin uygulanması gereklidir. Buna göre ders araç ve gereçleri seçilmeli, öğretim buna uygun fiziksel ortamlarda yapılmalıdır. Çünkü, dil öğrenenlerin amaç ve gereksinimleri kendi alanlarına göre değişir. Örneğin, tıp fakültesine araştırma görevlisi olarak girmek isteyen bir adayla, KPDS (Kamu Personeli Dil Sınavı) sınavına girmek isteyen adaya verilen yabancı dil öğretimi birbirinden farklıdır. Yani bir yabancı dil programı uygulanırken, öğrenenin kullanım alanı belirlenip, ona göre ders araç ve gereçleri seçilmelidir.

Yabancı dil öğretimi, diğer dallarla karşılaştırıldığında, (günümüze kadar) her zaman eleştirilmiş, öğrenenin öğrenim alanlarıyla ilgili olarak tam ve etkili bir yöntem bulunamamış, ya da şu ana kadar denenmiş olan yöntemler devamlı olarak eleştiriye uğradığı için, dil uzmanları yeni yaklaşımlar bulmaya çalışmışlardır. Bütün dillerin amacının bireyler arasında iletişim kurmak olduğu düşünülürse, yabancı dil öğretiminin eğitim-öğretimin en güç dallarından birisi olduğu kabul edilmelidir. Kendini uzun yıllar yabancı dil öğrenimine adayan bir insanın karşılaştığı en büyük engellerden birisi de, yabancı dilde tümceler oluştururken kendi dilinin etkisinden kurtulamaması ve alışık olduğu hataları yinelemesidir. Voltaire'in "Alışkanlık, ikinci bir doğadır"

sözünde belirttiği gibi,, doğayı değiştirmek ne denli güçse, alışkanlıkları değiştirmek de o denli güçtür. İnsanlar böyle güç bir işi başaramadıkları için yardımcı öğelere başvururlar. Bir eğitim öğretim etkinliğindeki en önemli öğeler ise, herkes tarafından kabul edildiği gibi "öğretmen", "öğrenci", iyi bir yöntem", "yeterince zaman" ve "araç-gereç" tir. Bunların hepsinin bir arada olması gerektiği inancıyla birlikte, bu öğelerden ilk üçü en önemli olanlarıdır. Kendisini mesleğine adanmış, eğitim psikolojisi ve eğitim sosyolojisini iyi bilen, mesleki kaygılardan uzak, kişisel yeteneğini iyi kullanan bir öğretmen ile yabancı bir dili severek ve isteyerek öğrenmek isteyen ve bu nedenle böyle bir alanı seçen bir öğrenci,üçüncü olarak da herhangi bir yonteme bağlı olmadan, öğrencilerin beceri düzeylerine hitap eden ve öğrenimlerini kolaylaştıracak birtakım noktaları içeren Moderate Method (Yumuşatılmış yöntem) adı verilen özgün bir yöntemle yapılan dil öğretimi olumlu bir amaca ulaşabilir(Sönmez Mayıs 1991:7).

Bütün bu yukarıdaki öğelerde rol oynayan bir numaralı etmenin, "öğrenci" olduğu unutulmamalıdır. Bir yabancı dil öğretiminde yardımcı etmenlerden araç ve gereçlerin olmaması, ideal ve uygun bir yöntemin uygulanamaması, hatta "öğretmen" in dahi olmaması, yabancı dil öğrenimi için bir engel değildir. Bir kişi bir yabancı ülkeye giderek, orada o yabancı dili öğrenebilir, ya da "self-study" (kendi kendine öğrenim) olarak hazırlanmış kitaplardan ve bu kitapların yardımcı malzemeleri olan teyp, kaset vs. den yararlanarak bir yabancı dil öğrenimine başlayabilir veya kısmen bildiği bir yabancı dili geliştirebilir. Ancak, "öğrenci" olmadan diğer öğelerin hiçbir işlevi olamaz ve tüm diğer öğeler, sadece "öğrenci" için hizmet vermekte ve durmadan yenilenip geliştirilmektedir.

Osam (1991: 14-18), yabancı dil öğretiminde "öğrenci"nin en büyük etken olduğunu vurgulamış ve bir sınıf ya da öğretim ortamını öğrencisiz düşünmenin mümkün olamayacağını belirtmiştir. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin yeri ve konumunun sözlüklerde geçen "öğrenci" tanıtımı dışında tutulması gerektiğine inanan Osam, yıllardan beri yabancı dil öğretim alanının odak noktası olan öğretmenin yerini daha sonra öğrencinin aldığını belirtmiş ve dil bilimcilerin son zamanlarda yaptıkları yöntem ve yaklaşım çalışmalarının hemen hepsinde odak noktasının artık öğrenci olduğunu vurgulamış ve şunları söylemiştir:

Dilbilgisi - Çeviri Yönteminde(GrammarTranslation),öğrencinin varlığı,hemen hemen hiç yoktur. Bütün ilkeler öğretmen-merkezli öğretime dayanır ve öğrencinin bu oluştta yeri yoktur. Sonraları, Düzvarım Yönteminde (Direct Method), öğrenciler eğitim-öğretim alanında yer almaya başlamışlar, ancak bu katılım hep sınırlı kalmıştır. Çünkü öğretmen, hala öğrencinin katılım,seviye ve dereceleri hakkında karar veren tek kişidir. Buna benzer olarak İşitsel-Dilsel yöntem (Audio-Lingual Method) de öğrencileri, öğretmen veya teyp vasıtasıyla verilen cümleleri sadece tekrarlamak zorunda kalan bir kalabalık olarak görmüştür. Alışkanlık oluşturma (Habit formation) nın temel ilke olduğu bu papağan gibi ezberleme, Davranışçı Öğrenim Kuramının (Behaviouristic Learning Theory) dışındadır. Sonraları Bilişsel Kuram (Cognitive Theory) ın ortaya çıkmasıyla, öğrenciler üzerinde yaratılan papağan benzeri kişilik imgesi, yerini kendi düşünme süreçlerini, ya da bilişselliklerini kullanarak kendi öğrenimlerinde aktif sorumlulukları olan zeki kişiler imgesine bırakmıştır. Öğrencilerin prestijlerindeki bu yükselme Gattegno'nun Sessiz-yol (Silent- way), Curren'in, Toplumla Dil Öğrenme (Community- Language Learning) ve Lozanov'un Telkin Yöntem (Suggestopedia) gibi son dönem yöntemlerinde kendisini göstermektedir....

Alptekin'e göre (1992:16), bir öğrencinin yabancı dil öğrenme başarısında rol oynayan etmenler şu şekilde sıralanabilir :

a- Etkisel değişkenler (effective variables), b- bilişsel (cognitive) değişkenler, c- kişiliğe (personality) ilişkin değişkenler, d- sosyoekonomik değişkenler.

Etkisel değişkenlerde, öğrencilerin davranış ve duygularının Yabancı dil öğrenimindeki başarılarında çok önemli bir rol oynadığı gözlenmiştir. Öğretmen tarafından yeterli güdülenme (motivation) ve cesaretlendirme (encouragement) sağlandığı takdirde aktif, sosyal ve çekingenlik hissetmeyen bir öğrencinin yabancı dil öğreniminde başarılı olmaması için hiçbir neden yoktur. Bununla birlikte, dil öğreniminde "yaş" da, önemli bir etken olarak karşımıza çıkar. Örneğin, yetişkinlerin düşünce, davranış ve güdülenmeleri çocuklara göre daha sabit ve daha fazla inatçıdır. Hatta,öğrenmeleri için yeterince yaşlı olduklarına inanmışlardır. Bu yüzden öğretmenlerin ilk ve asıl görevi, yetişkinleri devamlı cesaretlendirerek kafalarındaki bu önyargıyı atmalarına yardımcı olmalarıdır.

Yine bu konuyla ilgili çok önemli bir noktayı belirtmek gerekirse, artık gün geçtikçe pek çok ülke ikinci dil ediniminin erken yaşta farkına varmış ve

bunlardan örneğin Fransa, İtalya ve Çekoslovakya yabancı dil öğretimini ilk okulda başlatmışlar, Norveç ise yabancı dil öğrenim yaşını 10 dan 9 a indirmiştir. Ülkemizde ise yabancı dil öğretiminin uygulanmasına sadece özel ilkokullarda başlanmış ve bu uygulama günümüze kadar süregelmiştir.

Bilişsel değişkenler faktörü, farklı zihinsel kapasitedeki öğrencilerin öğrenme becerilerinden, algılama biçimlerinden, hatırlama ve saklama yöntemlerinden bahseder.

Kişiliğe ilişkin değişkenlerde dışa dönük öğrencilerin içe dönük öğrencilere karşı yabancı dil öğrenmede daha başarılı oldukları, ancak bu başarının sadece "konuşma" alanında olduğu, diğer becerilerde olmadığı iddia edilmektedir.

Sosyo-ekonomik değişkenlerde ise, öğrencilerin okul öncesi ortamlarındaki öğrenim ve dünyayı tanıma dereceleri vurgulanmakta ve sınıf içi başarılarının buna göre değiştiği belirtilmektedir.

Bütün bu değişkenlikleri göz önüne alan bir öğretmen öğrencilerine daha bilinçli olarak yaklaşacak ve onlarla bireysel olarak en uygun stratejiyi geliştirecektir. Öğretmenle öğrenci arasında böyle ruhsal bir bağın kurulması ise öğretim ve öğrenim ortamını kolaylaştıracak ve hem öğretmen hem de öğrenci için zevkli bir hale getirecektir.

Dil öğrenimini Songün (1991: 69), bir sanat olarak kabul eder. Ona göre dil öğrenimi bir alışkanlık edinme gelişimidir, ama bir bilim değildir; dil öğretimi bir bilimdir. Yabancı dil, aslında, kültürel öğrenmenin bir aracı ve ortamı olması nedeniyle öğrenilmesi zorunlu ve gereklidir. Bu nedenle de, yabancı dillerin daha çok insan tarafından öğrenilmesini sağlamak lazımdır. Böylece, kültürel gelişmenin en önemli kaynaklarından birisi elde edilmiş olacaktır. Burada Gadamer'in şu sözlerine kulak vermek gerekir(Kula 1991:79):

"Bir yabancı dilin öğrenilmesi öğrenilebilecek şeylerin genişletilmesidir. İnsanlar yabancı dil öğrenmek suretiyle, suda yaşayan bir hayvanın, karada yaşayan bir hayvana dönüşmesi türünden dünya ilişkilerini değiştirmezler; dünya ilişkilerini korumak suretiyle onu yabancı dil dünyası ile zenginleştirir, genişletirler. Dili olanın dünyası da vardır." (Kula, 1991: 79).

5.2. Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Eğitim Ortamı

Yabancı dil öğretiminde çağdaş eğitim ortamının önemi çok büyüktür. Örneğin, 1980'li yıllarda Türkçe'nin Almanya'da yabancı dil olarak okutulması bir moda haline gelmişti. Almanya'nın pek çok yerinde halk okullarında ve üniversitelerde yüzlerce kurs açılmış, ancak bu kurslara devam edenler fazla başarılı olamamışlardır. Bunun nedenini ise Türkçe'nin kuralsız bir dil olduğuna bağlamışlar ve Türkçe'yi öğrenilmesi hemen hemen imkansız bir dil olarak kabul etmişlerdir. Oysa, yıllar sonra bu gerçeğin altında yatan en büyük nedenin yabancı dil eğitiminde kullanılan çağdaş eğitim ölçütlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Türkçe'nin yabancılarla öğretilmesi de bir yabancı dil eğitimi sorunu olduğuna göre, yapılan incelemelerde hazırlanan ders kitaplarının ve bunlarla birlikte kullanılması gereken ders araç ve gereçlerinin çağdaş eğitim ortamına uygun olmadıkları anlaşılmıştır. Oysa, Fransızca, İngilizce, Almanca gibi dillerin öğretiminde kullanılan yöntemler, araç ve gereçler, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde de zorunludur. Çağdaş yöntemler ve eğitim ortamı sunulmadığı sürece, hangi dil olursa olsun, öğrenenler üzerinde "öğrenilmesi imkansız bir dil" imajı bırakacaklardır.

Teknik ilerlemelerin getirdiği yeniliklerle birlikte, yabancı dil öğretimi eskiye oranla gittikçe kolaylaşmaktadır. Çağdaş eğitim ortamı olarak kabul edilen yabancı dil laboratuvarları, slayt, film, tepegöz, teyp kasetleri, video filmleri gibi görsel, işitsel tüm araçlar artık günümüzdeki dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Ancak, İşitsel-Dilsel yöntemin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen dil laboratuvarlarına bir takım yöntem ve yaklaşımların bulunmasıyla, eskiye oranla daha az talepte bulunulmakta, hatta, teknik ilerlemeler nedeniyle bu gibi laboratuvarların yerini artık modern bilgisayar sınıfları almaktadır.

Yabancı dil öğretiminde çağdaş eğitim ortamına uygunluğu bakımından yabancı dil eğitimi yapılan sınıfların yapısı da çok önemlidir. Ülkemizin pek çok yerindeki okullarda, yabancı dil öğretimi maalesef hala çakılı sıraların bulunduğu sınıflarda yapılmaktadır. Oysa bu öğretim, modern dil öğretim merkezlerinde sandalyelerin "U" biçiminde tek tek sıra halinde dizildiği sınıflarda yapılmaktadır. Bunun sonucu olarak, öğretmen ve öğrenciler "yüz yüze" iletişim fırsatı bulmakta ve öğretmen öğrencileriyle tek tek ilgilenme şansına sahip olmaktadır. Ayrıca, bu gibi sınıflara Görsel-İşitsel araçların konması ve onlardan yararlanılması da mümkündür. Eğer sınıftaki öğrenci sayısı az ise, onlara birer teyp vererek kendi ses kasetlerini dinleme olanağını sağlamak da ayrıca yararlı olacaktır.

Yabancı dil öğretiminde, sınıf içinde ve dil laboratuvarlarında kullanılacak en etkili araç ders kitaplarıdır. Bu nedenle, ders kitaplarının izlenen yönteme uygunluğu açısından çok iyi hazırlanması gerekir. Bu konuyla ilgili olarak Hengirmen'in önerilerini şöyle sıralayabiliriz (Hengirmen 1988:14-16).

1- Yabancı dil öğretimi için hazırlanan kitaplarda seçilen sözcüklere çok dikkat edilmelidir. Zor ve karmaşık sözcüklerin yerine dilde çok kullanılan sözcüklerin seçilmesi lazımdır. Bu, dili ağır olan bir romanı anlamada çekilen güçlük gibidir. Öğrenci ders kitabındaki konuları anlamada fazla zorlanmamalıdır.

2- Öğrenciler birinci sınıftayken yabancı dil seviyelerine göre öbeklere bölünmeli ve bu öbeklerin seviyelerine göre ders kitapları hazırlanmalıdır. Uluslararası yabancı dil öğretim standartlarında öbeklere bölünen sınıf sayısı en az üç olup, bu sayı dokuza kadar çıkabilmektedir.

3- Kitaplardaki konu sıraları da önemli olup bunların günlük ihtiyaca cevap vermeleri gerekir. Örneğin yurt dışına giden bir insanın ilk etapta karşılaşacağı problemler kendini tanıtmak, nereden geldiğini, mesleğini bildirmek, yiyecek ve barınma gibi günlük ihtiyaçlarını gidermekte kullanabileceği konuşmaları bilmesi gerekir. Öncelikle bu gibi ihtiyaçları karşılayan konuşmaların verilmesinden sonra diğer konulara geçilmesinde yarar vardır.

4- "A picture is worth a thousand words" (Bir resim bin kelimeye bedeldir) sözünde, önemle vurgulanmak istenen noktanın kitaplara da yansıtılıp derslerin daha hatırdaki kalıcı ve zevkle işlenir hale getirilmesi sağlanabilir. Bu konuyla ilgili olarak 1965 yılında Hickerson tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilere her biri beşer saniye süren 200 fotoğraf gösterilmiş, daha sonra kendilerine gösterilen 400 fotoğraf arasından daha önce gösterilen 200 fotoğrafın % 95'ini tanımışlardır.

Ted C. Coburn, öğrendiklerimizin % 83'ünü görme, % 11'ini ise işitme yoluyla edindiğimizi ileri sürmektedir. Yine Trumon'un 7 ve 11 yaş grupları arasında yaptığı bir araştırmada bu çocukların resimlerle cümle öğrenmelerinin resimsiz öğretime nazaran çok daha fazla etkili olduğu anlaşılmıştır. 311 öğrenci üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise yazılı bir metni anlamada soruların mı, resimlerin mi yoksa resimli soruların mı daha etkili olduğu araştırılmış, yapılan inceleme sonunda sorulu yöntemin sorusuz yönteme, resimli yöntemin resimsiz yönteme, resimlerle birlikte sorulan soruların ise her iki yönteme oranla çok daha fazla etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

"A.B.D. Teksas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan bir araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlama şu yüzdelerle olmaktadır.

İnsanlar okuduklarının % 10'unu, gördüklerinin % 30'unu, görüp-ışittiklerinin % 50'sini, ışittiklerinin % 20'sini, söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadır."

Yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde insanların görüp ışittikleriyle, yapıp söylediklerinin diğerlerine göre daha fazla okulda kaldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. İnsanın söylediklerinin % 90'ını hatırlaması bize şu Çin atasözünü çağrıştırmaktadır: "İşitirsem unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam öğrenirim". Öyleyse, yabancı dil eğitim ortamının bu veriler ve yapılan incelemeler sonucu hazırlanması, eğitim-öğretim açısından çok yararlı olacaktır.

5- Sesletimin dil öğretiminde çok önemli bir rolü vardır. Karşınızdakine söylediğiniz bir cümlenin içindeki bir kelimeyi dahi yanlış telaffuz ettiğiniz takdirde, o kişi sizin ne demek istediğinizi anlamayabilir. Bu nedenle öğrenilen yabancı dili (mümkün olduğu kadar) doğru telaffuz edebilmek için, dil öğretimi amacıyla hazırlanan kitapların mutlaka kaset ve bantları olmalı ve bunlar, öğrenilen o yabancı dilin uzmanları tarafından doldurulmalıdır.

6- Slayt, film ve video gibi araç - gereçlerin de yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Bunlar dil öğretimini daha kolay, zevkli ve etkili bir hale getirirler. Ancak, hepsi önemli olmakla birlikte, bu saydıklarımız içinde en önemli olan araç-gereç, videodur. Hatta video, kullanıldığı teknik açıları nedeniyle bazı üniversitelerde ayrı bir ders olarak öğretilmekte ve bu da, hem öğrenimi zevkli hale getirmekte, hem de bir takım teknikler sayesinde hedef dilin daha kolay öğrenilmesine yardımcı olmaktadır.

Video ile yapılan yabancı dil öğretiminin yararlarını aşağıdaki maddeler halinde şöyle sıralayabiliriz:

a) Video, sadece ölçünlü dili vermekle kalmaz, aynı zamanda gerçek hayatta konuşulan dili ve bu dilin kullanımını da en güzel şekilde işler.

b) Video, "resimlerle öğrenme yolu" ile ilgili olduğu için o yabancı dilin öğrenimini kalıcı kılar.

c) Video, ilk aşamada "konuşma" ve "konuştuğunu anlama" gibi iki beceriyi veriyor gibi görünse de, destekleyici kitapları sayesinde dört beceriyi de uygulanabilir hale getirebilir.

d) Video, hem öğrencinin düşünme ve yaratıcılık gücünü geliştirir, hem de öğrenmeyi teşvik edici ve sürükleyici hale getirir.

e) Video, "Actions speak louder than words" (Eylemler kelimelerden daha etkileyicidir) deyimindeki öğretici rolünü oynar ve eğitimi daha zevkli bir hale getirir.

f) Video sayesinde öğrenciler dilini öğrendiği ülkenin tarihi, kültürel,coğrafi ve turistik yerleri hakkında bilgi sahibi olur; o ülkede yaşayan insanların yaşantısını daha yakından takip etme fırsatını yakalar.

7- Yabancı dil öğretimiyle ilgili olarak hazırlanan kitapların anahtar kitap, ikili konuşma araştırmaları, dilbilgisi, dilbilgisi araştırmaları, sözlük, eş anlamlı- zıt anlamlı kelime grupları, okuduğunu anlamada kelimelerin anlamını verilen metinden tahmin yoluyla çıkarma araştırmaları, alıştırma kitapları, öğrencilere ait kaset ve ses bantları, öğrenimi daha ilgi çekici hale getirecek ve öğrenime katkıda bulunacak şarkı uyarlamalarını içeren kaset ve yardımcı kitapların olması gerekmektedir.

Aynı yapıtta yabancı dil öğretiminde çağdaş eğitim ortamını oluşturmak için hazırlanan taslak bir kitapta bulunması gereken noktalar ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1- Amaç

2- yöntem

3- İçerik

4- Bulgular

a- Kitapta temel sözcüğüne uygun kelimelerin seçimine dikkat edilip edilmediği,

b- Dili farklı derecelerde bilen öbektelere hitap edip etmediği,

c- Konu sıralamalarının günlük ihtiyaca uygun olup olmadığı,

d- Resim ve karikatürlere yer verilip verilmediği,

e- Kaset ve bantlarının olup olmadığı,

f- Slayt, film ve video filminin olup olmadığı,

g- Yardımcı kitapların ve öğrenci ses kasetlerinin olup olmadığı.

Sonuç olarak, hazırlanan ders kitaplarında kuru ve karmaşık olan metinler yerine, anlaşılabilir, öğrencileri sıkmayan, çoğunluğu öğrencilerin bilebileceği kelimelerden oluşan metinlerin verilmesi yararlı olacaktır. Ayrıca, öğrenme sürecinde ilk koşul "ilgi"nin varlığı ve sürekliliği olacağına göre, ders kitaplarına konulan fotoğraf, resim, çizgi roman, karikatürler ve ikili konuşmalarla yardımcı ders araçları olarak kullanılan teyp kasetleri, video bantları, dersleri zevkli bir hale getirerek öğrenmeye yardımcı olacaktır.

Günümüzde, artık, eğitimciler çağdaş eğitim ortamına en uygun kitapları hazırlamak için birbirleriyle adeta yarışmaktadırlar. Bu ortama uygun

olanlardan birisi de "The New Cambridge English Course" adlı kitaptır. Bu iddiayı kitaptaki şu özellikler doğrulamaktadır:

Kitabın özgün adı: "The New Cambridge English Course"

Yazarları: Michael Swan, Catherine Walter

Yayın bilgileri: Cambridge University Press, (ELT) Cambridge, 1. baskı 1992, 2. baskı 1994.

Amaç: İngilizce'yi, yabancılara en son teknik ve yaklaşımlarla öğretmek için yazılmıştır.

Yöntem: Çok yönlü öğretim müfredatı, pek çok yöntemin sunuluşu, gerçek ve kurmaca konuların karışımının verilmesi, en yaygın ve faydalı sözcüklerin sistemli bir şekilde öğrenilmesi, düzenli olarak sesletim ve yazım çalışması, otantik dinleme malzemeleri, zor konuların planlı ve kapsamlı olarak verilmesi, aktif ve değişik iletişim uygulamaları, basit dil bilgisi yapılarının verilip gözden geçirilmesini kapsar ve öğrenci merkezli bir eğitim uygulanmaktadır. İkili ve öbek çalışmalarına yer verilmiştir.

İçerik: Kitap, 4 ciltten oluşmaktadır. Birinci cilt başlangıç seviyesindekilere, ikinci cilt orta-alt seviyedekilere, üçüncü cilt orta ve dördüncü cilt orta-üst seviyedekilere hitap etmektedir. Her bir cilt için ortalama 70 ila 100 saat arasında sınıf içi öğretim gerekmektedir.*

Bulgular:

- a- Kitapta en yaygın ve faydalı kelimelerin seçimine dikkat edilmiştir.
- b- İngilizce'yi farklı derecede bilen gruplara hitap etmektedir.
- c- Konular, tartışmalı ve duygusal yönden büyüleyici olup ilgi çekici alanları kapsamaktadır.
- d- Konu sıralamaları, günlük yaşantıdaki ihtiyaca uygundur.
- e- Her ciltte karikatür, resim ve fotoğraf vardır.
- f. Kaset bantları ve video filmleri vardır.
- g. Yardımcı kitapları vardır.
- h. Öğrenci kasetleri vardır.

Bulgular: Çağdaş eğitim ortamına uygundur.

*Örnek olarak seçilen 2.kitabın içeriği ile ilgili İngilizce bilgiler EKLER bölümünde sunulmuştur.

5.3. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler Ve Öneriler

5.3.1 Temel İlkeler

Bir yabancı dilin iyi bir şekilde öğretilmesi, yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerin ne yöntemlerin etkili bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Öğretme ve öğrenme birlikteliğini sağlayacak kuralların iyi bir yöntemle uygulanması hem sınıf içi etkinliği arttıracak, hem de yabancı dil öğretimini etkili bir hale getirecektir. Yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerden bazıları şunlardır:

1- Dört Temel Beceriye Geliştirme:

Yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma, dersin özelliğine göre mutlaka uygulanmalıdır. Bu becerilerin verilmiş ağırlıkları, derslere ve uygulanacak okullara göre değişebilir. Örneğin hazırlık sınıflarında, Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri'nde konuşma becerisinin geliştirilmesine daha fazla ağırlık verilebilir. Ancak, şurası da bir gerçek ki, günümüzde yayınlanan yabancı dil öğretilmesiyle ilgili kitapların pek çoğu, bu dört temel beceriyi geliştirmek için hazırlanmış kitaplardır.

2- Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Doğru Öğrenme:

Bir derste öğretilen bir gramer konusunun bütün detaylarıyla verilmesi, uzun bir hikayenin kasetçalardan öğrencilere dinletilip o hikayenin ayrıntılarının öğrencilerden istenmesine benzer. Bu nedenle öğrencilere önce basit bir kelime ve cümle yapılarını içeren konuların verilmesi ve giderek zorlaştırılması, bu zorlaştırmanın da bir takım eğitim tekniklerine göre yapılması öğrenciye güç gelmeyecek, aksine o dersi veya konuyu daha zevkli bir hale getirecektir. Bu nedenle öğretilen konular belirli bir sıraya konulmalı, sınıf seviyesine göre basit kelime ve cümle yapıları seçilmeli, daha sonra karmaşık yapıların öğretilmesi sağlanmalıdır. Bununla birlikte verilecek örnekler de sınıf içindeki gerçek nesnelere seçilmeli ve daha sonra soyut kavramlara geçilmelidir.

3- Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma:

Görsel ve işitsel araçların en önemlisi olarak kabul edilen "video" nun eğitim ve öğretim süreci içinde tartışılmaz bir yeri olduğu, daha önce vurgulanmıştı. Son yıllarda başlı başına bir ders haline getirilen ve birtakım

tekniklerle öğretilen bu dersin eğitimi ve öğretimi ne denli zevkli ve kolaylaştırıcı bir hale getirdiği bu kurum içindeki herkes tarafından bilinmektedir.

Video eğitimindeki en önemli özellik görüntü ve sesin aynı anda öğrenciye verilmesi yani hem görsel, hem de işitsel oluşudur. İzletilen çok kısa süreli bir video programı saatlerce ders olarak işlenebilir.

Yapılan araştırmalarda, video ile desteklenen bireysel öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak video konuları mutlaka öğrencilerin seviyelerine ve yaşlarına göre seçilmelidir.

Görsel ve işitsel araç olarak sadece video ele alınmamalı, diğer görsel ya da işitsel araçlar da uygun zaman ve zemin içerisinde sınıfa getirilip uygulanmalıdır. Örneğin, Demirel (1987:82), yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel-işitsel araçlarla ilgili olarak şu sınıflamayı yapmaktadır:

"YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL-İŞİTSEL ARAÇLAR

A- GÖRSEL ARAÇLAR

1- KİTAPLAR

- a) Ders kitabı
- b) Öğretmen " (Teacher's book)
- c) Alıştırma " (Practice book)
- d) Çalışma " (Workbook)
- e) Test " (Test book)

2- YAZI TAHTALARI

- a) Yazı tahtaları (Black board-white board)
- b) Pazen tahta
- c) Manyetik tahta
- d) Bülten tahtası

3- RESİMLER

- a) Düz resimler
- b) Çizgi resimler
- c) Flaşkartlar
- d) Figürinler
- e) Duvar resimleri
- f) Levhalar
- g) Afişler

4- GERÇEK EŞYALAR ve MODELLER

- a) Sınıf içi araç ve gereçler
- b) Sınıf dışı araç ve gereçler

5- PROJEKTÖRLER ve GRAFİKLER

- a) Opak Projektörü
- b) Tepegöz
- c) Slayt Projektörü
- d) Film şeridi Projektörü

6- BİLGİSAYARLAR

B- İŞİTSEL ARAÇLAR

- a) Radyo
- b) Pikap ve plaklar
- c) Teyp ve ses bantları

C- GÖRSEL-İŞİTSEL ARAÇLAR

- a) Film Makinası ve Hareketli Filmler
- b) Televizyon
- c) Video"

4- Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma:

Günümüzde dil öğretimi artık, öğrenci-merkezli olarak yapılmaktadır. Bu da, öğrencilerin bir yabancı dili daha fazla kullanmaları ve öğrenmeleri anlamına gelir. Bunun yolu da, öğretimin amaç dilde yapılmasıyla gerçekleşir. Verilen dersin özelliğine ve öğretimin amacına göre, hedef dil sınıf içinde etkili ve aktif bir şekilde kullanılmalıdır. Bu ise en fazla konuşma derslerine ağırlık vermek suretiyle oluşur. Öğrenciler konuşma derslerine çok gereksinim duyarlar. Çünkü, öğrenilen yeni sözcük ve yapılar ancak kullanıldıkları zaman hafızaya yerleşirler. Bu nedenle, öğrencilere çok fazla konuşma pratiği yaptırılmalıdır.

Öğrencilerde konuşma cesaretini kıran en büyük engellerden biri olarak görülen "hata yaparım korkusu" nu engellemek için, başlangıçta öğrencilerin dilbilgisi hataları yapmalarına izin verilmesi yararlı olur. Ancak, öğrenci çekingenliğini attıktan sonra, bunlar en aza indirgenmelidir. Hedef dilde açıklanması zor ve çok zaman alıcı olan sözcük ve terimlerin çok kısa ve öz olarak ana dilde verilmesi de, zaman kaybını giderecek önlemlerden biridir. Sonuç olarak, amaç dil ana dille öğretilmemeli, ancak gerektiğinde kullanılmalıdır.

5- Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma:

Eski klasik dönemlerde, bir dilbilgisi yapısı (Örneğin,Edilgen Çatı) bir kaç saat içinde tüm ayrıntılarıyla birlikte öğretilir, bu da öğrencilerin o konuyu anlamalarında güçlük çekmelerine neden olurdu. Son zamanlarda yazılan çağdaş eğitim ortamına uygun pek çok kitap sayesinde bu uygulama ortadan kalkmış ve bu kitaplarda sözü edilen konular derece derece anlatılmaya başlanmıştır. Öğretmen, bu gibi kitapları takip etmese dahi, öğreteceklerini

bütün olarak değil, öğrencinin seviyesine uygun olacak sözcük ya da cümle yapılarını seçip, bunları onların anlayabilecekleri bir biçimde sunmak durumundadır. Yani temel bilgiler, başlangıç aşamasında ayrıntılara girilmeden verilmelidir.

6- Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama:

Günümüze kadar devam eden öğretim süreci içinde yapılan pek çok araştırma ve izlenen pek çok yöntem ve yaklaşımın ışığı altında şurası ispatlanmıştır ki, derse ilgi duyan öğrencilerin dışındaki diğer öğrencilerin derse katılmalarını sağlama, herşeyden önce öğretmenin becerisine, daha sonra da sınıf içinde birtakım eğitim tekniklerinin uygulanmasına bağlıdır.

Alkan, bu konuyla ilgili değerlendirmeyi şöyle yapmaktadır (1997: 26-27):

"Öğrenme durumlarında, hedeflerin, içeriğin, öğrenme-öğretme ortamının, yöntem ve tekniklerin, araç ve gereçlerin, uyarıcıların, öğrenci katılımının ve pekiştireçlerin belirli bir işlevsel bütünlük arz edecek biçimde kararlaştırılması gerekir".

7- Dil Düzey Farklılıklarını Dikkate Alma:

Bu dil öğretiminde belki de en önemli unsurlardan biridir. Bu sıkıntı yıllarca önce, orta öğretim ve üniversitelere giriş sınavlarındaki sistem bozuklukları nedeniyle çok yaşandı. Orta öğretimde yeterli dil eğitimi alamamış kişilerle, iyi bir dil eğitimi almış öğrenciler birlikte yabancı dil eğitimi veren programlara yerleştirildiler. Sınıf içinde farklı yabancı dil düzeyleri olan öğrenciler bir araya getirildi. Bu, yabancı dil düzeyi az olan öğrencileri olumsuz yönde etkiledi, eğitim-öğretim ortamından soğumalarına ve normal mezuniyet yıllarını çok geciktirmelerine neden oldu.

Bu olumsuzlukları önlemenin yolu, Yabancı Dil Düzey Testi uygulayarak öğrencileri seviyelerine göre ayırmaktır. Öğrenciler, genellikle, dil seviyeleri kendilerinden üstün olanların yanında çekingen ve pasif kalmakta, sınıf içi etkinliklere fazla katılamamaktadırlar. İyi bir öğretmen bu gibi öğrencileri yakından takip etmeli, onlara cesaret vermeli, derse katılmalarını büyük oranda sağlamalıdır. Yabancı dil öğretimindeki diğer ilkelere bazılarını Demirel (1987: 24-25) şöyle sıralamıştır:

Yabancı Dil Öğretiminde Diğer İlkeler

1. Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması
2. Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
3. Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
4. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
5. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
6. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
7. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
8. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
9. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
10. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
11. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
12. Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması olarak özetlenebilir.”

5.3.2 Temel Öneriler

Sami İpekboyacı (1994:57-58), yabancı dil öğretimi ile ilgili şu temel önerilerde bulunmaktadır:

- a- İstenildiğinde ve ilk defasında öğrenmek, en iyi öğrenmektir. Bu nedenle öğretmek için öğrenme isteğini aşılacak, kamçulamak ve kullandığına inandırarak teşvik etmek gerekir.
- b- Yaş dikkate alınması gereken faktördür. Ancak, kuraldan önce örnekleme öğretimin esası olmalıdır.
- c- Önce öğreteceğiniz konudan emin olun, iyi hazırlık yapın. Sorunlar çıktığında çözümlerinizi hazır olsun ve doğruyu doğru öğretin. Yanlışı tekrardan kaçının. Düzeltme yapmayın. Yanlışı not alın ve doğrular tablosu haline getirin.
- d- Öğretilmiş, edinilmiş konuları giderek açılan aralarla mutlaka tekrar gündeme getirin, planlarınıza koyun, unutulmalarına veya başka konularla karıştırılmalarına engel olun.

- e- Her öğrencinin değişik karakteri, değişik öğrenme biçimi vardır. Esnek olun ve aynı konuyu farklı açılardan ele alın. Artık öğrenmişlerdir demeyin. Değişik, ilginç ortamlar bulup aynı şeyi farklı etkinliklerde işleyin. Daima yüreklendirin, öğrendiklerini hissettirin.
- f- Dinleme, konuşma, okuma becerilerine hitap etmeyen hiç bir yazma ödevini vermeyin (ileri düzeyde istisnalar var.)
- g- Anadilin etkisini dikkate alın. Yabancı dilin sınıf içinde ve dışında kullanımını teşvik edin. Şartlandırmayı kullanın.
- h- Çok hızlı, çok yavaş gitmenin öğrenimin iyi olmasına etkisi yoktur. Doğal olmak en doğru yoldur.
- i- Test edeceğiniz konunun iyi öğrenilip öğrenilmediğini önce test edin, sonra sınav verin. Sınavın, ölçme ve değerlendirme özelliğinin yanı sıra, bir çalışma özelliği taşımasına gayret edin. Yanlışların çokça çıktığı konular için ekstra çalışma ile birlikte, doğrularının ne olduğu konusunda çalışma yapın. Ancak, hiç tenkit etmeyin. Eğer edecekseniz, kendinizden başlayın. Hatadan korkmamalarına onları inandırın. Çünkü, hata iyidir ve yapılan işin sonucunda çıkar. Korkarlarsa, hata yapmamak için hiç yapmamaya yönelirler.
- j- Ders araçlarını iyi ve ekonomik kullanın. Çok açık, seçik bir şekilde yazın, okutun. Defterlerine geçirdiklerinin doğruluğundan kesinlikle emin olun.”

6. DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Yaklaşım : Dil Öğretiminde pratik ve prensiplerin kaynağı olarak görev üstlenen dil ve dil öğretimi ile ilgili kuramlardır.

Yöntem : Eğitim amaçlı materyal sunarken takip edilen sistematik plandır.

6.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar -Translation Method)

Dil öğretmenleri tarafından yıllar önce kullanılan, günümüzde de etkinliğini hala sürdüren (Songün 1994:25) bu yönteme verilen isimlerden biri de “Klasik yöntem” olup, Latince ve Yunanca öğretiminin etkisiyle geliştirilmiştir.

Yabancı dil yazımını öğrenmekle öğrencilerin iki dil arasındaki benzerlikleri geliştirerek kendi dillerini daha iyi konuşup, yazabilecekleri ümit edilmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin yabancı dil kullanım becerisini ön plana çıkarmaktan öte, akla dayalı, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer verir.

6.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin Kullanım Özellikleri

1- Bu yönteme göre, yabancı dil öğrenmenin asıl amacı, hedeflenen dilde yazılmış edebi eserleri, yani hedef dilin edebiyatını okutabilmektir. Edebi dil konuşma dilinden her zaman daha önemlidir. Yabancı kültür olarak, o dilin sadece edebiyatı ve güzel sanatları incelenir.

2- Öğrenciler için önemli bir amaç, her iki dilden (ana ve amaç dilden) birbirlerine çeviriler yapabilmeleridir. Bu şekilde, öğrenciler yoğun biçimde yazım çalışırlar. Onlara, yazım kuralları örnekler verilerek öğretilir. Böylece, yabancı dildeki bilinmeyen kelimeler ana dilde aynı anlama gelen kelimelerle beraber verilerek sözcük dağarcıklarının genişletilmesi sağlanır.

3- Bu yöntemle yapılan öğretim, cümle kalıpları ve fiil çekimleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

4- Öğretmen, sınıfta otoritedir. Öğrencilerin doğru yanıtı öğrenmeleri çok önemlidir.

5- Sınıf içi ortamla ilgili özel yöntem ilkeleri yoktur.

6- Edebi dil, konuşulan dil ile ön planda yer alır.

7- Bu yöntemle verilmek istenen, yazım kuralları ve sözcük bilgisidir. Öğrencilerin sürekli tekrarladıkları okuma ve yazma becerileridir. Dinleme ve konuşmaya çok az önem verilir. Sesletim çok az, ya da hiç önemsenmez.

8- Öğretim, öğrencinin ana dilini daha çok kullanmasına olanak sağlar. Öğretilmek istenen yabancı dil, ikinci plandadır. Öğretmen, sürekli olarak öğrencilerin yanlışlarını düzeltir.

6.1.2. Dilbilgisi- Çeviri yönteminde Kullanılan Teknikler

1- Edebi parçanın çevirisi

Öğrenciler, bir okuma parçasını amaç dilden ana dile çevirirler.

Metinde geçen kelime ve dilbilgisi yapıları daha sonraki derslerde açıklanır.

2- Okuduğunu anlama soruları

Öğrenciler, okuma parçasına dayalı soruları amaç dilde yanıtlar.

3- Eş anlamlı-zıt anlamlı kelimeler

Öğrencilerden okuma parçasında geçen, bilinmeyen kelimelerin eş anlamlarını ya da zıt anlamlarını bulmaları istenir.

4- Kökteşler (cognates)

Öğrencilerden, diller arasında iletişim kuran heceleme veya ses kalıplarını öğrenerek eş asıllıları tanımaları istenilir.

5- Kuralın tümdengelim uygulaması

Yazım kuralları, örneklerle sunulur. Her kural için istisnalar not edilir. Öğrencilerden kuralı anlamaları halinde, değişik örnekleme yapmaları istenir.

6- Boşlukları doldurma

Öğrencilere, içinde boşluklar bulunan cümle dizeleri verilir. Onlar bu boşlukları yeni kelimelerle, değişik zamanlardaki fiil ve ilgeçler gibi dilbilgisi kurallarını içeren öğelerle doldururlar.

7- Ezberleme

Öğrencilere, hedef dilin kelime dağarcıklarının ve ana dildeki karşılıklarının listeleri verilir ve ezberlemeleri istenilir. Öğrenciler, aynı zamanda, dilbilgisi kurallarını ve fiil çekimleri gibi örnekleme ezberlemek zorundadırlar.

8- Cümlelerde kelimeleri kullanma

Öğrenciler, yeni sözcüklerin anlamlarını kavradıklarını göstermek için örnekleme yoluna giderler.

9- Yazılı Anlatım

Öğretmen, öğrencilere hedef dilde yazmaları için konu başlıkları belirler.

6.2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde yabancı dil konuşmaya yer verilmemesi nedeniyle, dilbilimciler yeni bir yaklaşıma gereksinim duydular. Ve bunun sonucu olarak Düzvarım Yöntemi oluştu.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine tepki olarak 1950'lerde ortaya atılan bu yöntem, dünyada ve Türkiye'de yaygın bir şekilde uygulanmıştır, hala da uygulanmaktadır.

Yabancı dilin, ana dili kullanmaksızın, çevirisiz öğretilbileceği düşüncesini savunan dilbilimcilere göre, amaç dil, sınıfta etkin olarak gerek gösterim, gerekse mimik ve hareketlerle öğretilir. Dolayısıyla, hem öğretmen, hem de öğrenci sınıfta aktif olmalıdır.

Bu yöntemin başarıyla uygulanması, bir test kitabının göstereceği işlevden çok, öğretmenin dili anlatma becerisine ve öğrenciye sunuş biçimine bağlıdır.

Düzvarım Yöntemi, tek bir yöntem değildir. Yaklaşım ve tekniklerin karışımından oluşmuştur.

Düzvarım Yöntemi görerek öğrenme ve örneklendirme ilkesinden hareketle, dört becerinin sırasını da belirlemiştir. Buna göre, öğrenci önce işitecek, sonra dil ile pekiştirecek ve okuyup yazacaktır.

Çeşitli yöntemlerin kökenindeki değişiklikler, sözel yöntem (oral method) ve doğal yöntem (natural method) olarak yansıtılmışlardır.

Nesneler açısından, sözel beceriler fazlasıyla uygulanır. Dinleme becerisi en iyi şekilde dinleme uygulamalarıyla, konuşma becerisi de konuşma uygulamalarıyla edinilir.

Öğretmen, dilbilgisi kurallarını detaylı olarak vermez. Öğrenci tam ve anlamlı cümleler kurarak dilbilgisi kurallarını tümevarım yoluyla öğrenir.

6.2.1. Düzvarım Yönteminin Kullanım Özellikleri

1- Amaç dilde okuma becerisi eğitimin başlangıcından itibaren öğretilmelidir. Ancak bu beceri, konuşma pratiği yapılarak geliştirilir. Eğitimin özünde konuşma esastır.

2- Sınıfta sunulan nesnelerin amaç dil kullanılarak açıklanması gereklidir.

3- Sınıf içinde, ana dilin öğrenciler arasında kullanılmasına izin verilmez.

4- Eğitim, çeviri ya da açıklamadan ziyade tanımlamalarla, görsel araçlarla yapılmaktadır. Öğrencinin amaç dil ile anlam arasında dolaysız çağrışım yapabilmesi arzu edilen esastır.

5- Öğrencilerin yeni yapıları mümkün olduğunca amaç dilde düşünebilme yetisine sahip olması, amaçtır. Söz varlığı, ezberden ziyade öğrencilerin onları tam tümcelerde kullanmalarıyla daha doğal kazandırılır.

6- Dil eğitiminin amacı, iletişim kurabilme yetisidir. Dolayısıyla, öğrenciler nasıl soru soracaklarını ve soruları nasıl yanıtlayacaklarını öğrenmeye gereksinim duyarlar.

7- Dil eğitiminin başlangıcıyla birlikte, sesletim doğru bir şekilde öğretilmelidir.

8- Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir. Ayrıntılı olarak verilmez. Ayrıca yeni yapıları görsel yolla, öğrencinin amaç dili kullanarak ifade edebilme şansı sağlanır. Öğrenciye, öğretmen tarafından mümkün olduğunca çok konuşabilme şansı verilir.

9- Öğretim öğretmen merkezli olmasına rağmen, öğrencilerin de etkin olarak derslere katılmaları sağlanır.

10- Öğretmen, öğrenciye ders esnasında kendi hatasını düzeltebilme şansını vermelidir.

6.2.2. Düzvarım Yönteminde Kullanılan Teknikler

1- Sesli Okuma

Öğrenciler sırasıyla pasaj, oyun ya da diyalogu sesli okurlar. Okuma sonunda öğretmen o bölümü açıklamak için görsel araçlara, işaretlere veya resimlerle anlatıma başvurur.

2- Soru-Cevap Alıştırmaları

Bu alıştırmalar, yalnız amaç dil kullanılarak yönlendirilir. Yeni dilbilgisi yapılarını ve kelimelerini öğretebilmek için öğrencilerden soru sorup, yanıt vermeleri istenir.

3- Öğrencilere Kendi Yanırlarını Düzeltibilme Şansının Verilmesi

Öğretmen öğrencinin söylediğini tekrarlar, ya da öğrencinin keşdisine tekrarlatarak hatasını anlama fırsatını verir. Öğrenci bu tekrarlama sırasında dikkatini vermek suretiyle kendi hatasının farkına varır.

4- Konuşma Pratiği

Öğretmen, öğrencilere belirli yazım kurallarını içeren bir takım sorular sorar. Daha sonra, öğrencileri birbirlerine soru sormaya yöneltir.

5- Boşlukları Doldurma Alıştırması

Öğrenciler, doldurulması gereken boşlukları uygun dilbilgisi kuralıyla doldururlar. Bunun uygulaması, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemindeki uygulamadan farklıdır. Çünkü, hiçbir dilbilgisi kuralı ayrıntılı olarak verilmez.

6- Yazma

Öğretmen, seçilen metni üç defa okur. İlkinde normal bir tonda okurken öğrenciler dinler. İkincisinde, öğrenciler duyduklarını yazabilsinler diye uzun aralıklarla öbek öbek okurlar. Öğretmenin üçüncü okuyuşu, yine normal tonda öğrencilerin kontrol edebildiği tarzda olur.



6.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (The Audio-Lingual Method)

Düzvarım Yöntemi gibi Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi de Dilbilgisi-Çeviri Yönteminden farklı bir amaca sahiptir. Yöntem, II. Dünya Savaşı sırasında Amerika'da geliştirilmiştir. Amerikan ordusu askeri üsler kurduğu ülkelerde konuyla ilgili cemanlara dil öğretmek zorunda kalmışlardır.

Bilinen yöntemlerle dil öğretmenin uygulamada olumsuz etkiler yaratması sonucu, üniversitelerin yardımlarıyla geliştirilen ASTP isimli program ortaya atılmıştır. Başarılı sonuçlar elde edilince Ordu Yöntemi ismi adı altında orta dereceli okullarda uygulanmasına başlanmıştır.

İletişim hedef dilde Düzvarım Yönteminin amacı iken, diğer taraftan, davranışsal ruhbilim ve betimlemeli dilbilimin ortaya çıkardığı dil ve öğrenimi ile ilgili yeni görüşlerin savunulduğu zamanlar olmuştur. Ve bu görüşler, Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminin gelişimine yardımcı olmuştur.

Bu ilkelerin bazıları Düzvarım Yönteminin aynısı gibi görünse de, farklılıklar gözlenmektedir.

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin yabancı dil öğretiminde etkili bir yol olmadığını savunan dilbilimcilerden Bloomfield, Brooks ve Lado'ya göre, dinleme- konuşma- okuma ve yazma sırasını takip eden beceriler, dil öğrenmede çok önemlidir. Sesbilim (phonology), yapıbilim (morphology) ve tümcebilim (syntax)'dan oluşan dil anlama ilişkilidir.

Öğretim esnasında söylenileni tekrarlama, ezberlenen cümle kalıplarına benzer örneklemeler verilebilme, dilbilgisi alıştırmalarını yapmaktan daha etkili olmaktadır.

Bu süreklilik içinde pekiştirmeler alışkanlığa dönüşür. Öğretimde alışkanlıkların oluşabilmesi için, alıştırma ve pekiştirmelere yer verilmelidir.

Bu yöntemin uygulanmasında öğrenci, dinleme- konuşma alışkanlığını kazanır. Sınıfta amaç dil konuşulurken, dilin kuralları ve açıklamaları pekiştirilir. Dilbilgisi cümle içinde öğrenilir ve hatalar konuşma esnasında aza indirgenmeye çalışılır.

Ancak yöntem, zihinsel sürece ve zihinsel kavramaya yer vermediğinden, otomatik öğrenmeye dayalı olduğundan eleştirilere neden olmuştur.

6.3.1. Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminin Kullanım Özellikleri

- 1- Dil yapıları kendi kendilerine meydana gelmezler; çoğunlukla bir bağlam içinde doğal olarak oluşurlar.
- 2- Ana dil ile amaç dil arasında farklı dilbilimsel yapılar vardır. Öğrencilerin amaç dili öğrenebilmeleri için ana dili çok az kullanmaları gerekir.
- 3- Öğretmen, amaç dilin kullanımında esas rolü üstlenir. Öğretmen, öğrencilere anadili konuşmacısı benzeri bir model oluşturmaktadır.
- 4- Dil öğrenimi, bir alışkanlık oluşturma sürecidir. Bir şey ne kadar sıklıkla tekrarlanırsa öğrenme de o denli fazla olur.
- 5- Öğrencinin konuşurken hata yapmasını engellemek esastır. Hatalı işitme ve konuşma, pekiştirici alışkanlığı ters yönde etkiler. Öğrenci tarafından yapılan hatanın öğretici tarafından derhal düzeltilmesi gerekir.
- 6- Dil öğreniminin hedefi, iletişim için amaç dilin nasıl kullanılacağını öğretmektir.
- 7- Cümlelerde belirli sözcük türleri için belirli yapısal boşluklar bırakılır. Yeni cümleler kurabilmek için öğrenciler, hangi sözcük türünün yapısal boşluk oluşturduğunu öğrenmek zorundadır.
- 8- Doğru yanıtlar sonucunda öğretmenin olumlu yönde pekiştirmeleri öğrencilerin doğru alışkanlıkları geliştirmelerinde faydalı olur.
- 9- Öğrenciler, öğretmenin sorduklarına, gerek sözel gerekse örnekleme yoluyla yanıt vermeyi öğrenmek zorundadırlar.
- 10- Her dil, sınırlı sayıda yapıya sahiptir. Yapı alıştırmaları, öğrencilerin yapıyı kullanmalarında kolaylık sağlayan alışkanlıkları kazanmalarında yardımcı olur.
- 11- Öğrenci, düşünmek için durmaksızın kendiliğinden yanıt verme yeteneğini geliştirmek zorunda kalır.
- 12- Öğretmen öğrencilerin amaç dildeki davranışlarını denetleyen, önderlik eden bir orkestra şefi pozisyonunda tavır sergilemelidir.
- 13- Dil öğreniminin asıl amacı, öğrencilerin cümle kalıplarını edinmeleri olmalıdır. Söz varlığı daha sonra öğrenilebilir.
- 14- Yabancı dili öğrenme, ana dil edinimiyle aynı olmalıdır, çünkü kişi, ana dili kullanmak için kuralları ezberlemeye gereksinim duymaz.
- 15- Öğrencilere dilbilgisi açıklaması yapılmaz, dilbilgisi örnekleme ve alıştırmaya yoluyla öğretilir.
- 16- Dil öğreniminin bir başka amacı da, öğrencilerin ana dillerindeki alışkanlıklarını giderebilmeleridir. Ana dil ile amaç dil arasında bir

mukayesenin yapılması, öğrencilerin hangi alanlarda güçlük çektiklerini muhtemelen ortaya çıkaracaktır.

17- Dilin temelini yazılı biçim değil, konuşma oluşturur. Dört becerinin uygulanması, çocukların ana dillerini öğrenirken izledikleri “doğal sıra” olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma düzenine göre oluşur. Ancak ağırlık ilk iki beceridedir.

18- Dil, kültürden ayırt edilemez. “Kültür”den kasıt sadece edebiyat ve sanat değil, amaç dili kullanan insanların günlük davranışlarıdır. Öğretmen, o kültür hakkında gereken bilgiyi vermek durumundadır.

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, özellikle başlangıç düzeyinde uygulanırken öğrenciler, altı ile on hafta arasında değişen sürede yabancı dil çalışmalarını sadece kulak ve dil ile yapmakta, basılı araçları görmemektedirler.

Kimi öğretmenlere göre, öğrencilerin sadece kulaklarına bağımlı kalmakta zorlanmaları, onlara güvensizlik duygusu vermiş ve tüm okul yaşantıları boyunca kitaplarla çalışmaya alışkın olmaları nedeniyle bu yöntemde uyumda güçlük çekebilecekleri belirtilmiştir.

Bu yöntemde kullanılan el-kol hareketlerinin küçük çocuklar tarafından sevildiğini, aynı çekiciliğin diğer yaş gruplarında gözlenmediği anlaşılmıştır.

Bu yöntemin beraberinde getirdiği iki önemli soru vardır: Bunlardan biri, "Dört temel dil becerisi, çocuğun anadili öğrenirken izlediği sıraya göre mi izletilmeli?",

Diğer bir soru da "Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemiyle öğrenciler yabancı dilde okuma ve yazmayı iyice öğrenebilirler mi?"

Bu sorulara henüz tatmin edici yanıtlar bulunmamakla beraber, inceleme ve araştırmalar devam etmektedir (Demirel 1987:38).

6.3.2. Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminde Kullanılan Teknikler

1- Diyalog Ezberleme:

İki kişi arasındaki kısa konuşma ya da diyaloglar yeni bir derse başlarken sık sık kullanılır. Öğrenciler diyalogu karşılıklı konuşma materyali olan “mim-mem”(mimicry-memorization) şekline göre ezberlerler. Diyalogdaki rollerden birini öğrenciler, diğerini de öğretmen üstlenir. Öğrenciler o kişinin rolünü öğrendikten sonra, birbirleriyle yer değiştirir ve diğerinin rolünü ezberlerler. Bu iki rolü üstlenmenin diğer bir şekli ise, rollerden birini sınıfın yarısının, diğerini ise kalan yarısının alıp pratik yapmalarıdır. Ezberleme bittikten sonra, öğrenciler ikili olarak bu diyalogu sınıf içinde tekrar edebilir.

Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminde, bazı cümle kalıpları ve dilbilgisi kuralları diyalog içinde verilir.

Bu yapılar ve kurallar, daha sonra diyaloga dayalı alıştırmalar yapılarak öğretilmeye çalışılır.

2-Yayılm Alıştırmaları:

Bu alıştırma, öğrencinin kendisine güçlük çıkartan uzun bir diyalog parçasıyla karşılaştığı zaman kullanılır. Öğretmen, diyalog parçasını bir kaç bölüme ayırır. Öğrenciler cümlenin bir bölümünü, genellikle satırın en son bölümünü tekrarlarlar. Öğretmenin sondan başlayarak verdiği bölüleri izleyerek, tüm satırı tekrar etmeyi başarıncaya kadar, öbekleri parça parça yinelerler. Bu konuyla ilgili bir örnek:

Teacher: Repeat after me: tomorrow.

Class: Tomorrow.

Teacher: The letter tomorrow.

Class: The letter tomorrow.

Teacher: Post the letter tomorrow.

Class: Post the letter tomorrow.

Teacher: I' ll post the letter tomorrow.

Class: I' ll post the letter tomorrow.

Öğretmen tekrarlamaya cümlenin sonundan başlarken, titrememenin (intonation) mümkün olduğunca doğal olmasına önem vermelidir.

3- Tekrar Alıştırmaları:

Öğrencilerden, mümkün olduğunca hızlı ve doğru şekilde, öğretmen modelini tekrar etmeleri istenir.

4- Zincirleme Alıştırma:

Zincirleme alıştırma ismini, öğrencilerin birbirlerine bire-bir soru sorup, yanıt verdikleri sınıf ortamından oluşan konuşma halkasından almıştır.

Öğretmen, zincir halkasına, bir öğrenciyi selamlayarak ya da ona soru sorarak başlar. Öğrenci cevapladıktan sonra, yanındaki arkadaşına döner. Zinciri oluşturan ikinci öğrenciyi selamlar ya da soru sorar. Zincirleme alıştırma sınırlı olsa dahi, kontrollü iletişimi sağlar. Zincirleme alıştırma, aynı zamanda öğretmene her öğrencinin konuşmasını kontrol etme fırsatını verir.

5- Tek Boşluklu Değişirir Alıştırmaları:

Öğretmen, genellikle diyalogdan bir satır söyler. Daha sonra, bir kelime ya da öbeği ipucu olarak verir. Öğrenciler, öğretmenin verdiği kelimeyi satır

içinde değiştirerek tekrarlarlar. Bu alıştırmanın asıl amacı, cümledeki boşlukları bulma ve doldurma alıştırmasının öğrenciye kazandırılmasıdır. Bu konuyla ilgili bir örnek:

Teacher: I'm going to the post office.

Teacher: The bank (shows the students a picture of a bank).

Pause.

Teacher: I'm going to the bank.

Class: I'm going to the bank.

Teacher: The cinema.

Class: I'm going to the cinema.

6- Çok Yönlü Boşluk Değiştirim Alıştırması:

Bu alıştırma, tek boşluklu değiştirim alıştırmasına benzer. Farklı yönü ise öğretmenin ikili konuşmalarda doldurulmak üzere yardımcı öbekler vermesidir. Öğrenciler bu yardımcı öbekleri tanımak zorunda olup, cümleleri doğru olarak doldurma ve adıl-eylem uyumu gibi konularda diğer değişiklikleri yapmalıdırlar.

7- Dönüşüm Alıştırması:

Öğretmen, öğrencilere belirli bir cümle yapısı verir. Örneğin, olumlu cümle gibi. Öğrencilerden bu cümleyi olumsuz veya soru yapmalarını ister. Ya da, etken verdiği cümleyi edilgen yapıya, dolaysız anlatım olarak verdiği cümleyi dolaylı anlatım yapısına çevirtirir.

8- Soru-Yanıt Alıştırması:

Bu alıştırma tipi, öğrencilerin sorulara yanıt verme yetisini güçlendirir. Öğrenci, öğretmenin sorduğu soruya çok çabuk cevap vermek zorundadır.

9- En Küçük Çift Kullanımı:

Öğretmen, tek bir sesle ayrılan kelime çiftleri üstünde örnekler verir. Örneğin "ship/sheep". Öğrencilerden iki kelime arasındaki farkın algılanması istenir. Öğretmen, karşıtsal çözümleme yaptıktan sonra, öğrencinin ana diliyle amaç dili arasında mukayese yapmak için üzerinde çalışacakları sesleri seçer.

10- Diyalog Doldurma:

Seçilen kelimeler, öğrencilerin öğrendikleri diyalogdan çıkarılır. Öğrenciler, çıkarılan kelimelerle boşlukları doldurarak, diyaloğu tamamlarlar.

6.4. Sessiz Yol Yöntemi (The Silent Way)

Görüşlerini 1963 yılında çıkardığı "The Silent Way" adlı kitabında belirten Caleb Gattegno'ya göre, bu yöntemin diğer yöntemlere göre farklılığı, öğretime değil, öğrenime ayrıcalık vermesinden kaynaklanmaktadır.

Bu yöntemde öğretmen, öğrenilecek olan örnek çalışmayı sınıfa sunar. Anlaşılması ve kullanılması öğrencilere bırakılır. Dolayısıyla öğretmen sınıfta gözlemci pozisyonunda, çok gerekirse öğrencilerden biriymiş gibi derse katılabilir. Öğretmenin, konuşmaksızın, öğrenimi yönlendirmesi, yönteme "sessiz yol" adını verdirtmiştir.

Öğrenciler ise yapılanları ve söylenenleri dikkatle izleyip anlamak ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak söze katılmakla yükümlüdürler. Öğrencinin ana dilini kullanmasına izin verilmez. Öğrencinin sunulan bilgi karşısında sessiz kaldığı süreler onun etkinlikte bulunduğu aralıklar olarak, ya da kendisine ve başkalarına olan güveninin bir göstergesi şeklinde yorumlanmaktadır. Bu süreç içinde öğrenci dili öğrenmeye çabalamaktadır.

Bu yöntemi savunan Gattegno'ya göre, dil öğrenme "taklit" ya da "alıştırma" biçiminde açıklanamaz. Gattegno, öğretimde "doğal" olan yaklaşım yerine, çok yapay ve aşırı güdümlü olan bir yol kullanılması gerektiğini savunur.

Çoğunluğun önerisinin tersine, az sayıda sözcükle çok konuşularak, ilk önce ezgiyi, doğal anlatımı, bir tek konuda varsayımları, doğal ezgiyle bir kez söylenen tümcelerin öğrenilmesini sağlayarak en geniş anlamda dilsel bir uyanışı gerçekleştirmeye çalışır. Öğretmen bu yöntemi, "deneme-yanılma" yoluyla öğrenir.

Buradaki öğrenme yolu; bularak öğrenme, problem çözerek öğrenme yoludur.

Öğretimde yardımcı araç olarak bir takım renkli çubuk, sesletim ve sözcükler için duvar levhaları, çizimler, plak, bant, resim, film, ödev kağıtları, öğrenciye hayal gücünü kullandıran, okulda öğrenilen bilgileri takviye edici alıştırmalar içerir.

Sözcükler, aralarında değişim yapılabilenler ve değişim yapılamayanlar olarak iki kümeye ayrılır. Okuma için kullanılan seçkiler dil açısından öteki yöntem ve yaklaşımlara benzer öğrencilere, kendi ölçülerini geliştirebilsinler diye yanlış yapmalarına göz yumulur.

Öğrencilere, kendi ölçülerini geliştirebilsinler diye yanlış yapmalarına göz yumulur.

Öğretim başında kusursuzluğu şart koşturmak, çoğu öğretim görüşünün en büyük yanılıdır. Öğrencinin yanlış yapması durumunda öğretmenin mümkünse sessiz kalması, ya da ne kadar yardım gerekiyorsa o ölçüde yardımda bulunması gerekir.

Öğrencinin yanlış yapması halinde, öğretmen ona sözsüz olarak yardım edebilir, yine olmazsa, başka öğrencilere söz verir.

Sessizliğin bu türlü kullanılması, öğrencinin lehine bir durumdur.

Bu yöntem ile öğrenciler arasında birlik ve dayanışma oluştuğu, ilk etapta yaşanan çaresizlik ve gerginliğin değişerek sakin ve hoş bir öğrenme ortamına girildiği gözlenmiştir.

Bu yöntem ile, öğretmen, deneme yoluyla beceri kazanır, kendi öğretim araç- gereçlerini geliştirebilir (Demircan 1990:208-211).

6.4.1 Sessiz Yol Yönteminin Kullanım Özellikleri

- 1- Öğrenciler birbirlerine güvenmeyi öğrenirler.
- 2- Öğretmene öğrenciyle çalışma fırsatı verir.
- 3- Öğretmen, öğrencilerin hali hazırda bildikleri bir şeyle başlamalı ve bilinmeyene doğru gitmelidir.
- 4- Diller, en temel olan birçok özellikleri ve sesleri paylaşır.
- 5- Öğretmen, sadece gerekli olduğunda öğrencilere yardım eder.
- 6- Öğretmen, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını onların hareketlerinden tahmin eder.
- 7- Öğrenciler dil üzerinde çalışırken, öğretmen öğrencilere yardım eder. Öğretmen, öğrencilerin ana dilinde mimiklerle çalışarak öğrencilere hedef dildeki sesleri en doğru biçimde üretmeleri için yardımcı olur.
- 8- Öğretmen öğrencilere ne kadar çok şey yaparsa, öğrencilere kendi kendilerine yapacakları o denli az iş kalır.
- 9- Öğrenme, yeni sözcükleri aktarmaktır. Okumaya ilk etapta başlanır, ancak öğrencilerin mimik hareketlerini öğrenmesiyle devam eder.
- 10- Sessizlik, bir araçtır. Özerkliğin gelişmesine yardım eder, ya da girişkenliği sağlar. Öğretmen sessiz kalıp, sınıfın odak noktası olmadığı anda öğrencilerini daha iyi dinleyip, onlarla daha fazla çalışabilir.
- 11- Öğrenciler, birbirlerinden konuyu öğrenebilirler.
- 12- Öğretmenin sessiz durması, grup ortaklığını cesaretlendirir. Eğer öğretmen öğrencileri eleştirirse, öğrencilerin kendilerine olan güveni azalır.
- 13- Hatalar önemlidir ve öğrenmek için gereklidir. Sorunlar, yanlışlar sayesinde ortaya çıkar. Eğer öğrenciler, yanlışlarını kendilerinin düzeltmelerine izin verilmeden sadece yanıt verirlerse, onları belleklerinde tutamazlar.

14- Öğrenciler, hedef dildeki sesleri dinlemelidirler.

15- Öğretmen, öğrencilerin gelişim düzeylerine bakma gereksinimi duyar. Öğrenciler, farklı seviyelerde öğrenirler.

16- Öğretmenin sessiz olması, ona, öğrencilerin davranışlarını yakından gözlemleme fırsatı sağlar.

17- Öğrenci geri beslemesi (feedback), öğretmene çok şey kazandırır. Örneğin, öğretmen daha sonra ne çalışması gerektiğini öğrenir.

18- İzence, dilbilim yapılarını içerir. Öğrenciler bu yapılarla farklı cümleler kurarak pratiklerini güçlendireceklerdir.

19- Konuşma, okuma ve yazma becerileri birbirlerini destekler.

20- Öğrencinin dikkati ve becerisi, öğrenim açısından büyük önem taşır.

6.4.2. Sessiz Yol Yönteminde Kullanılan Teknikler

1- Renkli-Ses Tablosu

Tablo, amaç dildeki sesin tanıtımında kullanılan renk dizisinden oluşur. Öğretmen ve öğrenciler kelimeleri, heceleri ve hatta cümleleri oluşturmak için tablo üstünde ilgili renk dizilerini gösterir. Eğer öğretmen kelimeyi oluştururken belirli bir ses blokuna çok hızlı vurursa, bu teknikle kelime için vurgu modelini tanıtmaktadır. Bu tablo, öğrencinin tekrar yapmaksızın hedef dildeki ses birleşimlerini oluşturmasına imkan tanır. Tablo, öğrencinin dikkatini öğretmene değil, amaç dile yönlendirmesini sağlar.

Sonuçta tablo, amaç dildeki seslerin tümünü ortaya koyduğu için öğrencinin neyi edindiğini ve hangi konuyu öğrenmeye ihtiyacı olduğunu bilmesini sağlar.

2-Öğretmenin Sessizliği

Öğretmen gerekli yardımı yaptıktan sonra sessiz kalır. Bir konu ortaya atar, ya da bir dil yapısını sunup, sonra sessiz kalır. Hata düzeltiminde bile, öğretmen sözlü yanıtına başvurulabilecek en son çaredir.

3- Grup Çalışması

Öğrenciler, güçlükler karşısında, diğer öğrencilerden veya arkadaşlarından yardım isteyebilir. Öğretmen bu istek doğrultusunda öğrencilerini cesaretlendirir. Bu çalışmada, yarışmak amaç değildir. Önemli olan, grup içindeki yardımlaşmadır. Öğretmen, bu çalışmalarını kontrol edici durumdadır.

4- Çubuklar

Öğretimde araç olarak kullanılan çubuklar, pratikte başarısızlığa uğramış öğrenciler ile, dilbilgisi öğretiminde görsel hareket ve ortamı sağlamak için kullanılır. Çubuklar anlamı ortaya çıkarır. Çubuklarla öylesine bir ortam

yaratılır ki, anlam ortaya çıkar, daha sonra, dil anlam ile birleştirilir. Başlangıçta çubuklar renk ve sayıları öğretmek için kullanılır. Daha sonra ilgeçli yapılar, koşullu tümceler gibi karışık dil yapılarının öğretiminde kullanılır. Bu nedenle, çubuklar çok yönlü kullanabilirler. Çubuklar öğrencileri yaratıcılığa ittiği gibi, dil ile hareket arasındaki iletişimi kurmalarını da sağlar.

5- İşaretlerle Kendi Hatasını Düzeltme

Bu konuyla ilgili teknikler daha önce Düzvarım Yönteminde geçmiş olup, aradaki tek farkın bu yöntemde sessiz olarak uygulanmasıdır.

6- Kelime Tablosu

Öğretmen, konuşulan cümlenin sesli okunabilmesi için önce kendisi, sonra sıra ile öğrencileri, duvar tablosundaki kelimeleri işaret yoluyla gösterir.

Renklendirilmiş bu tablo, öğrencilerin söyleyiş gelişimlerine de yardımcı olur. Yaklaşık 500 kelimedenden oluşan 12 tane İngilizce tablo vardır. Tablolar, İngilizce'nin işlevsel söz varlığını içerir.

7- Fidel Tablolar

Öğretmen, öğrencilerin heceleme yoluyla dilin seslerini birleştirebilsinler diye, renkli düzenek sesletim tablolarını işaretle gösterir. Tablo, İngilizce'de aynı ses dizilerinin hecelenmesini gösterir. Bu tablolar, İngilizce'deki değişik seslerin hecelerinin özetlenmiş şeklidir.

8- Yapılanmış Geri Besleme

Öğrenciler, o gün öğrendikleri şeyler ile ders hakkında gözlem yapmak üzere çağrılırlar. Öğretmen, öğrencilerin yorumlarını savunma yapmaksızın dinler. Bu, onun öğretimi için bir hedef belirler. Öğrenciler de sınıfta en iyi öğrenme stratejisini belirleyen kontrol sistemi oluşturarak, kendi öğrenimlerinde sorumluluk alma yetisini kazanırlar. Geri besleme oturumlarının süresi ya da sıklığı, öğretmen ve sınıfa göre değişir (Richards & Rodgers 1986:110-111).

6.5. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Öğrencilerin öğrenme esnasında sık sık yaşadıkları "başaramama korkusu" gibi ruhsal engeller ortadan kaldırıldığında, rahat bir ortam sağlanması halinde, dil öğreniminin yavaş olmaktan çıkıp hızlı bir şekle dönüştürüleceğine inanan Bulgar ruh doktoru Georgi Lozanov'a göre, verimsizliğin nedeni ruhsal sorunlardır. Başarısızlığın nedenlerinden biri de sahip olduğumuz zihinsel gücün tamamını kullanamamızdır. Lozanov ve diğerlerine göre biz zihinsel kapasitemizin ancak %5' i ile %10' unu kullanabiliyoruz (Freeman 1986:72).

1960 sonrasında geliştirilen hızlı öğretim yöntemi Doğu ülkelerinde uygulandıktan sonra 1970'li yıllarda Batı ülkelerine tanıtılmıştır.

Telkin Yönteminin en belirgin özelliği, öğretmenin sınıfta otorite konum sergilemesiyle birlikte, özenle ve hoş biçimde süslenmiş, özel rahat koltuklarla organize edilmiş, yumuşak ışık düzeni ile takviyeli, müzik ortamlı bir sınıf seçmesidir.

Bu yöntem, kısmen de olsa gizemli yeni terim ve terim bilgisinden dolayı batıdaki eğitim sistemine dayalı bir kaç bağlantısıyla mistik hava taşır.

Telkin (örneğin her yaşta yabancı bir dil öğrenilebileceğine inandırma) çalışmaları, yaratıcı kişiliğin gelişiminin hızlandırılabileceğini göstermiştir. Demircan yedek sığayı şöyle açıklamaktadır:

"Yedek sığa (reserve capacity): uzun süreli belleğe bağlı olan süper bellek genliği, olağan belleğin bir kaç katına erişebilir. İyi düzenlenen esinleme ile bu kişiliğin yedek sığaları kullanıma açılabilir. Genetik olarak belirlenen yedek sığalar olağan sığanın birkaç kat üstündedir. Bu yedek sığalar şunlardır:

1-Uzun- süreli belleğe bağlı süper bellek

2-Uyarılmış üstün yaratıcılık veya öz-esinlemeli yaratıcı süper üreticilik

3- Türlü duyguların, etkilenmelerin esinlemeli denetimi

Yedek sığa ana deposu bilinç altında bulunup onun türlü yönleri esinleme ve esin-çözme (örneğin "ben kolay kolay yabancı- dil

öğrenemem" saplantısının silinmesi) işleminde etkilidir" (Demircan 1990:216-217).

Bu yöntemin ilk aşamasında, öğrencilere güven duygusunun aşılması için yönetici ile tartışılmasında faydalar görülmüştür. Çünkü, insan yetkili kaynaktan geldiğine emin olduğu bilginin etkisinde kalır ve bu bilgi bellekten kolay silinmez.

Başlangıçta, öğrenciye öğrendiği dilde saygınlığı olan bir ad takılır. Bunun etkisine kapılan öğrenciye, kişiliğine zarar gelmeyecek şekilde yanlış yapabileceği düşüncesi verilir. Böylelikle öğrenmenin verimini düşüren, başarısız olabilme, ya da her zaman yanlış yapma korkusu öğrenciden uzaklaştırılır.

Öğretim yapılan sınıf ortamına uydurulacak bir fon müzikle öğrencinin bilinç altına inmek amacı güdülür.

Özellikle Yoga türü müzik, vücudu ve zihni derin düşüncelere dalmak için hazırlama yöntemidir.

Telkin Yöntemi, öğrenme ortamında bilgi edinmenin bilinç altına inmek ya da dikkati bir noktada toplamak olduğunu iddia eden yöntemler içinde belki de en iyi anlaşılandır.

Bir kısım araştırmacı, bu yöntemi, öğrenmeyi ve ezberlemeyi kolaylaştırıcı zihinsel unsur olarak tanımlamaktadır.

Telkin Yönteminin en belirgin özelliği, müzik ve müzik ritmini öğrenmede esas tutmasıdır. Bundan dolayı bu yöntem, diğer müziksel tedavi amaçlı çalışmaların devamını ve kurulmasını kolaylaştırır. Müziksel icra, kişinin kendi kendini beğenme ve güveninin artmasında yardımcı olur. Müzik bilgisi, kişinin kendisinde var olan potansiyeli kullanmasıdır.

6.5.1. Telkin Yönteminin Kullanım Özellikleri

- 1- Öğrenme yetisi, rahat ve düzenli bir ortamda kolaylaştırılır.
- 2- Öğrenci, dikkati o noktalara yöneltilmese bile, çevresinde bulunanlardan bireyler öğrenir (çevresel öğrenme).
- 3- Öğrenci eğer öğretmenin otoritesine saygı duyar, güvenirse bilgileri daha çabuk kabul eder. Bu da, bilgilerin bellekte uzun süreli kalmasını sağlar.
- 4- Öğretmen, öğrencinin psikolojik sorunlarının dil öğrenmede engel olabileceği düşüncesini göz ardı etmemelidir. Dil öğrenmenin zevkli ve kolay olduğu onlara anlatılmalıdır.
- 5- Öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirmek, öğrenmeye yardımcı olacaktır.

6- Öğretmen, öğrencinin kendine güven duygusunu artırmasında yardımcı olur. Öğrenci, kendine ne kadar çok güvenirse, öğrenme o derece iyi olacaktır.

7- Öğrencilere yeni isimler ve meslek adları vermek, kendilerine güvenlerini artırır ve değişik bir kimlik görüntüsü altında olmaları nedeniyle sınıfta çekingen davranmazlar.

8- Öğrencilerin öğrendikleri diyaloglar, hemen kullanabilecekleri dili içerir.

9- Öğrencilerin dikkati dilin yapısı değil de, iletişimin süreci üstünde yoğunluk kazanırsa öğrenciler daha iyi öğreneceklerdir.

10- Öğrenim sürecinde öğretmen, öğrenmeyi verimli kılacak dolaylı olumlu yaklaşımları birleştirmelidir.

11- Öğretmen, dilbilgisi yapısı ve söz varlığı üstünde kısaca durmalı, detaya inmemelidir.

12- Hedef dilde verilmiş cümle yapısının anlaşılabilirliğinin bir yolu da, onu ana dile çevirmek ile mümkündür.

13- Bilinçli ve bilinçaltı olmak üzere dil öğreniminde iki düzey vardır. Bilinçaltı öğrenmede müzik, öğrenmeyi zevkli hale getirir. Bilinçli öğrenmede hedef ise, öğrencinin zihnini dile vermesidir. Her ikisi arasındaki ortak yön, öğrenmenin hızını arttırmaya yardımcı olmaktır.

14- Güzel sanatlar, öğrencinin bilinç altına ulaşma hedeflerini olası kılar. Bu nedenle öğrenmeyle mümkün olduğunca bütünleştirilmelidir.

15- Öğretmen, sergiledikleri çeşitli etkinliklerde öğrencilere yardım eder. Bu etkinliklerin mümkün olduğunca tekrarından kaçınıp, değiştirilmesi gerekir. Yenilik, öğrenim verimine yardımcı olur.

16- Öğrencinin hata yapması durumunda, öğretmen bu hatayı o an görmezden gelip, daha sonra bizzat kendisi düzeltme yoluna gitmelidir.

6.5.2. Telkin Yönteminde Kullanılan Teknikler

1- Sınıf Düzeni:

Öğretmen alışlagelmiş sınıf düzeninden uzak, loş ışıklı, hafif müzik eşliğinde, duvarları amaç dilin konuşulduğu ülkenin resimleriyle donatılmış, öğrenciler için rahat koltuklarla döşenmiş bir sınıf ortamı düzenlemelidir. Bu koşullar sağlanamasa da, mümkün olduğunca rahat ve dinlendirici bir sınıf ortamı oluşturma çabası gösterilmelidir.

2- Çevresel Öğrenme:

Bilinçli irdelemeden ziyade, sınıf ortamındaki materyallerden daha fazla şeyler algılayacakları görüşüne dayanan bu teknikte sınıf, öğrencilerin fazla çaba sarfetmeden dikkatlerini çekebilecek, hedef dilde yazılı panolar ve dilbilgisi kurallarını içeren tablolarla organize edilmesi gerektiğini savunur. Bu posterler, öğrencilerin çalıştıkları dilbilgisi kurallarına uygun bilgileri içermek için zaman zaman değiştirilirler.

3- Olumlu Telkin:

Burada öğretmenin sorumluluğuna düşen, öğrenme esnasında öğrencinin verimini engelleyici etmenleri yok ederek, öğrenme için gerekli telkinleri yapmaya çalışmaktır. Öğretmen bunu dolaylı, ya da dolaysız yolla yapabilir.

4- Tasavvur Etme:

Bu teknik, öğrencinin rahatlaması için kullanılır. Öğrencilerden gözlerini kapatıp, konsantre olmaları istenir. Bir dakika sonra öğretmen, sakin bir tonda konuşarak, bir olay ya da manzara tasvirine başlar. Tanıtım öyle ayrıntılı yapılır ki, öğrenciler kendini tasvir ortamının içinde hissederler. Betimleme tamamlandıktan sonra öğretmen, öğrencilerden gözlerini yavaşça açıp, sınıf ortamına geri dönmelerini ister. Bu alıştırma tekniği, bazı öğretmenler tarafından öğrencinin yaratıcılık yönünü harekete geçirip, geliştirmek için (örneğin bir kompozisyon yazımında) kullanılmıştır.

5- Yeni Kimlik Seçimi:

Öğrencilere hedef dilde yeni bir görev ve isim seçimi yapılır. Kurs devam ettikçe öğrenciler kurgusal kişilikleri ilgili bir öz geçmiş geliştirirler. Daha sonra onlardan, hayali ülkeleri, çocukları ve aileleri hakkında konuşmaları ya da yazmaları istenir.

6- Rol Yapmak:

Öğrencilerden amaç dilde bir başka kimsenin kimliğiyle geçici olarak rol yapmaları istenir. Bu durumla ilgili olarak, öğrenciler çoğunlukla kendi öz cümlelerini kurarlar.

7- İlk Konser:

Bu ilk konser, dersi kavrayış öğeleridir. Öğretmen parça içinde konuyla ilgili bölümü anlattıktan ve ilgili dilbilgisi konusuna öğrencinin dikkatini çektikten sonra, diyalogu amaç dilde okur. Öğrenciler de diyalogun kendi ana dillerinde ve hedef dilde kopyaları olduğu için, öğretmen okurken onu takip ederler.

Müzik çalınır. Birkaç dakika sonra öğretmen yavaş şekilde, müziğe ses tonunu uydurarak okumaya başlar. Müzik için romantik döneme ait klasik parçalar önerilir. Öğretmenin sesi genellikle sakindir ve müziğe göre alçalır, yükselir.

8- İkinci Konser:

İkinci konser esnasında, öğrencilerden kopyaları bir tarafa bırakmaları istenir. Gözlerini kapayarak, öğretmenin normal ses tonuyla okuduğu diyalogu dinlerler. Öğretmen oturur ve müzik eşliğinde okur. Bu sefer öğretmen, müziğe göre değil, konunun içeriğine göre okur. Müzik türü yarı klasik veya Baroktur. Konserin sonunda ders biter.

6.6. Danışmanlı Dil Öğrenim Yöntemi (Community Language Learning)

Danışmanlı Dil Öğrenim Yöntemi, Charles A. Curran ve arkadaşlarının geliştirdiği öğrenme yönteminin ismidir.

Curran, Loyola Üniversitesinde psikoloji profesörü ve danışmanlıkta uzmandı. Öğrenimde uyguladığı psikolojik danışmanlık teknikleri Danışmanlı Öğrenim (Counseling-Learning) olarak isimlendirilir.

Carl Rogers' a göre, öğrenciler sınıftan çok belli bir gözetim ve danışmanlığa gerek duyar. Bu görüşten yola çıkanlar, öğrenim için ilk kuralın öğrenci ve öğretmen arasında sağlanacak özel bağ olduğunu öne sürerler. Böyle bir ortamda ilişkiler arasındaki dayanışmada endişe yaşanmayacağından, öğrenme kolaylaşır. Dil iletişim olarak değil de, toplumsal işlem olarak ele alınmalıdır.

Rogers' ın yorumundan etkilenen Curran ve arkadaşları, danışmanlık bilgilerini birleştirerek dil öğrenimine yeni bir yorum getirmişlerdir. Amaçları, dil öğretim yöntemi geliştirmekten çok öğrenimdeki etkenleri araştırmaktır. Bu ilişkinin beş aşamada uygulanması gerektiğini ortaya atmışlardır:

1- Tam Bağımlılık Aşaması: Öğrenci tamamiyle danışmana bağımlı olup, söylediği her sözün çevirisini danışmandan alır.

2- Kendini Gösterme Aşaması: Yabancı dilde öğrendiği sözcükleri kullanmaya başlama aşamasıdır.

3- Ayrı Varlık Aşaması: Yabancı dilde basit cümlelerle anlatım. Hata yapılabilir, ya da anadile çevrilebilir. Gerektiğinde danışmandan yardım alınabilir.

4- Rol Değişim Aşaması: Kendi kendine, gerektiğinde danışmandan yardım alarak karmaşık cümlelerle anlatım.

5- Tam Bağımsızlık Aşaması: Amaç dilde bağımsız iletişimi sağlama (Demircan 1990:212).

İlkelerini Curran tarafından geliştirilen Danışmanlı Öğrenim (Counseling-Learning) yaklaşımından alan Danışmanlı Dil Öğrenim yönteminin ana ilkesi, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı fiziksel ve içgüdüsel koruma tepkileriyle ilgilenmek, onların korkularını giderip öğrenmeye karşı istekli olmalarını sağlamaktır.

Curran'ın yıllarca üzerinde çalıştığı yetişkinlerin dil öğreniminde gözlemlediği bir konu da şudur: Yetişkinler, dil öğrenirken kendilerini kişisel tehdit altında hissedip endişeye kapılmaktalar. Onların bu korkularını yenmek için, öğretmenlerin "dil danışmanları" görevini üstlenmeleri gerekir. Curran'a göre, Psikoloji danışmanlığı alanında danışan-danışman (the client-counselor) ilişkisi nasılsa, dil öğrenim alanında da öğrenen-öğreten (the learner-knower) ilişkisi aynı olmalıdır.

Danışmanlı Dil Öğretiminde yatırım (investment) ve yansıtma (reflection) olmak üzere iki devre vardır. Yatırım devresi, öğrencinin topluluktaki diğer üyelerle çok konuşmaya çalıştığı devredir. Yansıtma devresinde ise, o topluluğun bir bireyi olarak sadece yatırım devresindeki konuşmalarını düşünür. Öğretimin ilk aşamasında hedef dil üzerinde oluşabilen ön yargı, olumsuz duygular ve güvensizlik etkinlik ilerledikçe yerini verimliliği artırıcı olumlu duygulara bırakacaktır. Yatırım devresini yaşayan öğrencide hedef dili sunuş biçiminde bir çok yanlışlıklar yatar. Danışmanın destekleyici ve saygılı tutumu, yansıtma devresinin birinci aşaması da dahil, öğrencinin kendisine olan güven ve rahatlık duygusunu pekiştirir. Böylece, dil öğretim yönteminin koşulları yerine getirilmiş olur.

Danışmanlık, sorumluluklarıyla beraber ödülleri de olan, isteyerek seçilmesi gereken bir görevdir. Bu yöntemin önceden belirlenmiş kuralları yoktur. Anlatım biçimini yönlendirmek danışmanın elindedir. Öğretim, öğrencilerin seçtiği konular üzerinde yoğunlaşır.

Psikoloji danışmanlığında hasta ile danışman arasındaki ilişki gibi, danışmanlı öğretim yönteminde de öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki şöyle mukayese edilebilir: Danışmanlı öğretim yöntemi, sınıfta öğretmen ile öğrencinin rolünü belirleyen danışman öğretilemesini (metaphor) ortaya çıkarır. Danışmanlı öğretim yönteminde temel ilkeler, öğrenci-danışman ilişkisinden doğar.

Genelde, bir danışmanla yapılan dersteki öğrencilerin sayısı altı ila on iki arasındadır. Bazen de her öğrenci ile bir danışman ilgilenir. Danışmanlı

eğitim teknikleri, aynı zamanda “insancık teknikler” adı altında tanımlanan dil öğretim yöntemlerine de bağlıdırlar. Bir başka deyişle, insancıl teknikler, dil bilimsel teknikler ve davranış becerileriyle birlikte duygusal yaklaşımları kapsayan insan faktörüyle de ilgilidirler.

Psikoloji Danışmanlığı ile Danışmanlı Dil Öğrenimi arasında danışan-danışman ilişkileri şöyledir.

Psikoloji Danışmanlığı (danışan-danışman)	Danışmanlı Dil Öğrenimi (öğrenci-öğretici)
1- Danışan ile danışman, danışma hususunda mutabıktırlar.	1- Öğrenci ve öğretici dil öğrenim hususunda mutabıktırlar.
2- Danışan, problemlerini duygusal etkileşim içinde ifade eder.	2- Öğrenci, öğreticiye ana dilinde bir mesaj iletir ve onu amaç dile çevirmesini ister.
3- Danışman, dikkatlice dinler.	3- Öğretmen, öğrenciyi dinler ve diğerleri de kulak misafiri olur.
4- Danışman, mesajı, danışana bilişsel olarak yineler.	4- Öğretici öğrencinin mesajını hedef dilde yineler.
5- Danışan, danışmanın yinelediği mesajın doğruluğunu değerlendirir.	5- Öğrenci, amaç dildeki mesajı tekrarlar.
6- Danışan, danışmanlık oturumundaki etkileşim üzerinde düşünür.	6- Öğrenci, mesajı teypten tekrar çalar ve o derste karşılıklı verilen mesajları anlamaya çalışır.

(Richards & Rodgers 1986: 114)

6.6.1. Danışmanlı Dil Öğrenim Yönteminin Kullanım Özellikleri

1-Öğrencilerin kendi aralarında bir bağ kurmaları çok önemlidir.

2-Yeni bir öğrenme deneyimi korkutucu olabilir. Öğrenciler, yapacakları her etkinlik hakkında bilgi edinirler ise, kendilerini daha güvencede

hissederler. İnsanlar kendilerini güvencede hissettikleri zaman daha iyi öğrenirler.

3-Dil, iletişim içindir.

4-Öğretmenin bilgi üstünlüğü ve gücü öğrenciler için korkutucu olabilir. Eğer öğretmen sınıfın önünde durmaz ise, korku azalır ve öğrencinin öğrenmesi kolaylaşır. Bu da, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiden ziyade, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimini güçlendirir.

5-Öğretmen, öğrencilerin sınırlamalarına duyarlı olmalı, onlara yapabileceklerinden daha fazla yüklenmemelidir.

6-Öğrenciler etkinliğin süresini bilirlerse, kendilerini daha güvenli hissederler.

7-Öğretmen ve öğrenciler "Tüm-kişi" lerdir.

8-İlk etapta her öğrenciyi kusursuz kabul eden bir düşünceyle öğretmen, sınıfta ılımlı bir atmosfer yaratır. Böylece, öğrenciler kendilerini daha özgür hissederler. Bu da, öğrenim deneyimini kolaylaştırır.

9-Öğretmen, öğrencilere danışmanlık yapar. Onları gerçekten dinliyor ve anlıyormuş gibi davranır. Öğrencilerin neler hissettiklerini anlayarak, öğrenmelerine engel teşkil edebilecek olumsuz duygularını yenmelerine yardımcı olur.

10-Anlamı açıklığa kavuşturmak için, öğrencinin ana dili kullanılır. Öğrenciler her şeyi anladıklarında, kendilerini daha güvencede hissederler.

11-Öğretmen, bir etkinliği başarılı olarak tamamlamada, bir yapıyı en uygun yolla anlaşılır bir şekilde sunmada sorumluluk almalıdır.

12-Öğrenci bir göreve bir kere katılırsa, başlangıç safhasında öğrenme kolaylaşır.

13-Öğretmen, öğrencinin girişim ve özgürlüğünü teşvik eder.

14-Öğrencilerin öğrenebilmeleri için sessiz bir ortama ihtiyaçları vardır.

15-Öğrenciler, uygulama yapacakları bir şeyin seçeneğini kendileri yaparsa öğrenmeleri mükemmelleşir. Öğrenciler kontrol altında

olduklarını hissedersen, kendi öğrenimleri için daha fazla sorumluluk alabilirler.

16-Öğrencilerin, amaç dildeki benzerlikleri ve farklılıkları algılamak için ayırt etmeye gereksinimleri vardır.

17-Öbekler halinde çalışırken öğrenciler, topluluk duygusunu hissetmeye başlayabilir ve öğretmenle birlikte birbirlerinden de bir şeyler öğrenebilirler. Öğrenciler yarışmaya değil, işbirliğine teşvik edilmelidir.

18-Öğretmenler, öğrencilerin ürettikleri cümleleri cesaretlerini kırmadan düzeltme yoluna gitmelidirler.

19-Sınıftaki bireylerden bir topluluk oluşturmak güven ortamı yaratır ve öğrencilerin yeni öğrenme ortamında birbirlerine yardımcı olmalarını sağlar.

20-Materyal çok yeni ise, ya da çok alışılmış ise öğrenme az olabilir. Akılda kalma, bu ikisinin arasında bir yerde olacaktır.

21-Öğrendikleri dilin yanı sıra öğrenciler, deneyimleriyle ilgili görüşlerini de belirtirler. Böylece, öğrendikleri dil ile birlikte kendi öğrenimleri hakkında da bilgi sahibi olurlar.

22-Başlangıç safhasında izlenince öğrenciler tarafından tasarlanır. Öğrenciler, materyalleri kendileri oluşturduğunda öğrenme istekleri artar (Freeman 1986: 96-99).

6.6.2. Danışmanlı Dil Öğrenim Yönteminde Kullanılan Teknikler

1) Öğrencinin Konuşmasını Kasete Alma

Danışmanlı Öğretimin oluşmasına yeterli olanak sağlamanın yanı sıra öğrencinin ürettiği dili kaydetmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Öğrencilerden ana dillerini kullanarak, istedikleri herhangi bir konuda konuşmaları istenir. Her konuşmanın çevirisi öğretmen tarafından hedef dilde uygun ölçülü bölümler halinde yapılır. Öğrencinin amaç dilde söylediği her bölüm kasete kaydedilir.

Öğrencilerin asıl konuşmalarında ne söylemek istediklerini bilmeleri açısından kaydedilen her konuşma tekrar dinletilir; böylece öğrencilerin ana ve amaç dildeki anlam birliği sağlanmış olur.

Kasete alınan öğrenci konuşmaları on iki ya da daha az öğrenciyle en iyi şekilde uygulanır. Daha kalabalık sınıflarda ise konuşacak öğrenciler bu işi sırayla yapabilirler.

2- Kopyalama (Transcription)

Öğretmen öğrencilerin amaç dilde kaydedilmiş konuşmalarını yazar. Her öğrenci kendi ifadelerini ana diline çevirir ve öğretmen, ana dildeki karşılıkları amaç dildeki kelimelerin altına yazar. Bütün bunlar tahtaya tamamen yazıldıktan sonra, öğrenciler bu çeviri yazıyı not ederler; ya da öğretmen bir kopyasını öğrencilere dağıtır. Bu çeviri yazılar daha sonraki dersler için referans olarak kullanılabilir.

3- Etkinliklerin Değerlendirilmesi (Reflection on Experience)

Öğretmen, çeşitli etkinliklerden sonra öğrencilerin, öğrenci olarak kendi öğrenim deneyimleri ve birbirleriyle olan ilişkileri hakkında neler hissettikleri hususunda durum değerlendirilmesi yapar. Öğrenciler tepkilerini gösterirken öğretmen onların ne söylemek istediğini anlamak için dikkatlice dinlediğini ve onları anladığını belirten harekette bulunur. Öğrencilerin sözlerini tekrarlamaz, ancak onların söylediklerinin özünü anladığını ima eder.

4- Yansıtıcı Dinleme (Reflective Listening)

Öğrenciler rahatlar ve hedef dildeki kendi konuşmalarını dinlerler. Bir diğer teknik ise, öğretmen çeviri yazıyı okurken, öğrencilerin sadece onu dinlemesidir.

5- Taklit (Yansılama) yoluyla sesletim alıştırmaları. (Human Computer)

Bu teknikte sesletim alıştırmaları yapılır. Öğrencinin çeviri yazıdan seçtiği bir kelime veya söz öbeği öğretmenin kontrolünde tekrarlatılır.

Öğretmen, öğrencinin yanlış telaffuzunu direkt olarak düzeltmez; sadece öğrencinin bireysel olarak düzelteceği ana kadar o kelime veya söz öbeğini tekrarlar. Böylece öğrenci, öğretmeni taklit yoluyla o bölümün doğru telaffuzunu öğrenmiş olur.

6- Küçük Grup Çalışmaları

Küçük gruptaki öğrencilerden çeviri yazıdaki kelimelerden yeni cümle kurmaları istenir. Daha sonra gruplar, yaptıkları cümleleri sınıfın diğer öğrencileriyle paylaşırlar. İleriki derslerde ise, ikili çalışmalar halinde değişik eylem çekimleri üzerinde çalışmalar yaparlar.

Küçük grup çalışmalarında pek çok değişik etkinlikler uygulanabilir. Küçük grup etkinliklerini kullanan öğretmenler, bu tür çalışmalarda öğrencilerin hem birbirlerinden bir şeyler öğreneceklerine, hem de birbirlerini daha iyi tanıyacaklarına inanırlar.(Freeman 1986: 104-106)



6.7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (The Total Physical Response Method)

Çocuğun anadilini öğrenme şeklinde esinlenerek 1960'ın ortalarında ruhbilimci James Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, yaklaşık aynı yıllarda Winitz tarafından geliştirilen "Anlama Yaklaşımı"nı (Comprehension Approach) andırır.

Her iki yaklaşımda vurgulanmak istenen ana nokta çocukların anadillerini öğreniş biçimleridir.

Çocuk ana dilini öğrenirken, dinleme ve söyleneni anlama evresi geçirir, işittiği sesin anlamını bulmaya çalışır. Hiç kimse belirli bir süreye erişinceye kadar ondan konuşmasını beklemez. Çocuk, kendini hazır hissettiği zaman konuşmaya başlar.

Bu yöntemde izlenen başlıca yol, verilen sözlü emirleri fiziksel davranışlarla yerine getirmektir. Buradaki amaç, duyduğunu anlama becerisini geliştirmektir. Başlangıç safhasında öğrenciler, öğretmenin gönüllü öğrencilerle yaptığı fiziksel hareketlerin ne anlama geldiğini algılamaya çalışırlar. Öğrenciler sözel üretime zorlamazlar. Amaç gerginliği azaltarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Konuşmaya, daha sonraki safhalarda yer verilir. Bu yönüyle insancıl yöntemler arasında yer almıştır.

Asher'in dil öğrenim kuramı diğer davranışçı ruhbilimcilerin görüşlerini hatırlatır. Bunlardan ruhbilimci Arthur Jensen, çocuklardaki eylemsel öğrenimi geliştirmek için yedi safhalı bir model önermiştir. Bunu ruhbilimci DeCecco (1968:329) şöyle açıklamaktadır:

Jensen'a göre, bir "sözel uyarıcıya" (verbal stimulus) karşı çocuk fiziksel eylemle "tepkide" (response) bulunur. Çocuktan dokunmak, yakalamak v.b. bir takım eylemlerin yerine getirilmesi istenir. Örneğin anne bir yaşındaki çocuktan topu getirmesini isterse ve çocuk da birtakım nesnelere içinden "top"u ayırt edip onu annesine getirirse, burada top "sözel uyarıcı", çocuğunu eylemi ise buna karşı bir "tepkidir". Bir yaş civarındaki çocukların kelimelere karşı olan tepkileri çevresindeki diğer seslere olan tepkilerinden dört kat daha fazladır. Bunun nedeni bilinmemekle birlikte, sözel uyarıcılara karşı olumlu tepkilerde bulunmanın pekiştirici etkilerinin böyle bir davranışın ani

gelişmesine muhtemelen neden olduğu sanılmaktadır. Böylece, sözel uyarıcı-tepki öğrenimi sözel davranışın en yalın biçimini temsil eder.

Asher'a göre ikinci dil öğrenimi ve öğretimi birinci dil öğrenimindeki doğal süreci yansıtmalıdır. Burada üç temel süreç vardır. a) Çocuklar duyduğunu anlama edincini konuşma becerisinden önce geliştirirler, b) emirler halinde verilen sözlü dile fiziksel tepkilerde bulundurularak duyduklarını anlama becerileri kazandırılır, c) duyduğunu anlama becerisi yerleştikten sonra, konuşma kendiliğinden ve fazla çaba harcamadan oluşur (Richards Rodgers, 1986: 89-90).

6.7.1. Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin Kullanım Özellikleri

1- Hedef dilde verilen emirlerin anlamı, yapılan fiziksel eylemlerle açıklanmaya çalışılır. Bellek öğrencinin tepkisiyle etkinleştirilir. Öğrenim beynin sağ yarım küresinde oluşur. Amaç dil kelimeler halinde değil, sözel bölümler halinde verilmelidir.

2- Öğrenciler konuşmadan önce hedef dili anlama becerilerini geliştirmelidirler.

3- Öğrenciler verilen emrin anlamını yaptıkları bedensel eylemlerle gösterirler.

4- Verilen emir, öğrencinin davranışını yönlendirmek için etkili bir dil aracıdır.

5- Öğrenciler eylemleri, hem gözlemleyerek, hem de kendileri uygulayarak öğrenirler.

6- Öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmeleri çok önemlidir. Başarı duygusu ve endişenin azlığı öğrenmeyi kolaylaştırır.

7- Öğrenciler sadece belirli yapıları tekrarlamalı verilen emirler değiştirilmelidir.

8- Düzeltmeler göze batmayacak şekilde yapılmalıdır.

9- Öğrencilerin hedef dildeki yeni birleşim uygulamalarında esnek davranılmalıdır. Yenilik aynı zamanda bir dürtüdür.

10- Dil öğrenmede eğlence çok etkilidir. Bu nedenle zaman zaman eğlenceli eylemlerin uygulanması öğrencilerin hoşuna gider ve öğrenimi etkili kılar.

11- Konuşma dili yazı dilinden daha etkili olmalıdır. Öğrenciler kendilerini hazır hissettiklerinde konuşmaya başlayacaklardır.

12- Öğrencilerin konuşmaya başlarken hata yapmaları normal karşılanmalı ve öğretmen hoşgörülü olmalıdır. Hataların düzeltilmesi ve dilin ince ayrıntıları üzerindeki çalışmalar ileri tarihe ertelenmelidir.

6.7.2. Tüm Fiziksel Tepki Yönteminde Kullanılan Teknikler

1- Dolaysız Davranışlara Karşı Emirleri Kullanma

Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin başlıca öğretim tekniği emirlerin kullanımınıdır. Emirler öğrencilere bir eylemi uygulamaları için verilir; uygulanan eylem emrin anlamını açıklığa kavuşturur. Bu yöntemin sınıfta iyi uygulanabilmesi ve öğrencilerin buna ayak uydurabilmeleri için öğretmenin ders planını daha önceden yapması gereklidir. Eğer öğretmen böyle bir plan yapmadan düşündüklerini sınıfta uygulamaya kalkarsa dersin işleniş biçimi yavaşlar.

İzlenimin uygulanışında öğretmen önce anlamlarını verebilmek için eylemleri (gönüllü) öğrencilerle birlikte yapar. Daha sonra öğretmen, öğrencileri bireysel olarak yönlendirir. Öğrencilerin eylemi anlama yetisi davranışlarından belli olur. Asher, öğrencilerin kendilerine güven duymaları gerektiğini vurgular. Bu yüzden öğretmen yeni emirleri çok hızlı bir şekilde uygulamalıdır. Bir defada üç emrin sunulması tavsiye edilir. Öğrenciler kendilerine güven duyduktan sonra üç emir daha öğretilebilir. Asher, bu emirlerle bütün dilbilgisi özelliklerin öğretilebileceğini de iddia etmektedir. Örneğin geçmiş zaman, ileri seviyedeki bir sınıfta şu şekilde öğretilebilir.

Öğretmen: Tim, yazı tahtasına yürü. (Tim kalkar ve yazı tahtasına doğru yürür.)

Öğretmen: Çocuklar, eğer Tim tahtaya yürüdüyse, ayağa kalkın. (sınıf ayağa kalkar.)

Öğretmen: Tim, tahtaya ismini yaz. (Tim tahtaya ismini yazar.)

Öğretmen: Çocuklar, eğer Tim tahtaya ismini yazdıysa, oturun.
(Sınıf oturur.)

2- Rol Değişimi

Bu defa öğrenciler, öğretmene ve kendi sınıf arkadaşlarına birtakım emirler verir. Asher'a göre öğrenciler, on ila yirmi saatlik bir eğitimden sonra konuşma isteği duyacaklardır; ancak bazı öğrenciler için bu süre daha uzun olabilir. Öğrenciler, hazır oluncaya kadar konuşmaya yöneltilmemelidir.

3- Eylem Zinciri

Öğrenme ne kadar çok olursa, eylemler serisi de ona göre arttırılır. Ancak, eylemlerin aşağıdaki örnekte olduğu gibi birbirleriyle ilgisi olmalıdır.

Kalem çıkar.

Kâğıt çıkar.

Bir mektup yaz. (Hayali)

Mektubu katla.

Bir zarfın içine koy.

Zarfı kapat

Zarfın üzerine adresi yaz.

Zarfa pul yapıştır.

Mektubu postala.

Bu gibi emirler serisine eylem zinciri adı verilir. Yukarıdaki örnekte olduğu gibi pek çok güncel etkinlikler eylemler zinciri halinde bölümlere ayrılabilir ve öğrencilerden bunları uygulamaları istenebilir.

Bu yöntem, dilbilgisi ağırlıklı yöntemlerin aksine, yapıdan çok anlama önem verdiği için, dilbilgisi tümevarım yoluyla öğretilir. (Freeman, 1986: 109-120).

6.8. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)

1960 ların sonuna kadar İngiltere'de Durumsal Dil Öğretimi (Situational Language Teaching), İngilizce'yi yabancı dil olarak öğretmede kullanılan temel faktördü. Bu yaklaşımda dil, anlamlı durum-tabanlı (situation-based) etkinliklerde temel yapıların uygulanmasıyla öğretilirdi. Ancak 1960 ların ortasında Amerika'da İşitsel-Dilsel Yaklaşım'a karşı tepkiler doğunca İngiliz dilbilimcileri Durumsal Dil Öğretimi'nin kuramsal varsayımları hakkında kuşku duymaya başladılar.

Chomsky, 1957 yılında yayınladığı "Syntactic Structures" (Sözdizim Yapıları) adlı kitabında dil olgusunu ikiye ayırmış, dili nasıl kullandığımızı "dil edimi" (performance), dili kullanma yeteneğimizi ise "dil yetisi/edinç" (competence) olarak belirtmiştir. Bu görüşler daha sonra üretimsel-dönüşümlü" (generative-transformation) ekolün ortaya çıkmasına neden olmuştur.

1965 yılında yayınladığı "Sözdizim Kuramının Özellikleri" (Aspects of Theory of Syntax) adlı kitabında davranışsal) dil öğrenimine karşı çıkmış, koşullanma veya yapısal alıştırmalarla bir dilin öğrenilemeyeceğini vurgulamıştır. Chomsky, Skinner'in "Verbal Behaviour" (Sözel Davranış) adlı eserini de eleştirmiştir. Dilsel davranışın özelliklerini ve nasıl edinilmesi gerektiği üzerine yapılan yorumlarda kullanılan kavramları ve terimleri tek tek ele alıp inceleyen Chomsky, Bloomfield ile başlayan davranışçı dil görüşünün dil öğrenmedeki eksikliklerini ortaya çıkarmıştır. Yaptığı araştırmada, Skinner'in terimlerinin yüzeysel olarak incelenmesi halinde dil davranışında betimlemenin olmadığını, soyut anlamlarıyla incelendiğinde ise betimlemenin fazla bir mesafe kat etmediğini vurgulamıştır. Davranışçı ruhbilimde dilsel davranışın nedenlerini araştırmak yerine "neyin edinildiği" düşüncesinin ortaya çıkması gerekmektedir.

Davranışçı ruhbilimde insan beyninin boş bir levhaya benzetildiği düşünülürse, uyarıcı-tepki-ödüllendirme (stimulus-response-reinforcement) işlevleri ile öğrenilen tepkilerin bu levhaya işlendiği görülmektedir. Yani öğrenme, organizmanın dışındaki mekanik güçlerle oluşmaktadır. Bilişsel ruhbilim ise bu görüşü reddetmekte ve "öğrenme" işinin

kişinin kendi denetlemesiyle oluşan akılsal bir etkinlik olması gerektiği üzerinde durmuştur.

Ausubel "Educational Psychology: A Cognitive View" (Eğitim Ruhbilimi: Bilişsel Bir Bakış) adlı kitabında (1968) iki türlü öğrenmeden bahsetmektedir. Birincisi, harfi harfine (rote) öğrenme, ikincisi ise anlamlı (meaningful) öğrenmedir. Bunları öğrenci etkinliği açısından ele alırsak öğrenme şekilleri "algılayıcı öğrenme" (reception Learning) ya da "keşfederek öğrenme" (discovery Learning) olarak da değerlendirilebilir. Bu bilişsel öğrenmenin temel kuralı öğrenmenin anlamlı olması ve akılcı işlemler sonucu oluşmasıdır (Demircan 1990:192-195).

İlkeleri akılcılığa dayanan ve öğrenilecek şeylerin mutlaka anlamlı olması gerektiğini vurgulayan "Bilişsel Kod Öğrenme" (Cognitive Code-Learning) Yaklaşımı 1960'lı yıllarda İşitsel-Dilsel Yaklaşım'a bir seçenek olarak ortaya atılmış, ancak 1980'lerde yerini İletişimsel Yaklaşım'a bırakmıştır.

1970'li yıllarda İngiliz uygulamalı dilbilimciler, Chomsky'nin ileri sürdüğü "edim" (Performance) ve "yeti" (competence) gibi kavramların dil öğreniminde yeterli olmadığını, bunlara "iletişim yetisi"nin de (Communicative Competence) eklenmesinin gerektiğini vurgulamışlardır.

Avrupa Ortak Pazar ve Avrupa Konseyi'nin bölgesel organizasyonları ile uluslararası konferans ve kültür ilişkilerinin aksamadan yürüebilmesi için yetişkinlere dil öğretme ihtiyacı doğdu. Eğitim, Avrupa Konseyi'nin etkinlik alanlarının başında olduğu için Konsey, dil öğretimi üzerine uluslararası konferanslar düzenleme görevini üstlendi. Dil öğretiminde alternatif yöntemler geliştirmek gereksinimi öncelik kazandığı için "Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Derneği"nin (International Association of Applied Linguistics) kurulmasına öncülük etti.

1971 yılında dil kurslarının genişletilerek yetişkinler için düzenlenmesi hususunda temel oluşturacak bir izlencenin oluşturulmasına ait ilk öneri Wilkins'dan gelmiştir. Ancak kavramsal (notional) olan ve dilbilgisel yapılarla dilin özünü ifade etmekten uzak kalan bu izlence önerisi fazla rağbet görmemiştir. Daha sonra Wilkins bu çalışmalarını tekrar gözden geçirmiş ve

İletişimsel Dil Öğretiminin gelişmesinde etkili bir rolü olan "National Syllabuses" (Kavramsal izlenceler) adlı kitabında toplamıştır (1976).

Avrupa Konseyi'nin bu gayretleri neticesinde Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson ve diğer İngiliz dilbilimcilerin dil öğretiminde iletişimsel veya işlevsel yaklaşım için kuramsal tabanlar üzerinde yaptığı çalışmalar, bu çalışmaların hemen ders kitaplarına uygulanması, bu ilkelerin İngiliz dilbilim öğretim uzmanları tarafından kabul edilmesi ve uluslararası olarak onaylanması sonucunda İletişimsel Yaklaşım, ya da İletişimsel Dil öğretimi denilen bu yöntem ortaya çıkmıştır. Zaman zaman notional-functional approach (kavramsal-işlevsel) ve functional approach (işlevsel yaklaşım) isimleriyle de kullanılan bu dil öğretim şeklini İngiliz ve Amerikan savunucuları bir yöntem olarak değil bir yaklaşım olarak görmektedirler (Richards & Rodgers 1986: 64-66).

Wilkins'in kavramsal izlence modeli daha sonraları bazı dilbilimciler tarafından eleştirilmiş, bunlardan Henry Widdowson **Teaching Language as Communication** (1978) adlı kitabında dilbilimsel sistemlerle iletişimci değerler arasındaki bağıntıyla ilgili bir görüş ortaya atmış, değişik durumlara göre dili kullanabilme becerisinde iletişimsel edincileri vurgulamaya çalışmıştır. Daha sonraları iletişimsel edinciler Canale ve Swain (1980) tarafından **dilbilimsel edinciler** (grammatical competence), **toplumsal-dilsel edinciler** (sociolinguistic competence), **söylemsel edinciler** (discourse competence) ve **stratejik edinciler** (strategic competence) olmak üzere dört kategoride toplanmıştır (Richards & Rodgers, 1986: 71)

6.8.1. İletişimsel Yaklaşımın Kullanım Özellikleri

- 1- Mümkün olduğu kadar amaç dilde yazılmış "özgün" (authentic) materyaller kullanılmalıdır.
- 2- Dilin yapısal kurallarından çok, konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir.
- 3- Öğretim, öğrenci merkezlidir.
- 4- Bu yaklaşımda verilen diyaloglar iletişimsel edincinin bir parçası olmalıdır ve ezberlenmemelidir.

- 5- Alıştırılmalar dolaylı olarak verilir.
- 6- Söyleyişin anlaşılabilir olması yeterlidir.
- 7- Gerektiğinde öğrencinin ana dilini kullanmasına izin verilebilir.
- 8- İstenilirse dil öğretiminin başlangıcında okuma ve yazmaya izin verilebilir.
- 9- Dil öğreniminde hatalar hoşgörülüdür ve deneme sınama yoluyla giderilebilir.
- 10- Akıcılık soyutsal değil bağlamsal olmalıdır.
- 11- Öğrencilerin ikili, ya da, öbekler halindeki etkileşimleri önemlidir.
- 12-Doğal güdülenme yapısal olarak değil, iletişimsel olarak ortaya çıkmalıdır (Richards Rodgers 1986: 67-68, Demirel 1987: 43).

7. KONUŞMA DİLİ

Her iletişimin kendine göre bir etkisi olmakla birlikte genellikle sözlü iletişim olarak algıladığımız “konuşma dili”nin diğer iletişim araçlarına göre etkisi daha fazladır. Örneğin, gösteri alanlarında politikacıların yaptıkları konuşmalar yüzlerce binlerce insanı coşturur; çünkü cümlelerindeki sözcükleri vurgulu, inici çıkıcı tonlamalarla söylerler . Oysa aynı metin, hiçbir vurgu veya tonlama yapılmadan okunursa, o kalabalığı aynı şekilde coşturamaz. Yine, hastalığın verdiği ağrıyla inleyen bir hastanın çıkardığı “ah”, “of” gibi sesler yazılı olarak ifade edildiğinde, karşısındaki insanda aynı etkiyi uyandırmaz. Ayrıca, güzel ve doğru konuşmanın, sosyal etkileşim açısından da önemi büyüktür. Kişinin toplum içindeki saygınlığı, güzel ve doğru konuşmasıyla orantılıdır. Ancak bu yetiyi kazanmak hiç de kolay değildir. Dili güzel kullanabilmek her şeyden önce o dilin kurallarını ve o toplumun kültürünü çok iyi bilmeye bağlıdır. Bir topluluk karşısında etkili, açık, düzgün konuşarak bir düşünceyi anlatmanın, bir duyguyu aşılamanın, kişinin bulunduğu konum ile herhangi bir ilgisi yoktur. Yüksek mevkilerdeki kişiler de, zaman zaman dil sürçmeleri ve dilbilgisi yanlışlıkları yapmakta, bu durum toplum tarafından normal karşılanmaktadır.

Günümüzde en az bir yabancı dil bilmenin zorunluluk haline geldiği dünyamızda, o yabancı dili öğrenmenin ve öğretmenin güçlükleri bilinmektedir. Konuşma da, yabancı dil öğretiminin bir parçası olup, edinimi hem zor, hem de zaman gerektiren bir beceri alanıdır.

Brown ve Yule, konuşma ve konuşma öğretimiyle ilgili düşüncelerini şöyle belirtmektedirler:

Konuşma, dil yetisi ve dil kullanımı gibi iki önemli ögeden oluşmakta, bu iki ögenin kazanılması hem güç olmakta, hem de belirli bir zaman süreci gerektirmektedir. Amaç dili konuşmaya çalışan bir kişi ilk etapta bir takım sürçme ve yanlışlıklar yapacak, konuşmasında birtakım noksanlıklar görülecektir. Belirli bir zaman süreci içinde konuşmaya çalışırken, az önce konuştuğuyla o anda konuşmakta olduğu ve hemen sonra konuşacağı şeylerle bir bağıntı kurma çabası içinde olacaktır. Bu nedenle, öğrenciye kısa cümle kurması öğretilmelidir. Erken safhalarda öğretmen model olarak eksiksiz kısa

cümleler ve sözlü öbekler vermeli ve öğrenciden bunların örneklenmesini istemelidir. Öğrenci, konuşma alıştırmalarında, bu model cümleleri ve ibareleri tekrar üretmeye çalışırken noksan cümleler, eksik söz öbekleri üretirse, hataların düzeltilmemesi mantıksal olacaktır. Öğrenci, anadili konuşmacılarının çoğu kere tasarlanmamış konuşmalarını dinlerken, o yabancı dili konuşanların normal her insan gibi, hatta kendisinin kendi anadilinde konuştuğu gibi konuştuklarını kavramalıdır. Onlar, konuşma anında tam, mükemmel formdaki ideal cümle yapıları kurmazlar; iletişim kuracakları dili normal seyrinde kullanırlar.

Bazı İngilizce konuşan yabancı kişilerin, özellikle kuzey Avrupa'dan olanların, anadili İngilizce olanlardan daha iyi İngilizce konuştukları söylenmektedir. Bunun nedeni tam cümleler kullanarak anlaşılır bir şekilde konuşmalarıdır. Buna örnek olarak The Guardian gazetesinin bir makalesinde bazı Rusların İngilizce'yi çok mükemmel konuştukları belirtilmiştir. Buna gerekçe olarak da üzerinde daha önce pek çok defa düşündükleri bir konuyu birisiyle konuşurken karşısındaki kişiyle sanki bir toplantıda dinleyicilere hitap ediyormuş gibi resmi ve doğru bir İngilizceyle konuşmaları gösterilmiştir. Ancak, bu durum anadili İngilizce olan pek çok kişinin tepkisine neden olmuş, hitap edilen kişinin bir toplantıdaki izleyici yerine konulmasının uygun olmadığını ve samimiyeti etkilediğini belirtmişlerdir.

Bir yabancı dili konuşurken “doğru” olmasını vurgulayan eğitim sisteminden ortaya çıkan doğal sonuç şu ki, çok az sayıda öğrencinin konuşurken “doğru” ve “bütün” cümleler kurabilmeleri, bunun yanında pek çok öğrencinin ise “başarısız olma” endişesini taşımalarıdır. Bu örneği sadece yabancı dil öğrenen kişilere indirgemek de doğru olmaz. Kendi ana dilinde bile aynı duyguları yaşayan ve bu yüzden toplantı ve oturumlardaki konuşmalara katılmaktan çekinen pek çok insan vardır.

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin güdülenmesi hususunda dikkate değer nokta, onların müfredatlarının içeriğini saptamaktır. Pek çok öğrenci yabancı dili mükemmel konuşabilmeyi çok ister; ancak, kültürel özdeşlik onları bu konuda engeller. Bu, onların kendilerine söylenen şeyleri kolayca anlamak istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun için de çok iyi “dinlediğini anlama”

eğitimi gereklidir. Konuşmada ise, kişiler bir takım becerileri dzenli bir Şekilde sırasıyla söze dŐkmek zorundadır. Ancak ses kasetlerindeki konuşmalarında anadili konuşmacılarının tam ve doğru cŐmlerle konuştuklarına pek sık rastlanmaz (Brown & Yuel 1983: 21-22).

Konuşma, konuşulan kelimeler gŐnlŐk durumlara uygun dŐřŐnce ve bilgi alışverişi diye tanımlanabilir. Oyun yazarları, roman yazarları ve ikili konuşma yazarları yazılı formda başarılı konuşmalar oluşturabilirler; ancak, bu malzemeler gerĀek konuşmaların Özelliklerini yansıtmaı. Birincisi, gerĀek konuşma her zaman en az iki kişinin iletişimiyle oluşurken, bu gibi ikili ya da daha fazla insan arasında geĀen hayali konuşmaların yaratıcısı ise sadece bir kişidir. İkincisi ise, bu hayali konuşmayı yazan kişi genellikle onun nasıl gelişeceği ve hatta nasıl sona ereceği konusunda Őnyargılı bir kavrama sahiptir. Oysa gerĀek konuşmada, konuşmanın nasıl devam edeceği ve nasıl sona ereceği hususunda kişilerin daha Önceden hiĀbir fikri yoktur.

Kişiler arasında geĀen konuşmalar kendiliğinden oluşan kavramlar oldukları iĀin hiĀ bir yazar ses bantına almadığı sŐrece bunları tam olarak kopyalayamaz. Oysa, yazılı olanlarda kişi hem bunları yazıya dŐkecek zamana, hem de, eğer bu kişi edebi bir dahi ise, bu konuşmaları en iyi Şekilde yazıyla ifade edebilecek fırsata sahiptir.

İşte, EFL/ESL Őđrencilerinin konuşma pratiklerine rehber olması aĀısından iki aydın Amerikalı arasında geĀen ve hiĀbir değişiklik yapılmadan kopyalanan ikili konuşma kasetinden alınan kesitler:

A:Ev.....Everybody has at least one little superstition, don't you think?

B:I think most people have at least one, and a lot of people have many.

A: Do you have any?

B: Oh, once in a while I have them.

A: Where....and you teach uh...folklore and... superstition? And uh...do you teach the debunking of it or the reasons for...?

B:Well, I simply record them, and we talk about them and so on. I have a very large collection of them.

A: What is the most common superstition?

B: Oh, I suppose uh. .. knocking on wood is, among other things. I noticed that uh... you did it a while ago.

A: Yeah. Where does that come from?

B: Well, uh... I don't know exactly where it comes from. But uh... theres a notion that uh... held in early times that perhaps the wood is tenanted by spirits of one kind or another and that knocking on wood, a sense... in a sense acknowledges their being and uh... you propitiate them by recognizing them.

A: In... in other words, they... they'll go away if you say, "You're really there", and we uh...

B: You have to acknowledge them...

A: Have to acknowledge the spirits?

B: Then you may get their favor.

A: I just keep hoping nobody will give me any more superstitions. Now, I didnt know there were spirits in... in the wood still there!

B: Have you looked pretty hard?

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi aydın kişiler olmalarına rağmen doğal konuşmayı net ve pürüzsüz bir şekilde götürememişlerdir. Konuşmalarında yer yer sürçme kekeleme ve tekrarlamalar olmuştur. Bunlarla birlikte düz cümleleri yükselen titremelerle (intonation) soru haline getirme, dilbilgisinde değişiklik, eksik cümleler kurmalarının yanında "well", "uh" gibi duraklama seslerini sıkça kullanmaları görülmüştür. Kadın olan konuşmacı A ile erkek profesör olan konuşmacı B arasındaki folklor ve mitoloji ile ilgili sohbet sadece bir dakika on saniye sürmüştür. Buna göre diyalogda geçen 231 kelime 70 saniyeye sığdırılmış; yani, bir dakikada 198, bir saniyede ise 3.3 kelime sarfedilmiştir. Bütün bunlara rağmen konuşmacıların birbirlerini mükemmel bir şekilde anlamaları şaşırtıcı bir özellik olup böylesine dikkat sarfedilmeden yapılan bir konuşmada bile anlamın ne derece büyük rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

8. KONUŞMA DERSİ

8.1. Konuşma Dersinin Amacı

Dil öğreniminin en etkili yollarından birisi de konuşma yoluyla öğrenmedir. Yeni öğrenilen kelime ve kalıplar tekrar edilmezlerse kısa zamanda hafızadan silinirler. Uzun süre yurt dışında kalan kişiler konuşmadıkları sürece, ana dillerindeki birtakım kelimeleri unuturlar. Hatta, kalış sürelerinin uzunluğuna göre kendi dilini konuşmada güçlük çekenler dahi görülmüştür. Bütün bunlar, yabancı dil öğretiminde konuşma derslerine belirli bir oranda ağırlık verilmesi gerektiğini doğrulamaktadır. Songün'ün (1991:74) şu görüşleri de bu savı desteklemektedir. "Konuşma yetenekleri, öğretmenlerin genellikle takdir ettikleri gibi, yabancı dil öğrencilerinin tümü için çok önemlidir. Durum böyleyken, konuşma dersi, çoğu kez dil-öğretim programının küçük bir parçası olarak kabul edilir".

Olaya tarihsel açıdan baktığımız zaman 19. Yüzyılın başlarında yabancı dil öğretiminin dilbilgisi kurallarına, çeviri ve yazma alıştırmalarını öğrenme tekniklerine dayandığını görürüz. O günlerde yazılan ders kitapları konuşma öğretimi üzerinde durmamış, dil öğretiminde dilbilgisi, okuma ve çeviri alıştırmaları ağırlık kazanırken konuşma öğretimine önem verilmemiştir. Konuşma öğretimiyle ilgili bu ihmal 19.yüzyılın ortalarına kadar sürmüş, her ne kadar günümüze kadar bulunan ve uygulanan birçok yöntem ve yaklaşımda konuşmaya önem verilmişse de, sistem tam olarak rayına oturtulamamıştır.

Oysa, 1880-1900 yılları arasında çeşitli ülkelerin bir araya gelerek gerçekleştirdiği devrim hareketinin öncülerinden olan Vietör, Passy, Sweet, Klinghardt, Jespersen, yabancı dil öğretiminde sözel yönetime önem vermişler ve eğitimin ilkelerini şöyle saptamışlardır (Demircan 1990: 153-154).

1-Eğitim programının en önemli dersi olan yabancı dil eğitimi özel bir sorumluluk taşır.

2-Sınıf öğretiminde sözlü yönetime mutlak öncelik verilecektir.

3-Ses ile harf birbirinden ayrı şeylerdir.

4-Genel sesbilim ön-öğretimi yapılmalıdır.

5-Metne geçmeden önce sesletim tam öğrenilmeli ve metinler bilimsel açıdan doğru bir yazımla yazılmalıdır..."

Yine, iyi bir dil öğretmeni olan Lambert Sauveur 18.yüzyılın sonlarına doğru derslerini soru yanıt biçiminde işlemiş, anadili hiç kullanmamıştır. Sauveur şöyle bir izlenim takip etmiştir:

Öğretim, 20 kişilik sınıfla günde ikişer saatten haftada 5 gün olmak üzere dörtbuçuk ay kadar sürmekteydi. İlk dersler vücudun organları ile ilgili olup, el ve beden hareketleri çok kullanılırdı. Ders sırasında öğrencilerin yanlışlarını hiç düzeltmez, daha sonra yanlışları öğrencilerle tartışırdı. Öğrencilere, birbirleriyle bağlantılı gerçek sorular sorulurdu (Demircan 1990:155).

Songün konuşma dersinin üç amacı olduğunu söyler. Ona göre, birinci ve en önemli amacı konuşulan dilin esaslarını tanıtip onların pratiğini yapmaktır. Böylece insan sadece kendini ifade etmekle kalmaz, konuşmayı anlama becerisi gibi birçok özelliği de geliştirmiş olur. Konuşma derslerinde öğrenciler, daha önce bildikleri sözcükleri aktif şekilde kullanmalı, bunun yanında yeni öğrenilen sözcüklerin de pratiği yapılmalıdır.

İkinci amaç kuramsal olarak öğrenilen dil bilgisi kurallarını aktif hale getirmek, bunları yeni durumlara göre kullanıp pekiştirmektir. Çünkü öğrenciler genellikle yazılı sınavlarda iyi notlar alırlar, ancak sözlü sınavlarda genellikle güçlük çekerler.

Üçüncü amaç ise, diğer iki amacın ortak noktası olmalı, yani durum (position) elden geldiğince gerçeği yansıtmalıdır(Songün 1991: 75).

Konuşma ağırlıklı olarak hazırlanan, yalnızca biçime ve öğrenmeye dayalı olan İşitsel-Dilsel Yöntem, çoğunlukla kalıp alıştırmaları ve bunların tekrar yoluyla ezberlenmesine ağırlık vermiş, zihinsel sürece ve zihinsel kavramaya yer vermemiştir. Hem bu yöntemde, hem de Düzvarım Yönteminde verilen diyaloglar gerçek yaşam durumlarını yansıtmamışlardır. Bu nedenle konuşma yeteneklerini geliştirmek ve belirli yeterlilik derecesine ulaşmak öğrenciler için güç olmuştur. Öğrencilere, yaratıcılıklarına hiç önem verilmeden ifadeler ezberletilmiştir. Oysa, bireyler yaratıcılığın yanısıra konuşma ihtiyacı duyarlar ve insanlar söyleyeceklerini seçmekte özgürdür. Yukarıda belirttiğimiz yöntemler bu yüzden amaçlarına ulaşamamışlardır. Öyleyse konuşma derslerindeki konular gerçek hayattan seçilir ve gerçek

malzemeler kullanılırsa, öğrencilere yaratıcılıklarını ortaya çıkarma olanağı sağlanmış olur. Bu yüzden, konuşma etkinliklerinde serbest konuşma ve tartışmanın öğrencileri güdümlendireceği, böylece etkinliklere daha fazla katılacaklarının göz önünde bulundurulmasında fayda vardır.

8.2. Konuşma Dersinde Yapılan Genel Yanlışlar ve Yanlışların Düzeltilmesi

Yöntemlerde aşama kat edilmesiyle birlikte öğrencilerin yaptıkları yanlışların nasıl düzeltilmesi konusu da gündeme gelmiş ve bu konuda dersin özelliğine göre birtakım öneriler ortaya atılmıştır.

Eskiden birçok yöntem yanlışların anında düzeltilmesini bir kural olarak kabul ederdi. Zamanla bu olayın dikkati dağıtıcı, akli karıştırıcı, tutarsız ve etkisiz olduğu anlaşıldı. Bu yüzden, günümüzde, öğrenci yanlışlarına karşı daha hoşgörülü yaklaşılmaktadır.

Gurrey'e göre öğrenimin başlangıç safhasında öğrenci yanlışlarının hem kaçınılmaz hem de yararlı olduğu kabul edilen bir gerçektir. Çünkü yanlışlar öğrencinin karşılaştığı güçlükleri yansıtır. Eğer öğrenciler çoğunlukla söyleyiş konusunda yanlış yapıyorlarsa, ya kelimelerin söylenişlerini daha önce yanlış öğrenmişler, ya da sesbilgisi alanında yetersiz kalmışlardır. Öyleyse, dinlemeye ve sesleri tanımaya önem verilmelidir. Diğer taraftan öğrenciler çok az yanlış yapıyorlarsa, bu onların çok dar bir çerçevede sözcük ve yapı kullandıkları, öğrendikleri yeni bilgilerin alıştırılmalarını yapmadıkları anlamına gelir. O zaman, çağdaş bir öğretmen yapılan yanlışlardan endişe ve rahatsızlık duymamalı, sıklıkla yapılan genel yanlışların bir listesini çıkarıp, nedenlerini bulmaya çalışmalıdır. Araştırmalara göre yapılan genel hataların çoğunlukla kendi ana dil yapılarına uymayan kelime ve dilbilgisi yapılarından oluştuğu görülür. Bu gibi yanlışları yapmak dilbilimsel doğal alışkanlık olup, örneklemenin (analogy) bu alışkanlıktaki etkisi de çok büyüktür (Gurrey 1969: 153-154).

Songün (1991:13), Yanlış yapmanın, dil öğreniminin doğal bir parçası olduğunu belirtip şu görüşlere yer vermiştir:

Eski dönemlerde öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları yanlışları “kötü” olarak değerlendirme eğiliminde olmuşlardır. Yapısal alıştırmaları içeren öğretimde öğretmen öğrencilerin yanlış yapmaları halinde onları bir daha düzeltmeyeceklerini sanır, bu yüzden , yanlış yapmalarına asla izin vermezdi. Ancak, dil öğreniminde yöntemsel gelişmelerin sonucunda, yanlış yapmanın doğal sayılması gerektiği yanlışlar yoluyla doğruyu bulma olanağının ortaya çıkacağı kanısına varıldı. Artık öğretmenler, özellikle öğrencilere konuşma cesareti vermesi açısından yapılan yanlışlara daha yumuşak, daha hoşgörülü bakmaktadırlar.

Yine Songün (14-15) yanlışları düzeltmenin üç şekilden bahsetmekte ve görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

Birincisi, yanlışın yapıldığı anda öğretmen tarafından düzeltilmemesidir. Bu, sadece konuşma anındaki akıcılığı bozmakla kalmayıp, aynı zamanda akli karıştırıp daha sonra söyleneceklerin unutulmamasına yol açabilir.

Yanlış düzeltmenin ikinci yolu, öğretmenin yapılan yanlışlarda öğrencilere cesaret verip, onların kendi yanlışlarını fark edip kendilerinin düzeltmelerine olanak sağlamasıdır. Yanlış düzeltmenin en etkili yolu öğrenci üzerinde odaklaşsa da öğrenci, devamlı olarak yanlışlarını düzeltecek bir öğretmene gereksinim duymamalı, kendi de bu hususta çaba göstermelidir.

Üçüncü yol ise, derste yanlış yapıldığında bunların bir kısmının ya da tümünün düzeltilmesinde ısrar edilmemesidir. Bunun yerine beklenmeyen veya sık sık tekrar edilen yanlışların not edilmesinde, daha sonraki derslerde bu yanlışların üzerinde biraz daha durulmasında fayda vardır.

Demircan (1990: 209), Gattego'nun “Sessiz Yol” yönteminde belirttiği öğrenci yanlışlarıyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

“İlk başta kusursuzluğu şart koşturmak, çoğu öğretimin ve öğretim görüşünün en büyük yanlıgıdır. Öğrenci yanlış yaptığında öğretmen değişik tepkiler gösterebilir. Ancak, Gattego'ya göre iki ilkeye uyulması gerekir.

1. Mümkünse sessiz kalmak,
2. Ne kadar yardım gerekiyorsa, o kadar yardımda bulunmak...”

Konuşmada en büyük etkinlik kişilerin duygularını ana dille özdeşirerek değil, amaç dilde doğaçlama olarak belirtebilmeleridir. Bunu ifade ederken bir takım yanlışların yapılması doğaldır. Bu yanlışlar bazen, o dilin kurallarını bilmemezlikten değil, konuşma akışı içindeki heyecan, dikkatsizlik, ortamın özelliği ya da yeterli konuşma pratiğinin olmayışından kaynaklanmaktadır. Bu durumun giderilmesi zaman gerektirir. Uzmanlar günlük yaşamda hoşgörüyle karşılanan bu durumun yabancı dil öğretimindeki dersliklerde de aynı hoşgörüyle karşılanması gereği inancındadırlar.

Bütün bu görüşlerin ışığı altında, sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de yanlış yapabileceği, sadece amaç dilde değil, ana dilde konuşurken de yanlış yapılabileceği gerçeğini öğrencilere söylemenin, dil öğretiminde ve öğreniminde “kusursuzluk” kavramının olmayacağını vurgulamanın, öğrencileri güdülendireceği ve onların konuşma etkinliklerine katılımlarını sağlayacağı inancındayız.

9. SESLETİM

9.1. Başlangıç Safhasına Doğru Sesletimin Önemi

Gurrey sesletimin uzman kişiler tarafından öğretimin en başında verilmesi gereğini vurgulamakta, hatta bu konudaki görüşlerini şöyle sıralamaktadır.

Öğretmenlerin, dünyanın dört bir yanında yabancı dil öğrenen binlerce öğrenciye yanlış söyleyiş öğrettikleri bilinen bir gerçektir. Bunu yapmalarının nedeni, başlangıç safhasında doğru söyleyişin önemini bilmemeleri ve kişinin yabancı bir dilde doğru söyleyiş yapmasının ne kadar zahmetli bir iş olduğunu anlamamalarıdır. Öğrencinin başlangıçta yanlış olarak öğrendikleri kelimelerin söyleyişlerini ileride düzeltmenin çok zor olduğunu bilen öğretmen sayısı sınırlıdır. Bu, öğretmenlerin doğru söyleyişi öğretilmiyor anlamına gelmemeli; çünkü öğretmenlerin bizzat kendileri okul yıllarında yabancı sesleri doğru olarak alamamakta, söyleyişlerini yanlış olarak öğrendikleri kelimeleri aynı şekilde öğrencilerine öğretmektedirler. Bu demektir ki, geçen bu zaman sürecinde doğru işitme hususunda kendi kulaklarını eğitmemişler, seslerin nasıl çıkarıldıklarını öğrenmemişlerdir. Sorumluluk bireyin kendisine ait olmakla birlikte, “doğrusunun öğretilmesi olası iken, niçin yanlış öğretiliyor” sorusu cevapsız kalacaktır.

Dil öğretimine bu kadar önem verilirken, öğrencinin söyleyişinin daha başlangıç safhasında mutlaka düzeltilmesi zorunluluğunun öğretmenler tarafından göz ardı edilmemesi gerekir. Bu zorunluluğun başlıca nedeni şudur: Söyleyiş bir kere öğrenildi mi onu düzeltmek herhangi bir dil bilgisi yapısını düzeltmekten daha zordur. Ana dil konuşma alışkanlıkları o kadar güçlüdür ki, yeni alışkanlıklarla kıyaslanması bile yapılamaz. Düzeltilmesi ise, çokça tekrar, etkili öğretim ve devamlı çabayla olur.

Ünlü sesbilimcilerin uyarı ve tavsiyelerine rağmen, yabancı dilde faydalı sözcüklerin seçimine ve öğretimine çok önem verilmiş, ancak söyleyiş ve onun tamamlayıcısı olan titreleme (Intonation) ve düzlem (rhythm) ihmal edilmiştir. Ayrıca yıllarca öğretmenlik yapan pek çok insan sözcük ve deyim bilgisini artırmak için fazla miktarda kitap okuma çabası içine girmiş, ama pek azı söyleyişlerini düzeltme yoluna gitmişlerdir. Kişi, dilbilgisi veya sözcük

bilgisi alınanda her ne kadar yeterli olduğunu bilir, ama sesletim alanında bilemez. Çünkü, doğru olduğunu sanıp da söyleyişini yaptığı birçok sözcük yanlış olabilir. Bu nedenle, söyleyişinin anlaşılabilirlik ölçüsünün hangi aşamasında olduğunu bilmemekle birlikte bunu geliştirmek için herhangi bir çaba da göstermeyebilir. Oysa, hemen hemen her yabancı dil öğretmenin, o yabancı dili ana dili olarak dikkatli ve belirgin konuşan bir kişinin doğal diline yakın bir seviyede konuşacak gücü vardır.

Bu konunun ihmali, öğretimde bazı noktaların gözden kaçmasına neden olmuştur. Birincisi, çocuk veya yetişkin, yaklaşık tüm dil öğrencileri sesletimi ekseriyetle öğretmenin söyleyiş biçimini örnek olarak öğrenirler. Aslında bu yabancı dil öğrenen pek çok kişinin takip ettiği tek yoldur. İkincisi, öğretmenin söyleyişinin yeterli olup olmadığını, öğrencilerin ise sesletimi algılama becerilerinin bulunup bulunmadığını gözetlemektir.

Sesbilimcilerine göre, yeni sesleri doğru algılayabilmesi için kulağın eğitilmesi gerekir. Öğrenciler, yeni sesleri algıladıklarını sanırlar; oysa, duydukları yabancı dile yakın olan kendi ana dilindeki seslerdir. Şurası bir gerçek ki, öğrencilerimizin çoğu kulaklarının alışık olduğu sesleri algılamaktadır. Çünkü, zihinleri buna alışmıştır; daha da önemlisi, kendi ana dilindeki benzemeyen birçok sesi hiç algılamamaktadır. Bu nedenle, alışık oldukları sesleri kullandıkları için, söyleyişteki yanlışlık başlangıçta yerleşiyor demektir. Diyelim ki öğretmen, yabancı dili yanlışsız bir söyleyişle konuşsun, öğrenciler doğru sesleri işitmeyeceklerdir. Çaresi ise, öğrencilerin kulaklarının dinleme eğitimi görmeleridir; yani, yeni sesleri algılamayı yoğunlaştırmak ve zihinlerine yerleştirmeleri için eğitilmelidirler. O zaman, hangi sesleri algılamaları gerektiğini bileceklerdir. Buna rağmen, yine sesleri doğru çıkaramıyorlarsa, o zaman konuşma organlarını eğitmek, özellikle dil ve dudakların doğru sesleri çıkarmadaki işlevlerini öğretmek gerekir (Gurrey 1969: 14-16).

Songün'e göre çoğu yabancı dil öğrencisi için kusursuz bir sesletim kazanmak casusluk ve öğretmenlik yapmak isteyenlerin dışında gereksizdir; yani, öğrenci için rahat ve anlaşılır bir söyleyiş yeterlidir. Öğrenciye özenle

seçilmiş ses özellikleri öğretilmeli, geri kalan kısmı kendi başına becerebilmesi için yardım edilmelidir.

Genç öğrencilerin, yabancı sesleri kazanma yönünden yetişkinlere göre daha fazla avantajları vardır. Çünkü, derslikte, uygun koşullar altında, tam ve doğru söyleyiş ilk defa verilirse, onların hafızasında yerleşir ve ilerde yanlış söyleyiş biçimiyle karşılaşsalar bile doğru bildiklerinden taviz vermezler. Ancak yetişkinler için durum böyle değildir. Eğer dil öğretimi ergenlik çağından sonra başlarsa, duyduklarını algılama eylemi güçleşir; bu yüzden onlara sesletim öğretimi gerekli olur. Dr.Johnson, “belirli bir yaştan sonra yeni bir dilin telaffuzunu öğrenemeyiz” derken, belki de, bu düşünceyi kuvvetli bir biçimde savunmaktadır; ancak, bu görüşüyle ses bilimcilere ters düşmektedir. Oysa, burada vurgulanmak istenen şey, organların belirli bir yaştan sonraki eğitim güçlüğüdür (Songün 1991: 87-88).

Songün (95), öğrencilerin yaptıkları yanlışların öğretmenden de kaynaklanabileceğini vurgulamakta ve şu görüşlere yer vermektedir:

Ana dil ile amaç dil arasındaki aykırılıklar, karmaşık alışkanlıklar, öğrencilerde olduğu gibi öğretmenlerde de vardır. Eğer öğretmen yabancı dilde çok yüksek bir düzeye ulaşmamışsa, öğrencilerin yaptıkları yanlışlar öğretmenin de yapması durumunda oluşur. Bu da bize, öğretmenin yabancı dil alışkanlığının ana dil alışkanlığını tamamen yenemediğini ve bu durumun farkına varamaması durumunda yanlış yapmaya devam edeceğini gösterir. Ancak dil öğreniminde sıkça görüldüğü için, bu durumdan dolayı öğretmeni suçlamak doğru olmaz. Öğretmen dikkat ederek bu duruma engel olabilir, yabancı dilin o bölümüne ait olan egemenliğini güçlendirebilir, kısa zamanda bu noktalar üzerinde düşünmesine gerek kalmadan duyarlı duruma gelip kendi söyleyişini düzeltme başarısı gösterebilir.

Bütün bu görüşler, sesletim konusunun Yabancı Dil Öğretiminin hem öğrenci, hem de öğretmen açısından en güç bölümü olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Kişi, bir yabancı dilin kendi alanıyla ilgili bazı bölümlerini okulda, özel ders olarak, veya kendi kendine çalışarak öğrenebilir; ama sesletimi bu ortamlarda öğrenebilmek birçok koşula bağlıdır. Uzmanlar, öğrencilere doğru söyleyişi öğretmeye, Yabancı Dil Öğretiminin ilk aşamasında

başlanması gerektiği hususunda önemle durmaktadırlar. Çünkü söyleyişi yanlış olarak öğretilen kelime veya sislerin ileri safhalarda düzeltilmesi güçlük arz etmektedir. Bununla birlikte, sesbilgisi dersini verecek olan öğretmenin bu konuda uzman olması ayrı bir önem teşkil etmektedir. Aynı dili konuşan ülkelerdeki insanların bile değişik aksan, şive ve kelimeler nedeniyle birbirlerini anlayamadıkları gerçeği göz önüne alınırsa, öğrettiği yabancı dilin konuşulduğu ülkeye gidemeyen veya o ülkenin insanların bulunmadığı bir ortamda eğitim alan bir öğretmenin -isterse o dilin tüm diğer kurallarını bilsin- söyleyiş ile ilgili yanlışlar yapmasının doğal karşılanması gerektiği görüşündeyiz.

Sesletimle ilgili güçlük arz eden bir diğer nokta ise, öğrenilen yabancı dilde olup bizde olmayan bazı seslerin çıkarılışındaki zorluktur. Tulpar (1986:23), Türkçe’de* 23 İngilizce de ise 24 tane ünsüz olduğunu belirtip bu iki dil arasında yaptığı karşılaştırmada Türk öğrencilerinin dilimizde olmadıkları için en fazla söyleyiş gücünü çektikleri ünsüzleri /θ/, /ʃ/, /ŋ/, /w / (yarı ünlü) olarak sıralamıştır.

Öğrencilerin güçlük çektikleri diğer bir nokta ise, bir sesin değişik kelimelerde değişik olarak söylenmesidir. Aşağıda vereceğimiz örneklerde /u/ ünlüsünün söyleyişi, geçtiği her sözcükte değişik olarak söylenmektedir.

Örneğin:

buoy /bu: /, /bu:i /

burden /bɜ: dn /

bury /beri /

bush /bʊʃ /

busy /bɪzi /

cue /kju: /

bus /bʌs /

but /bət / (**weak form**)

buy /bai /

Bunlara ilave olarak, İngilizce’de bazı kelimelerin isim, sıfat ve fiil olarak değişik söylenişleri öğrenciler için başka bir engel teşkil etmektedir. Örneğin, “minute” kelimesi sıfat olarak kullanıldığında /maɪ’nju:t/, isim olarak kullanıldığında ise /mɪnət / olarak söylenmektedir.

* Türk Dil Kurumu Yayınlarından olan “İMLA KLAVUZU”nda (1996:8) Türkçe’deki ünsüz sayısı 21 olarak geçmektedir.

9.2. Sesletim Alıştırmaları

Öğrencilerin, sesbirimleri ayırma becerilerini ölçmek ve/veya geliştirmek için kullanılan pek çok teknik olmakla birlikte Bobda (1993: 19-21), en yaygın olarak kullanılanlardan bazılarını şöyle açıklamaktadır:

1-Aynı mı, Ayrı mı? (Same or Different ?) Bu çalışmada öğrencilere, yalnızca tek bir ses farkını gösteren çift sözcükler dinletilir.

- a. ruck-rock
- b. but-bought
- c. meat-meat
- d. cut-curt
- e. Is this your pen? Is this your pan?

f. He was severely bitten by his wife. He was severely beaten by his wife

2-İkili ya da üçlü sözcükler (a,b or c test). Öğrencilere aşağıdaki sözcükleri içeren resimler gösterilir.

- 1- a.sock b.sack c.suck
- 2- a.cat c.cut c.cart
- 3- a.court b.caught c.cart

Öğretmen, her gruptan bir sözcük söyler, öğrenciler ise en uygun seçeneği yazarlar:

Öğretmen:

- 1-Sack
- 2-Cat
- 3-Court

Öğrenciler:

- 1-b
- 2-a
- 3-a

3.Hangi Tanım? (Which Definition?) Bir kelime iki kere okunup değişik birkaç tanımı verilir ve öğrencilerden doğru seçim yapılması istenir.

1.bough-bought

- a) a vehicle that moves in the sea

- b) past participle of buy
c) coordinating conjunction

2.hid - hid

- a) not to like [hate?]
b) placed where it cannot be seen
c) knock

4.Hangileri Aynı? (Which Ones Are the Same?) Öğrenciler sözcükleri dinler ve söyleyişi aynı olanları belirtirler.

1. a.pot b. pot c. port

2. a.bid b.bit c.bid

5.Boşluk doldurma (Fill the Gap) öğrenciler içinde boşluk bulunan bir cümle dinlerler ve o boşluğu dolduracak uygun sözcüğü seçerler.

1.Did you see the ____ you were looking for?

- a.people b.pupil c.purple

2.He died at the age of ____

- a.forty b.fourteen c.thirty

9.2.1 Renkli Kartların Kullanımı

Öğrencilere her biri değişik ses içeren renkli kartlar dağıtılır. Öğretmen, sözcükleri okur veya tahtaya yazar. Öğrencilerden sözcükte doğru çıkarılması gereken ses veya seslerin kartonda gösterilmesi istenir.

[s], [z] veya [ɪz] ?

books, schools, cats, churches, students, plays', James's

[t], [d] veya [ɪd]?

Wanted, added, jumped, robbed, increased, showed, carved

[ŋ ɜ] veya [ŋ]?

Finger, singer, hanging, prolongation, prolonging

[ʃ] veya [ʒ]?

Version, invasion, conclusion, Persian, division, coercion, tension, casual, measure, mansion*

* Bu alıştırmaların yanıtları EKLER bölümündedir.

10. KALABALIK SINIFLARDAKI KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN YÖNTEMSEL DEĞERLENDİRİLMESİ: UYGULAMALI BİR ARAŞTIRMA

10.1. Kalabalık Sınıflardaki Konuşma Etkinlikleri

Kalabalık sınıflardaki yabancı dil öğretimi bu daldaki uzmanları uzun süreden beri uğraştıran, üzerinde çok düşünülen ve çaba gösterilen bir konu olmuş, ancak öğrenimi daha yararlı hale getirecek bulgu ve önerilere her gün biraz daha gereksinim duyulmuştur. Öğretilmek istenen ders “ konuşma” dersi olunca, işin güclüğü daha da artmıştır.

Sınıf içi konuşma etkinlikleri bir takım özellikler içermesi nedeniyle sakin, fiziksel ortamı elverişli, öğrenci sayısı dil öğretiminde hedeflenen sayı ile orantılı olduğu sürece faydalı olur. Aksi takdirde, daha önce belirttiğimiz sözlü dile ağırlık veren yöntemler kalabalık sınıflarda ne kadar iyi, ne kadar özveriyle uygulanırsa uygulansın, normal sınıflardaki izlencenin yerini tutamayacağı onun kadar etkili olamayacağı hepimiz tarafından bilinmektedir.

Long (1986:3), kalabalık sınıflardaki konuşma etkinlikleriyle ilgili bireysel katılımlardaki olumsuzluğu şöyle dile getirmektedir:

Şurası gerçek ki, dersin yarısı öğretmenlerin konuşmasıyla geçer. Öğrencilere kalan zaman en fazla 25 dakikadır. Bunun 5 dakikası yoklama ve geç gelen öğrencilere, 5 dakikası da okuma ve yazma etkinliklerine harcanırsa geriye 15 dakika kalır. Derslikteki öğrenci sayısı 60 kişi olarak düşünülürse, her öğrenciye 15 saniyelik bir konuşma süresi düşer ki, bununla öğrenciden herhangi bir şey başarmalarını beklemek olanaksızdır. Bu, dili konuşmaya gereksinim duymayanlar için problem olmayabilir. Bu süre içinde birbirlerini rahatsız etmeden dinleme, okuma, yazma veya çeviri etkinliklerine yönelebilirler. Ancak, pek çok öğretmen, derslerinde çeşitlilik ve güdülemeye neden olduğu için öğrencilerinin amaç dili konuşmalarını mutlaka isterler. Onlar için en büyük problem ise konuşma süresidir.

Kalabalık sınıflardaki konuşma etkinliklerinin en olumlu biçimde öğrencilere yansması için dil öğretim uzmanları tarafından yapılan önerilerin

odak noktasını sınıfı gruplara ayırmak oluşturmuştur. Bu konuyla ilgili olarak Dobson (1985:14), en iyi çarenin sınıfı gruplara ayırmak ve her grubun başına ileri seviyedeki öğrencilerden birini grup lideri olarak görevlendirmek olduğunu ileri sürmüştür.

Ancak , grup lideri grubu kendi başına değil, öğretmenden aldığı direktifler doğrultusunda yönlendirmelidir. Ruffino (1986:6) ise, sınıfın gruplara ayrılmasını desteklemekle birlikte, sınıfta masaların olmasının daha ideal bir durum teşkil edeceğini, ancak bunun alışılmış bir durum olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte ideal öğrenci sayısının bulunduğu sınıfta bile öğrencileri gruplara bölmeyi uygun görmüş, Dobson gibi her grubun başına iyi seviyedeki öğrencileri yerleştirmiş, sonuçta öğrencilerin amaç dilde istekli bir şekilde konuştuklarına şahit olmuştur. Son olarak Songün (1991:48), dilsel düzeyleri ya da yetenekleri farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıfların gruplara ayrılmasının daha yararlı olacağını belirtmekle birlikte, hızlı öğrenen veya daha ileri düzeydeki öğrencilerin, daha yavaş öğrenen öğrencilere yardım edebileceği bir ortamın sağlanmasının daha sağlıklı olacağını belirtmiştir.

Kalabalık sınıflardaki konuşma etkinliklerine bir çözüm getirmesi amacıyla sunduğumuz bu görüşlerin sonucunda edindiğimiz tecrübeler bizi bazı değişik deneyimlere adeta zorlamış bulunmaktadır. Songün'ün (1991:57). "Yabancı dil öğretimi için en iyi yöntem şudur diye karar vermek imkansızdır... Sonuç olarak şunu diyebiliriz; yöntemleri hedeflere uyduracak yerde,hedefleri yöntemlere uydurmak gereklidir." fikrinden yola çıkarak ve yine onun (57-58) "Öğretmen hangi programları takip edeceğine, dersinin nasıl yapılacağına karar vermelidir" görüşüne sadık kalarak kalabalık sınıflardaki (40 veya daha fazla) konuşma etkinliklerine daha değişik bir açıdan bakma gereksinimi duyduk.

Burada vurgulamak istediğimiz bir diğer husus ise, grup çalışmalarının yararlarını inkar etmemekle birlikte sadece küçük yaşlardaki yabancı dil öğrenen öğrencilerde zevkli bir çalışma ortamı oluşturduğunu, oysa büyüklerin, yani üniversite öğrencilerinin genellikle bundan sıkıldıklarını, grup çalışmalarında amaç dil yerine ana dili konuşmayı tercih ettiklerini belirtmek durumundayız.

10.2. Kalabalık Sınıflarda Konuşma Dersinin İşlenişi

Konuşma dersinin asıl amacının, İşitsel-Dilsel Yöntemde olduğu gibi söylenenleri tekrarlamak, ezberlemek, ya da belirli durumlarda belirli amaçları ifade etmek olmadığını, kişisel her alanda kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamak olduğunu daha önceki bölümlerde belirtmiştik. Bu nedenle öğrencilerimize güncel konularda görüşlerini belirtebilme olanağı sağlamanın hem onları güdülendireceği, hem de dersleri daha zevkli bir hale getireceği inancı içinde bu uygulamayı başlattık. Sonuçta, öğrencilerimizin ders yılı sonunda çok büyük mesafeler katettiklerine gerek gözlemlerimiz, gerek de dönem sonu başarıları nedeniyle şahit olduk.

Günümüzde öğrenci-merkezli bir sistemin yabancı dil öğretiminde kaçınılmaz olduğu bilinen bir gerçektir. Öğrencilere daha fazla görev vermenin onları dürtüleceği, derslere daha fazla katılımlarını sağlayacağı ve böylece çekingenliklerini giderek azaltacağı hususunda dil öğretim uzmanları aynı görüştedirler. Özellikle konuşma dersinde, öğrenciler için en büyük engel teşkil eden “Yanlış yaparsam, rezil olurum” korkusunun giderilmesi gerekir. Öğrencinin çekingenliğini azaltacak bir diğer husus ise, öğretmen ile öğrenci arasındaki “üstünlük” mesafesini azaltmaktır. Eğer, ders öğretmen merkezli olarak işleniyorsa öğrenci öğretmeni çoğunlukla bir “otorite” olarak görmekte ve etkinliklere katılmak için isteksizlik duymaktadır. Bu yüzden dil uzmanları öğrencilerin çekingenliklerini gidermek için onlara daha fazla sorumluluk vermeye çalışmışlardır. Bizim de konuşma dersi için kendimize örnek aldığımız “peer teaching” ya da “buddy system” yani “arkadaş kümesi içinde öğretim” (Kocaman 1991: 147) adlı öğretim modelini deneyenlerden biri olan Shou (1994: 53), 1985-1990 yılları arasındaki üniversite öğretmenliği sırasında konuşma dersinde takip ettiği geleneksel yolun (yani, hep kendisinin konuşması, öğrencilerinin dinleyip not tutması) hem öğrencilerinin, hem de kendisinin sıkılmasına yol açtığını bunun üzerine “peer teaching” denilen sistemi denediğini ve çok olumlu sonuçlar elde ettiğini belirtmektedir.

“Peer teaching” ya da Finocchiaro tarafından “budy system” (Sionis 1990:5) olarak adlandırılan öğretim modelini Shou (1994) şu şekilde açıklamaktadır:

1-”Peer teaching”in anlamı, herhangi bir öğrencinin “öğretmen” olarak arkadaşlarına öğretmesidir.

2- Bu sistem öğrencilere çok konuşma fırsatı verir.

3-“Öğretmen” ile öğrenciler genellikle aynı yaş ve bilgi seviyesinde oldukları için birbirleriyle kolayca iletişim kurabilmektedirler.

4-Öğrenciler, kendilerinin yanlış yapması durumunda "öğretmen"in de yanlış yapacağını düşünerek kendilerine daha fazla güven duyarlar. Bu yüzden "öğretmen" ile konuları tartışırken daha cesur davranırlar.

5-Gerçek öğretmen sınıf içinde sadece katılımcı olarak görev alır; bu da öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi güçlendirir.

6-İzlenice olarak, ders yılı başında öğrencilerden birer konu hazırlamaları ve hazırladıkları konuları "öğretmen" olarak sınıfta işlemeleri istenir.

10.3. Konuşma Dersinin 1.Sınıflarda Uygulanışı Ve Öğrencilerin Sınıf Sayılarına Göre Başarı Oranları

10.3.1. Uygulamanın Amacı

1995-1996 ve 1996-1997 öğretim yıllarında K.K.Eğitim Fakültesi İngilizce Eğitimi Bölümü 1.Sınıf öğrencilerinin konuşma dersi şu ilkeler çerçevesinde işlendi:

- Öğrenciye azami konuşma süresi sağlamak
- Öğrencilerin etkinliklere katılmalarını sağlamak
- Çekingen öğrencileri aktif hale getirmek
- Öğrencilerin dilbilgisi ve söyleyiş hatalarını en aza indirmek
- Öğrencilerin derse sözlük getirmelerini sağlamak
- Öğrencilerin derse sözlük getirmelerini sağlamak
- Öğrencilerin yanlış yapma korkularını gidermek
- Öğrenciler arasında konuşma rekabeti oluşturmak
- Öğrencilere ders hazırlama ve anlatma sorumluluğu vermek
- Öğrencileri ders çalışmaya ve araştırma yapmaya sevk etmek
- Öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi gerçekleştirmek
- Dört temel beceriyi kullanmak
- Öğrencilerin derse devamlarını sağlamak.

10.3.2. Uygulamada Örnek Alınan Görüş ve Düşünceler

Konuşma dersi için Dobson'ın (1985:9-14) şu önerilerini kendimize örnek almayı uygun gördük:

1-Dil öğreniminde öğrenci pasif rol takınır ve konuşma etkinliklerine katılmayabilir. Öğrenciden hemen tam ve yaratıcı bir konuşma yapmasını bekleyemezsiniz. Onu, basitten karmaşığa giden bir uygulama içinde adım adım yönlendirmelisiniz.

2-Özellikle yetişkin öğrenci yeni ve değişik dilbilgisi yapılarına uyum sağlarken zorlanabilir. Bu durum öğrenciyi çekingenliğe itebileceği için, öğretmenin anlayışlı davranması, hatta bu gibi öğrencilere basit yapılar verip cesaretlendirmesi gerekir.

3-Öğrencinin yeterli derecede İngilizce pratiğinin olmaması, etkinliklere katılması durumunda pek çok yanlış yapabileceğini düşünmesi onda olumsuz bir etki bırakabilir. Öğrencileriniz hazır olmadığı sürece konuşma etkinliklerine başlamayın.

4-Öğrenci, yaptığı yanlışların farkında olmadığı için konuşma derslerinde ilerleme kaydetmeyebilir. Ona, diğer öğrencileri dikkatle dinlemesini, böylece kendi yaptığı yanlışların farkına varacağı tavsiyesinde bulunun.

5-Öğrenci, kendi düşüncelerini ifade etmek ister, ancak kullanacağı kelime ve cümlelerin yeterli olmayacağından korkar. Ona, iletişim uygulamasıyla yapı uygulamasının aynı şeyler olmadığını, halihazırda bildiği kelime ve yapılarla düşüncelerini ifade edebilmesini öneriniz.

6-Öğrenci, konuşulan cümleyi anlamakta güçlük çekerse yanıt veremez. Öğrenci, cümlede geçen bir yapıyı veya bir kelimenin anlamını bilmiyorsa, ya o yapıyı anlayabileceği başka bir şekilde izah etmeli, ya da o kelimenin eş veya zıt anlamlarını vererek, tahmin gücünü kullanma yoluyla anlamasını sağlamalısınız.

7-Sınıf içinde konuşma yeteneğinden dolayı çok konuşup, diğer öğrencilere pek az söz söyleme fırsatı bırakan birkaç öğrenci olabilir. Bu gibi öğrencilere, onların konuşma becerilerini takdir ettiğinizi, ancak, diğer öğrencilere de konuşma şansı vermeleri gerektiğini söyleyebilirsiniz. Ayrıca, dinlenmenin duyumsal becerileri güçlendireceğini de önerebilirsiniz.

8-Sınıf içinde çok konuşan kişi öğretmen olabilir. Konuşma derslerini canlı ve ilginz bir hale sokma gereksiniminden dolayı farkına varmadan sınıfta çok konuşuyor ve de öğrencilerin sıkılmasına yol açıyorsanız, unutmayınız ki, iyi bir konuşma öğretmeni çoğunlukla sessiz kalmayı öğrenmeli ve sadece gerektiği yerlerde öğrencilerine yardım amacıyla konuşmalıdır.

9-Öğrenciler, çok çekingen oldukları için, sınıf içi konuşma etkinliklerine katılmak istemezler. Çekingenliklerinden dolayı sınıf içi konuşma etkinliklerine katılmayan öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri mükemmel gelişebilir; ancak, sözlü iletişim alanında duygularını ifade edemeyeceklerdir. Bu gibi öğrencilerin konuşma korkularını yenmelerine yardım edilmelidir. Onlar çoğunlukla hata yapmakla "sınıfta rezil olacaklarından" korkarlar. Eğer onlara hata yapmanın normal bir şey olduğu, herkesin hatta yapabileceği söylenirse, çekingen öğrenciler cesaretlendirilir ve konuşma etkinliklerine katılımları sağlanabilir.

10-Genellikle çekingen olmayan bazı öğrenciler, normal konuşma akışı içinde duraksarlar ve ne yapacağını bilememenin verdiği bir utangaçlık içinde suskun kalırlar. Bu sessizliğin uzamasına izin vermemelisiniz. Çünkü, bu durum sadece o öğrencinin güç onlar geçirmesine neden olmakla kalmaz, aynı zamanda diğer öğrencileri de rahatsız eder. Bu gibi durumlarda hemen müdahaleye hazır bir şekilde beklemeli, o öğrencinin bu çıkmazdan kurtulmasını ve konuşmasına devam etmesini sağlamalısınız.

11-Öğrencinin yaptığı yanlış anında düzeltmek onun cesaretini kırabilir. Öğrencilerin sesletim, dilbilgisi ve sözcüklerde yanlış yapmaları çok doğaldır. Onlar, ellerinden geleni yapmakta, yine de hata yapmaları kaçınılmaz olmaktadır. Yanlışlarını düzeltmek yerine, konuşma akışı içinde bir iki ufak yanlışla göz yummak daha yerinde olur. Eğer öğrenci, konuşma sırasında önemli birkaç yanlış yapmış ise, o yanlışları düzeltmek için konuşmanın sonunu beklemek cesaretini kırmama açısından yararlı olacaktır.

12-Öğrenciler, alçak sesle konuşmak isteyebilirler. Bu, herşeyden önce, kendilerine olan güvensizliklerini gösterir.

13-Öğrenciler için seçilen konuşma etkinliklerine ilgi olmayabilir. Öğrencilerinizin kendilerini nelerin ilgilendireceğini, onlara

nelerin sıkıcı gelebileceğini bilmeli, eğer sınıf içinde böyle bir durum oluşursa derhal konuyu başka yöne çekmelisiniz.

14-Öğrenciler, farklı yeterlik seviyesinde iseler, ileri seviyedeki öğrencilerin çok konuşmaları alt seviyedekilerini, alt seviyedekilerin az, ya da duraksayarak konuşmaları ise ileri seviyedekilerini sıkabilir. Bu durumda sınıfı küçük gruplara bölmek, her bir grubun liderliğine ileri seviyedeki bir öğrenciyi getirmek tavsiye edilen bir yoldur. Liderler, konuşmaları sizin talimatlarınıza göre ve sizin kontrolünüz altında yapmalıdırlar. Böylece, alt seviyedeki öğrenciler güven kazanacaklar, öğretmen yerine öğrenci liderliğindeki küçük gruplarda daha çok konuşmaya çalışacaklardır.

15-Öğrenciler konuları başka yönlere çeker ve sınıfta gergin bir hava oluşturabilirler. Her şeyden önce öğretmen, konuşma konularını dikkatlice seçmeli, politik ve dini alanlara yönelebilecek konuşmaları önlemeli, öğrencilerin bu konulardaki duygu ve düşüncelerini yazılı kompozisyonlarda belirtmelerine izin vermelidir. Eğer öğrenciler bu konularda tartışmaya başlarsa, hemen araya girmeli, tartışanları sakinleştirmeli, vakit geçirmeden konuyu değiştirmelidir.

16-Öğrenciler, bir süre amaç dili konuşup daha sonra ana dillerine yönelebilirler. Onların tekrar amaç dili konuşmasını sağlamalıyız. Aksi takdirde zamanlarını boşa harcamış olurlar.

17-Sınıf çok kalabalık olabilir. Kalabalık sınıflarda konuşma derslerinin işlenişindeki zorluklar bilinmektedir. Bunun tek çaresi, sınıfı öğrenci sayısına göre 6 ya da 8 kişilik gruplara bölmek ve her grubun başına ileri seviyedeki öğrencilerden birini grup lideri olarak görevlendirmektir. Tabii ki öğretmen, grupları tek tek dolaşmalı ve etkinliklerin işleyip işlemediğini kontrol etmelidir. Eğer bu işlem etkili olmuyorsa, o zaman ders sözlü alıştırmalarla veya yazılı çalışmalar yapılarak işlenmelidir.

10.3.3. Uygulamada Öğrenci Sayılarına Göre Başarı Oranları

Çizelge 1.1995-1996 Öğretim Yılı 1. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf ve Öğrenci Sayısı Çizelgesi

Yarıyıl	Öğretim Şekli	Ders Grup Sayısı	Haftalık Ders Sayısı	ÖS	HSOÖS	Tekrara Alan ÖS
I	1.Öğretim	1.A	4	41	24	-
I	1.Öğretim	1.B	4	40	24	-
I	1.Öğretim	1.C	4	41	24	-
I	2.Öğretim	1.A	4	38	19	-
I	2.Öğretim	1.C	4	36	20	-
II	1.Öğretim	1.A	4	41	24	-
II	1.Öğretim	1.B	4	38	23	-
II	1.Öğretim	1.C	4	41	25	1
II	2.Öğretim	1.A	4	37	18	-
II	2.Öğretim	1.C	4	36	20	-

Not:ÖS Öğrenci Sayısını, HSOÖS hazırlık sınıfı okuyan öğrenci sayısını ifade eder.

Çizelge 2.1995-1996 Öğretim Yılı Birinci ve II. Öğretime Göre Başarı Oranları Çizelgesi

Yarıyıl	Öğretim Şekli	Yarıyıl Sınavı			Bütünleme Sınavı		Tekrara Kalan	
		TÖS	BÖS	%	BÖS	%	ÖS	%
I	1.Öğretim	122	60	49.2	35	28.7	27	22.1
I	2.Öğretim	74	24	32.4	11	14.9	39	52.7
II	1.Öğretim	120	119	99.2	-	-	1	0.8
II	2.Öğretim	73	56	76.7	9	12.3	8	11

Not:TÖS devam eden toplam öğrenci sayısını, ÖS öğrenci sayısını ve BÖS başarılı öğrenci sayısını ifade eder.

Çizelge 3.1995-1996 Öğretim Yılı I. Öğretim Hazırlık Sınıfı Okuyan ve Okumayan Öğrencilere Göre Başarı Oranları Çizelgesi

Yarıyıl	Hazırlık Sınıfı	Yarıyıl Sınavı			Bütünleme Sınavı		Tekrara Kalan	
		TÖS	BÖS	%	BÖS	%	ÖS	%
I	Okudu	72	42	58.3	19	26.4	11	15.3
I	Okumadı	50	18	36	16	32	16	32
II	Okudu	72	71	98.6	-		1	1.4
II	Okumadı	48	48	100	-		-	-

Not: TÖS devam eden toplam öğrenci sayısını, ÖS öğrenci sayısını ve BÖS başarılı öğrenci sayısını ifade eder.

Çizelge 4.1995-1996 Öğretim Yılı II. Öğretim Hazırlık Sınıfı Okuyan ve Okumayan Öğrencilere Göre Başarı Oranları Çizelgesi

Yarıyıl	Hazırlık Sınıfı	Yarıyıl Sınavı			Bütünleme Sınavı		Tekrara Kalan	
		TÖS	BÖS	%	BÖS	%	ÖS	%
I	Okudu	39	16	41	4	10.3	19	48.7
I	Okumadı	35	8	22.9	7	20	20	57.1
II	Okudu	38	28	73.6	5	13.2	5	13.2
II	Okumadı	35	28	80	4	11.4	3	8.6

Not:TÖS toplam öğrenci sayısını, BÖS başarılı öğrenci sayısını, ÖS öğrenci sayısını ifade eder.

Çizelge 5.1996-1997 Öğretim Yılı 1. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf ve Öğrenci Sayısı Çizelgesi

Yarıyıl	Öğretim Şekli	Ders Grup Sayısı	Haftalık Ders Sayısı	ÖS	HSOÖS	Tekrar Alan ÖS
I	1.Öğretim	1	4	33	6	-
II	1.Öğretim	1	4	26	-	-

Not:ÖS Öğrenci Sayısını, HSOÖS hazırlık sınıfı okuyan öğrenci sayısını ifade eder. Hazırlık sınıfı okuyan öğrenciler tekrar alan öğrencilerdir.

Çizelge 6.1996-1997 Öğretim Yılı Başarı Oranları Çizelgesi

Yarıyıl Sınavı					Bütünleme Sınavı		Tekrara Kalan	
Yarıyıl	Öğretim Şekli	TÖS	BÖS	%	BÖS	%	ÖS	%
I	1.Öğretim	33	28	84.8	5	15.2	-	-
II	1.Öğretim	26	23	88.5	3	11.5	-	-

Not:TÖS devam eden toplam öğrenci sayısını, BÖS başarılı öğrenci sayısını ve ÖS öğrenci sayısını ifade eder.

Çizelge 7.1996-1997 Öğretim Yılı Hazırlık Sınıfı Okuyan ve Okumayan Öğrencilere Göre Başarı Oranları Çizelgesi

Yarıyıl Sınavı					Bütünleme Sınavı		Tekrara Kalan	
Yarıyıl	Hazırlık Sınıfı	TÖS	BÖS	%	BÖS	%	ÖS	%
I	Okudu	6	5	83.3	1	16.7	-	-
I	Okumadı	27	23	85.2	4	14.8	-	-
II	Okudu	-	-		-		-	-
II	Okumadı	26	23	88.5	3	11.5	-	-

Not:TÖS devam eden toplam öğrenci sayısını, BÖS başarılı öğrenci sayısını ve ÖS öğrenci sayısını ifade eder.

10.3.4. Uygulamanın Şekli

1995-1996 Öğretim Yılı'nın 1. yarıyılında 1. öğretim üç gruptan, 2. öğretim ise iki gruptan oluşmaktaydı. Sınıf mevcutları 1. öğretimde 122 (41+40+41), 2. öğretimde ise 74 (38+36) idi. Toplam öğrenci sayısı 196'yı bulmaktaydı (Bkz. Çizelge 1). Öğrencilerin yarıyıl içi (vize) ve yarıyıl sınavları yönetmeliğe göre sözlü olarak yapılmak zorundaydı. Yönetmelikte her sınıf için tanınan sınav süresinin vize sınavı için 1, yarıyıl sınavı için 2 saat olarak tanınması sınavların sözlü olarak yapılmasını olanaksız hale getirmekteydi. Bu nedenle öğrencileri bir yarıyıl boyunca değerlendirebileceğimiz bir sistem uygulama gereksinimi doğdu.

Ders yılı başlarken öğrencilerimize konuşma dersinin nasıl işleneceği ve bu sisteme neden başvurulduğu anlatıldı. Özellikle vize ve yarıyıl sınavlarının sözlü olarak yapılması halinde öğrenci başına düşen sürenin 1 dakikayı dahi bulmadığı, bu şartlar altında öğrenciyi bir yarıyıl boyunca sınıf içi değerlendirmeyi hedefleyen bu sistemin uygulanacağı belirtildi.

Öğrencilere genel ve güncel etkinlikleri içeren konular dağıtıldı. Dağıtılan bu konulara öğrencilerin hazırlanmaları ve etkinliklere katıldıkları oranda artı (+) puan alacakları, yarıyıl içi ve yarıyıl sınavlarının alacakları artı puanlarına göre değerlendirilecekleri söylendi. Sınıf içinde en fazla artı alan öğrencinin/öğrencilerin puanı 100 olarak, diğer öğrencilerin ise alacakları artı oranına göre bu puan üzerinden değerlendirilecekleri vurgulandı.

10.3.5. Uygulamanın Gerekçesi

Bizi bu uygulamaya zorlayan ilk neden sınıfların kalabalık oluşuydu. Ortalama 40 kişilik bir sınıfta öğretmenin hiç konuşmadığını düşünsek bile yoklama hariç her bir öğrenciye sadece 1 dakika 25 saniyelik konuşma süresi düşmekteydi. Bu da haftada dört saat olarak belirlenen konuşma dersi için ayda yaklaşık 20 dakika demektir. Bu

sürenin yetersiz kalacağı göz önüne alınarak, öğrenciler sınıf dışı pratik yapmaya yönlendirmek amacıyla konular dağıtıldı. Verilen (dağıtılan) konulara öğrencilerin ders dışı zamanlarında hazırlanıp pratik yapmaları gerekiyordu. Böylece öğrenciler sınıf dışı daha fazla pratik yapma olanağı bulacaklardı.

Bu uygulamanın bir diğer gerekçesi de, sınıfların kalabalık olması nedeniyle sözlü sınavların verilen süre içinde yapılamamasıydı. Örneğin üç gruptan oluşan 120 kişilik bir sınıfı yarıyıl içi sınavı (vize sınavı) için yönetmelikte verilen 1 saatlik sürede, ya da yarıyıl sınavı için verilen 2 saatlik sürede değerlendirmek olanaksızdı. Kaldı ki, Songün'ün de belirttiği gibi (1991:75), öğrencilerin yazılı sınavlarda iyi notlar almalarına karşın kendilerini ifade etmede, özellikle sözlü sınavlarda güçlük çektikleri bilinen bir gerçektir.

Öyleyse amaç öğrencileri yönetmeliğe göre kurulan bir komisyon huzurunda tek tek alıp heyecanlı ve huzursuz bir ortamda bir kaç dakika içinde değerlendirmek değil, doğal ortamı olan sınıf içinde uzun süre gözetlemek ve bunun sonucunda onun bilgisine karar vermek bize daha mantıklı gelmekteydi. Nitekim, bütünlemeye kalan öğrencilerin sınavları sözlü olarak yapıldığında heyecanlandıkları ve sorulara yanıt vermekte güçlük çektikleri görüldü.

Sonuç olarak, David P. Harris'in (Tuncay, 1997:27) "dil başka hiçbir becerisi, konuşma yeteneğini doğru olarak değerlendirmek kadar zor değildir..." sözleri, sözlü iletişimin değerlendirilmesinin diğer tüm sınavlardaki değerlendirmelerin hemen hemen en zoru olarak kabul edilmesi gerektiğinin bir kanıtıdır.

10.3.6. Uygulamanın İçeriği

Uygulamanın içeriğini kapsayan genel görüş ve kurallar şunlardır:

-Öğretim yılı başında öğrencilere genel ve güncel etkinlikleri içeren konular dağıtılır.

-İlk konu örnek olması açısından öğretmen tarafından anlatılır.

-Öğrenciler, bir yarıyıl boyunca aldıkları artı (+) oranlarına göre 100 puan üzerinden değerlendirilir. Ayrıca yarıyıl içi (vize) ve yarıyıl sınavı yapılmaz.

-Bütünleme sınavı öğrencilere dağıtılan konuları içerecek şekilde sözlü olarak yapılır.

-Konuları "öğretmen" olarak bir veya iki öğrenci anlatır. Diğer öğrenciler katılma oranlarına göre puan alırlar.

-Konuları anlatan "öğretmen" öğrenciler de derse hazırlanma oranlarına göre puan alırlar.

- "Öğretmen" öğrenci ders başlamadan önce konuyla ilgili tüm hazırlıklarını (bilinmeyen kelimeler veya gerekli açıklamalar) yazı tahtasında yapar.

-Öğretmen derste öğrencileri değerlendirir ve sadece gerektiği zaman konuşmalara katılır.

-Öğrencileri güdülemesi açısından başlangıç safhasında yapılan yanıtlara izin verilir; ancak, belirli bir süre geçtikten sonra yapılan öğrenci yanıtlarından belirli oranda puan kırılır.

-Öğretmen, değerlendirme ile birlikte öğrencilerin yaptıkları yanıtları da not alır ve dersin sonuna doğru isim vermeden yapılan genel yanıtları söyler ve gerekirse tahtada düzeltmesini yapar.

-Öğrencilerin konuyla ilgili olarak hazırladıkları notlara zaman zaman bakmalarına izin verilir.

-Bir konunun işlenme süresi en az iki ders saati olup konunun özelliğine göre bu süre uzatılabilir.

Öğrencilere dağıtılabilecek genel ve güncel konulardan bazılarının listesi:

1. Advertisements (Reklamlar)
2. Transportation (Ulaşım)
3. Money (Para)
4. Horoscope (Yıldız Falı)
5. Good and bad habits (İyi ve kötü alışkanlıklar)

- 6.Generation gap (Nesil boşluğu)
- 7.Pets (Evcil hayvanlar)
- 8.Honesty (Dürüstlük)
- 9.Stress (Baskı/Sıkıntı)
- 10.Disasters (Afetler)
- 11.Holidays (Tatiller)
- 12.Great events (Büyük olaylar)
- 13.Television programmes (Televizyon Programları)
- 14.Famous people and their lives (Ünlü kişiler ve hayatları)
- 15.Living in a foreign country (Yabancı bir ülkede yaşamak)
- 16.Juvenile delinquency (Çocuk suçları)
- 17.Equality (Eşitlik)
- 18.Health (Sağlık)
- 19.Technology (Teknoloji)
- 20.Animal massacre (Hayvan katliamı)
- 21.Pollution (Hava kirliliği)
- 22.Friendship (Arkadaşlık)
- 23.Education (Eğitim)
- 24.Media (Sözlü ve yazılı basın)
- 25.Marriage (Evlilik)
- 26.Tipping-bribing (Bahşış verme-rüşvet verme)
- 27.Crimes and criminals (Suçlar ve suçlular)
- 28.Equality (Eşitlik)
- 29.War and peace (Savaş ve barış)
- 30.City and village life (Şehir ve köy hayatı)

10.3.7. Uygulamanın Sonucu

Kalabalık sınıflarda, tüm derslerde olmakla birlikte, özellikle konuşma derslerinde çekilen güçlükler günümüze kadar sürmekle kalmayıp, bu durumu gidermek için pek çok çareler aranmış, bu konuda birtakım kitaplar yazılmış, yöntemler denenmiştir. Ancak, bu dersin

özelliği, öğrenme ve öğrencilere verilen adil konuşma fırsatı yönünden çok hassas bir denge yarattığı için onların öğrenimlerini kolaylaştıracak ve onlara sınıf içi azami pratik olasılığı sağlayacak bir yaklaşım modeli bugün her öğretim elemanının bulmak için çaba harcadığı bir sorundur. Bu sorunu çözmek için birtakım modeller ortaya atılmakta, değişik ders kitapları önerilmektedir. Ancak, öğrenimi somut bir biçimde sağlayacak tüm öğelerin bir araya geldiği bir öğretim modelinin güçlüğünü de herkes takdir etmektedir. Dört beceri dediğimiz **konusulanı anlama, konuşma, okuma, yazma** becerilerinin uygulanabilmesi 40 kişilik sınıflarda- her öğrencinin eşit olarak konuştuğu varsayımıyla-elli dakikalık bir ders süresi içinde kişi başına düşen pratik yapma fırsatının en fazla 1 dakika 15 saniye olduğu düşünülürse, bunun haftalık süresinin 5 dakika olduğu görülür. Dersi veren öğretim elamanının bile hiç konuşmadığı böyle bir ortamda haftalık 5 dakika ile bir öğrencinin bu derste ne kadar başarılı olacağı elbette tartışma konusudur. Bununla birlikte, her öğrencinin eşit seviyedeki okullardan gelmediğı veya hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerle okumayan öğrencilerin (bizim uygulamamızda olduğu gibi) bir araya geldiğı gerçeğı düşünülürse dengelerin değişeceği, bazen de öğrenciler arasında bir uçurumun doğacağı göz ardı edilmemelidir.

Bu gerçeklerden yola çıkarak uygulamamızı, 1995-1996 Öğretim Yılında K.K. Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü 1. Sınıf öğrencilerinde başlattık. Birinci öğretimde 1. sınıf üç gruptan oluşup, sınıf mevcutları A ve C grubunda 41, B grubunda ise 40 kişiydi (Çizelge 1). Ancak, gruplar farklı bireysel yapılar oluşturmaktaydı. Yani, hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerle yeterlik sınavını başarıp birinci sınıfa geçen öğrenciler biraraya gelmişlerdi (Çizelge 2). Farklı bireysel yapılar oluşturmalarına rağmen hazırlık sınıfı okuyanların 1. yarıyıl başarı oranı %84.7, okumayanların ise %68 olmuştur. Başarı oranı 2. yarıyıldaki hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerde %98.6'ya, okumayan öğrencilerde ise %100'e yükselmiştir (Çizelge 3). Benzeri durum 2. öğretimde de yaşanmış hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin 1. yarıyıl başarı oranı %51.4

okumayanların ise %42.9 olurken bu oran 2. yarıyılıda artmış, hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerde %86.8'e, hazırlık sınıfı okumayan öğrencilerde ise %91.4'e yükselmiştir (Çizelge 4).

1996-1997 Öğretim Yılında ise sadece 1. öğretimdeki 1. sınıf öğrencileriyle konuşma dersi yapılmış, hazırlık sınıfı okuyan okuyan (tekrara kalan öğrenciler) ve okumayan öğrencilerin her iki yarıyıldaki başarı oranları %100 olmuştur (Çizelge 5 ve 6).

Bu iki öğretim yılı birbiriyle mukayese edildiğinde, 1995-1996 öğretim yılının 1. yarıyılındaki başarı oranının diğerine göre düşük olması, sistemin ilk defa uygulanmasına ve öğrencilerin buna uyum sağlamada güçlük çektiklerine yorumlanabilir. 1996-1997 öğretim yılının 1. yarıyılındaki başarı oranı bu savımızı desteklemektedir; çünkü öğrenciler bu uygulama hakkında bir üst sınıf öğrencilerinden bilgi almışlar ve kendilerini ona göre hazırlamışlardır.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki, her iki öğretim yılında "peer teaching" dediğimiz sistemin benzeri olan bu modeli uygulamak öğrencileri güdülemiş ve önemli oranda başarı elde edilmiştir. Konuların güncel ve tüm öğrencilerin konuşabilecekleri seviyede olması sınıf içi konuşma etkinliklerini zevkli bir hale getirmiştir.

Ayrıca, bu uygulamada öğrenciler, sadece 4 temel beceriyi kullanma fırsatını bulmakla kalmamış, aynı zamanda dilbilgisi yanlışlarını düzeltme yoluna da gitmişlerdir.

Bu uygulamanın, özellikle üniversite öğrencileri üzerinde olumlu sonuçlar bırakacağı ve onların konuşma etkinliklerinde başarılı olmalarına katkıda bulunacağı kanısındayız.

10.3.8. Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri

1.Olumlu Yönleri

- Uygulama öğrenci-merkezli olduğu için, öğrencilere azami konuşma olanağı tanınmıştır.
- Öğrencilerin derse devam etmeleri sağlanmıştır.
- Öğrencileri ders çalışmaya ve araştırma yapmaya sevketmiştir.
- Dört temel becerinin kullanımı sağlanmıştır.
- Öğrencilerin doğal konuşma akışları artırılmıştır.
- Öğrencilerin kelime dağarcıkları genişletilmiştir.
- Öğrenciler arasında iletişim ve etkileşim sağlanmıştır.
- Öğrencilerin konuşma çekingenlikleri giderilmiştir.
- Öğrencilere amaç ve ana dilde sözlük kullanma alışkanlığı kazandırılmıştır.
- Öğrencilerin dilbilgisi ve söyleyiş hataları en aza indirilmiştir.
- Öğrencilerin genel ve güncel konularda konuşabilmelerine de olanak sağlanmıştır.
- Öğrencilere, konuşma etkinlikleri açısından uyumlu bir eşgüdüm ortamı hazırlanmıştır.

2.Olumsuz Yönleri

- Grup veya ikili çalışmalar için uygun değildir.
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar öğrencileri etkilemiştir.
- Görsel-işitsel araçlara yer verilmemiştir.
- Öğrenciler yabancı dil kasetleri dinleyememişlerdir.
- Öğrencilerin değişik yabancı dil ağırlıklı okullardan gelmiş olması onları sınıf içi katılımları açısından etkilemiştir.
- Hazırlık sınıfı okuyan ve okumayan öğrencilerin aynı sınıfta olması öğretim yılının başında iletişim ve eşgüdüm açısından olumsuz sonuçlar doğurmuştur.

KAYNAKLAR

AKSAN, Doğan. **Dil Dergisi**, Ankara Üniversitesi Yayinevi, Eylül-Ekim 1993, Sayı 13.

AKSAN, Doğan. **Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim 1**, TDK Yayınları, Ankara, 1990.

ALPTEKİN, Cem. **Dil Dergisi**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ocak 1992, Sayı 4.

BAŞKAN, Özcan. **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, Belleten**, TDK Yayınları, Ankara, 1968, Sayı: 286.

BOBDA, A. Simo. "Testing Pronunciation", **English Teaching Forum**, Volume 31, No:3, July 1993.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**, Prentice-Hall, inc., New Jersey, 1987.

DEMİRCAN, Ömer. **Dünyada Türkçe Öğretimi**, Ajans-Türk Matbaacılık A.Ş. Yayını, Ankara, Mart 1988, Sayı 1.

DEMİRCAN, Ömer. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, Ekin-Eğitim Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul, 1990.

DEMİREL, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi**, USEM Yayınları, Ankara, 1987.

DOBSON, M. Julia. **Effective Techniques For English Conversation Groups**, Washington, D.C., 1985.

EKMEKÇİ, F. Özden. **Psikodilbilim**, Çukurova Üniversitesi Basımevi, Adana, 1995.

ERGİN, O. Nuri. **Türkiye Maarif Tarihi**, İstanbul, 1977.

FREEMAN, D. Larsen. **Techniques And Principles In Language Teaching**, Oxford University Press, 1986.

GÖĞÜŞ, Beşir. **Dilbilim Araştırmaları**, Hitit Yayinevi, Ankara, 1994.

GURREY, P. **Teaching English As A Foreign Language**, Lowe and Brydone (printers) Ltd., London, 1969.

GÜNAY, V. Doğan. **Dilbilim Araştırmaları**, Hitit Yayınevi, Ankara, 1991.

HENGİRMEN, Mehmet. **Dünyada Türkçe Öğretimi**, Ajans-Türk Matbaacılık A.Ş. Yayını, Ankara, Mart 1988, Sayı 1.

İPEKBOYACI, Sami. **Dil Dergisi**, Nurol Matbaacılık A.Ş., Ankara, Temmuz 1994, Sayı 21.

KOCAMAN, Ahmet. **Dilbilim Araştırmaları**, Hitit Yayınevi, Ankara, 1991.

KOÇ, Sabri. **Dil Öğretimi Dergisi**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Mayıs 1991, Sayı 2.

KÖNİĞ, G. Çağlar. **Dilbilim Araştırmaları**, Hitit Yayınevi Ankara, 1991.

KULA, O. Bilge. **Dil Öğretim Dergisi**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Eylül 1991, Sayı 3.

LONG, Michael H. **Teaching English in Large Classes**, Washington, D.C., 1986, Appendix III.

MURPHY, John M. "Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening and Pronunciation", **TESOL QUARTERLY**, Vol. 25, No 1, New York, 1991.

NESİN, Aziz. **Rıfat Bey Neden Kaşınıyor**, Tekin Yayınevi, İstanbul, 1975.

OSAM, Ü. Vancı. **Dil Öğretim Dergisi**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Mayıs 1991, Sayı 2.

PEI, Mario. **The Story of English**, A Mentorbook, Publised by the New American Library, 1964.

RICHARDS & Rodgers. **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge University Press, 1986.

ROAF, Michael. **Atlaslı Büyük Uygarlıklar Ansiklopedisi 9. Mezopotamya ve Eski Yakındoğu**, Çev.: Zülal Kılıç, İletişim Yayınları, İstanbul, 1996.

RUFFINO, J. Richard. **Teaching English in Large Classes**, Washington, D.C., 1986, Appendix III.

SAYIN, Şara. **Dil Dergisi**, Ankara Üniversitesi Yayınevi, Eylül-Ekim 1993, Sayı 13.

SHOU, C. Rong. "Peer Teaching-A Way to Improve English Conversation Class" **English Teaching Forum**, Volume 32, No 2, April 1994.

SONGÜN, Recep. "How Did They Learn English?" **Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Dil Öğretimi Özel Dergisi**, İzmir, 1994, Sayı 2.

SONGÜN, Recep. **İngilizce Öğretimi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir, 1991.

SÖNMEZ, Sevim. **Dil Öğretimi Dergisi**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Mayıs 1991, Sayı 2.

TULPAR, Sena. **The English Sounds That the Turkish Students Have Difficulty in Producing and Some Suggestions on Correcting Their Mistakes**, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1986.

TUNCAY, Hidayet. "İşlevsel Yeterliğin Objektif Değerlendirilmesi", **Teaching English**, Oxford University Press, Türkiye, Autumn 1997.

Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara, 1969, Sayı: 293.

Türkçe Sözlük 2. TDK Yayınları, Ankara, 1988.

TÜRKMEN, Fikret. "Dil ve Milli Kültür", **Palandöken**, İzmir, Mart 1996.

VARDAR, Berke. **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**, TDK Yayınları, Ankara, 1982.

EKLER

Answers to the Pronunciation Exercises

Same or Different?

- a. different d. different
 b. different e. different
 c. same f. different

Which Definition?

1. b; 2. b

Which Ones Are the Same?

1. a, b; 2. a, c

Colour Cards

- card for [s]: books, cats, students'
 card for [z]: schools, plays
 card for [tʃ]: churches, James's
 card for [t]: jumped, increased
 card for [d]: robbed, showed, carved
 card for [ɪd]: wanted, added
 card for [ɪŋg]: finger, prolongation
 card for [ɪ]: singer, hanging, prolonging
 card for [am, aɪt]: Muscovite, acolyte, finite, valentine
 card for [ɪn, ɪt]: Catherine, masculine, infinite
 card for [ʃ]: version (BE), Persian (BE), coercion, tension, mansion (In AE, *version* and *Persian* are in the [ʒ] list.)
 card for [ʒ]: invasion, conclusion, division, casual, measure
 card for [ks]: maximum, taxi, Texas, taxonomy
 card for [lɡz]: exist, exhaust

Phonetic Transcription

journey: /ɜ/ [AE: /ɜr/]
 peasant: /ɛ/
 favourite: /f/
 penal: /i/
 southern: /ʌ/

Finding an Odd Member

1. a; 2. d; 3. a

Regrouping

let, says, said
 say, rate, maid
 gene, quay, meat

Matching

cut: buffalo, country, one
 pot: swamp, swallow, squander
 push: cook, bosom, bush
 tin: Thames, Mathilda, Theresa
 than: either, although, clothes [AE /klo:z/]
thatch: thing, three, cloth
 cat: plait [AE: /pleɪ/], bat
 lone: Joan, known
 tore: pour, roar
 poor: tour, sure
 here: mere, clear
 pair: rare, chair, share

Silent Letters

a on't Greenorich
 we on't bomoing
 sord Parloament
 deot evoning

Note: In AE the "r" is NOT silent in *aren't* and *weren't*.

Map of Book 2

Grammar

Students learn or revise these grammar points

1 to 6

Be, can and have got; Simple Present and Present Progressive; comparison of adjectives; frequency adverbs and adverbials; word order (position of adverbs); structures with question-word as subject and object; linking words and expressions.

7 to 12

Have got; *do* as pro-verb; *can*; *could*; *had better*; *will*/'ll in offers and agreement; *shall* in offers; *should*; *would*; Simple Past and Past Progressive; irregular verbs; infinitives with and without *to*; comparison of adjectives; comparative structures; quantifiers; possessive pronouns; *when*- and *while*-clauses; *so/neither do I* etc.; ellipsis in speech.

13 to 18

Can and be able; *may*; *must*; *will*; *used to*; Present Perfect Simple and Progressive; Present Perfect and Simple Past; Present Perfect and Present; non-progressive *be, know* and *have* in Present Perfect; *ever* and *just* with Present Perfect; *since* and *for*; quantifiers.

19 to 24

May; *be able*; *should*; *have (got) to*; *will*; *would*; Present Progressive; future reference (*will, going to* and Present Progressive); reported statements and questions; infinitive after adjective; *if*-clauses (open and hypothetical); *If I were you* . . . ; *when*-clauses; *if* and *when*; punctuation of complex sentences; verbs with adverb particles; time prepositions; end-position of prepositions; verb + object + infinitive; demonstratives.

25 to 30

Can; *could*; *do* as pro-verb; *might*; *must*; *should*; Present Simple and Progressive Passive; Past Simple Passive; reported statements and questions; *say* and *tell*; present and past participles; irregular verbs; reflexive/emphatic pronouns; *each other*; *somebody else*; relative pronouns and clauses; compound adjectives; zero article in generalisations; quantifiers (*both* and *neither*); word order (position of *both*, end-position of prepositions).

31 to 36

Can; emphatic *do*; *will*; *shall*; *must*; *would*; Past Perfect; unfulfilled past conditions; phrasal verbs; question tags; imperatives; reported instructions; *before*, *after*, *as soon as* and *until*; *to* as pro-verb; verb + object + infinitive; place prepositions; *so* and *such*; *still*, *yet* and *already*; linking words and expressions; sequencing markers.

Phonology

Students work on these aspects of pronunciation

Polite intonation; strong, weak and contracted pronunciations; decoding rapid speech; /i:/ and /ɪ/; pronunciations of the letter *i*.

Perceiving and pronouncing final consonants; pronunciations of *-ed*; decoding rapid speech; rhythm and stress; /eɪ/ and /e/; spellings of /eɪ/; pronunciations of the letter *a*; other spelling/pronunciation correspondences.

Linking; pronunciations of the letter *e* in stressed and unstressed prefixes; /ə/ in unstressed syllables; voiced and unvoiced *th* (/ð/ and /θ/).

Decoding rapid speech; signalling a question by intonation; linking; stress and rhythm; developing fluency and confidence; consonant clusters; conversational pronunciation of *going to, want to* and *got to*; /əʊ/; 'dark l'; /ɪ/; /ɜ:/, /eə/ and /ɪə/; spellings of /ɜ:/.

Decoding rapid speech; stress and rhythm; linking; initial clusters beginning with /s/; perceiving /ə/; /eɪ/; /h/; /θ/; /ɪ/; pronunciations of the letter *u*.

Intonation of question tags; strong and weak pronunciations; stress and rhythm; emphatic and contrastive stress; perceiving unstressed syllables; unstressed vowels in initial syllables; /ʊ/, /ɔ:/ and /əʊ/ and their spellings; pronunciation of the letter *r*; words with misleading spellings.

Functions

Students learn how to

Greet; introduce; begin conversations with strangers; keep conversations going; agree and disagree; describe people and things; compare; ask for and give personal information; exchange opinions; construct continuous spoken and written text; ask about English.

Ask for things; ask for things when they don't know the words; use appropriate language in shops; react to information; express sympathy; make and reply to requests, offers and suggestions; agree and refuse to do things; borrow; lend; describe and compare people and things; ask about and express wishes; narrate; report; ask for clarification; manage conversation.

Give news; ask and talk about experience; make appointments; bargain; borrow and lend; ask for and give directions; make enquiries; make applications; thank; persuade; give polite refusals; telephone; ask about English; distinguish formal and informal language; use appropriate language in various common situations.

Advise; agree and disagree; persuade; show interest; make appointments; telephone; describe people; express feelings about people; discuss; predict; invite; make suggestions; make offers; agree to do things; report; give opinions.

Describe, compare and contrast people and things; describe processes; define; agree and disagree; ask for and give information; exchange opinions; express doubt and certainty; generalise; report; write a simple narrative; ask about English.

Make enquiries; offer; discuss; agree and disagree; ask for agreement; tell people to do things; make, grant and refuse requests; ask for and give directions; tell stories; report instructions; emphasize; express degrees of formality; construct continuous spoken and written text; use language appropriate to various situations.

Topics and notions

Students learn to talk about

Ability; change; habits and routines; events happening at the time of speaking; personal details; personality traits; frequency; parts and shapes; food; prices; economic and political development.

Time and place; quantity; things happening at the same time and in sequence; physical appearance; physical characteristics; differences and similarities; possession; routines; people's past lives; wishes; obligation; accidents; misfortune; speed and weight; shopping; clothes.

Ability; certainty and possibility; change; duration; quantity; sufficiency; excess; lack; experience; recent events; finished habits; economic and political development; travel; weather; prices; traffic; holidays; work; interviews; food and drink; places; personality.

Ability; arrangements; certainty, probability and possibility; conditions; feelings and emotions; remembering and forgetting; time relations; the future; plans; obligation; hope; quantity; intentions; likes and dislikes; personal and professional relationships; orientation in space; present/future events; geographic features; weather.

Materials and products; manufacturing and other processes; causes and origins; historical events; agents; certainty, probability and possibility; doubt; truth and lies; similarities and differences; ability; actions directed towards oneself; reciprocal action; self and others; present and past time relations; obligation; household chores.

Present, past and future time relations; place relations; conditions, including unfulfilled past conditions; obligation; parents and children; parties and entertaining; travel.

Skills

The Student's Book and Class Cassettes, together with the Practice Book, provide regular work on the basic 'four skills'. Special skills taught or practised at Level 2 include decoding rapid colloquial speech, reading and listening for specific information, writing simple connected prose (expository, descriptive, narrative, persuasive) and writing simple business letters.

Vocabulary

In addition to revising vocabulary taught at Level 1, students will learn 900 or more new words and expressions during their work on Level 2 of the course.

ÖZGEÇMİŞ

Doğan Ünal 1951 yılında Ardahan'ın Hanak İlçesi'nde doğdu. İlk ve orta öğretimini Kars Alparslan Lisesi'nde tamamladı. 1967-1968 Öğretim Yılında Atatürk Üniversitesi İngiliz Filolojisi bölümü'nde yüksek öğrenimine başladı. Mezuniyet sonrası 1976 yılında Erzurum Yabancı Diller Yüksek Okulunda İngilizce öğretmeni olarak göreve başladı.

1977 yılında gittiği askerlik görevini 1978 yılında tamamladı. 1980 yılında eski görev yeri olan Erzurum Yabancı Diller Yüksek Okulundaki görevine öğretmen olarak tekrar atandı. 1982 yılında yüksek okulların üniversitelere bağlanması hususunda çıkarılan kanun sonucunda Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Görevlisi olarak göreve başladı. 1984 yılında Okutman olarak Rektörlük Örgütü'ne katıldı. Halen bu görevi yürütmektedir.