

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**DİLBİLGİSİ KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE
ANA DİL KULLANIMININ
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİLERİ**

Meliha R. ŞİMŞEK

**İzmir
2009**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**DİLBİLGİSİ KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE
ANA DİL KULLANIMININ
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİLERİ**

Meliha R. ŞİMŞEK

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ**

**İzmir
2009**

YEMİN

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Dilbilgisi Kavramlarının Öğretiminde Ana Dil Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkileri’’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

/ / 2009

Meliha R. ŞİMŞEK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından.....

..... Yabancı Diller Eğitimi..... Anabilim Dalı

..... İngilizce Öğretmenliği..... Bilim Dalında

DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Süleyman Ertugrul G. Ertugrul

Üye : Y. Doç. Dr. M. Ali YAVUZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayfer Oran

Üye : Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Selami OK

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../.....

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu No:

Üniversite No:

Tez Yazarının:

Soyadı: ŞİMŞEK

Adı: Meliha R.

Tezin Türkçe Adı: Dilbilgisi Kavramlarının Öğretiminde Ana Dil Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkileri

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Effects of L1 Use on the Achievement of the Students in the Teaching of Grammar Concepts

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2009

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

- | | | | |
|-----------------------|-------------------------------------|------------------------|----------|
| 1. Yüksek Lisans | <input type="checkbox"/> | Dili | : Türkçe |
| 2. Doktora | <input checked="" type="checkbox"/> | Sayfa Sayısı | : 200 |
| 3. Tıpta Uzmanlık | <input type="checkbox"/> | Referans Sayısı | : 138 |
| 4. Sanatta Yeterlilik | <input type="checkbox"/> | | |

Tez Danışmanının

Ünvanı Adı Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ

Türkçe Anahtar Sözcükler

İngilizce Anahtar Sözcükler

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| 1. İkidillilik | 1. Bilingualism |
| 2. Evrensel Dilbilgisi | 2. Universal Grammar |
| 3. Minimalist Program | 3. The Minimalist Program/Minimalism |
| 4. Yapılandırmacılık | 4. Constructionism |
| 5. Anadil Destekli Dil Öğrenme | 5. L1-Assisted Language Learning |

TEŞEKKÜR

William Arthur Ward'a göre, sıradan öğretmen bildirir; iyi öğretmen açıklar; daha iyisi gösterir; ama seçkin öğretmen, ilham verir. Bu projenin esin kaynağı olan sevgili hocam, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Yavuz'un üzerimdeki emeği, bu çalışma ile sınırlı değildir; çünkü Henry Adams'ın belirttiği gibi, "Bir öğretmen, sonsuzluğu etkiler; etkisinin nerede duracağını asla bilemez". Değerli hocam, Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay'ın deyimiyile, "Hocaların hocası", Mehmet Ali Hocam da eşsiz kişiliği, engin bilgisi ve deneyimi ile yalnızca benim değil nicelerinin yaşamında erişmeye çalıştığı bir ülkü olmuştur. Bu nedenle, yalnızca bu çalışmaya değil yaşamıma yön veren sevgili hocam ile değerli eşi Kamuran Yavuz'a yürekten borçluyum. Carl Jung'un da belirttiği üzere, sizler gibi "insani duygularımıza dokunan" öğretmenler, minnetle anılırlar; çünkü "büyümekteki bir fidan ile bir çocuğun ruhu için en yaşamsal öge şefkattir". Bu yüzden, ne kadar teşekkür etsem de gönül borcumu ödeyemem.

Bu çalışmada, gerek ölçme araçlarının geliştirilmesi gerek uygulama sürecinde, yapıcı eleştirileri ve yardımcı önerileriyle yolumu ışıtan değerli hocalarım, Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay'a, Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a, Yrd. Doç. Dr. İzzettin Kök'e, Yrd. Doç. Dr. Ayfer Onan'a; anabilim dalı başkanımız Prof. Dr. Gülden Ertuğrul'a ve uygulamayı başarıyla gerçekleştirebilmem için her türlü desteği veren Yabancı Diller Yüksekokulu müdürümüz Yrd. Doç. Dr. Kadim Öztürk'e en içten teşekkürlerimi sunarım. 4 Ağustos'ta kaleme almaya başladığım ve 30 Aralık 2008'de noktaladığım bu çalışmayı hızla bitirebilmem için verilerin çözümlenmesinde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Oğuz Serin'e gösterdiği ilgi ve ayırdığı zaman için minnettarım.

Son olarak, Sultan Şahin'e (editör-çevirmen), Rıza Şahin'e (Endüstri Mühendisi) ve Ümit İzgi'ye (Hacettepe Üniversitesi Araştırma Görevlisi) dostluklarından ötürü; biricik kardeşim Y. Murat Şimşek'e (Kadir Has Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği öğrencisi) özverisi ve sabrı için teşekkür ederim. Bu çalışma, Büyük İskender'in deyimiyile, "yalnızca varlığımı değil, iyi yaşantımı da borçlu olduğum öğretmenime", anneme, Selma Özkul'a adanmıştır; Tanrı seni başımızdan eksik etmesin.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi.....	5
Düzvarım Yöntemi.....	6
İşitsel-Dilsel Yöntem.....	9
Bilişsel Dil Öğrenme	11
Guru/Tasarımcı Yöntemleri.....	13
Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi	13
Sessiz Yöntem.....	15
Topluluk Odaklı Dil Öğretimi	16
Esinlemeli Yöntem	18
Doğal Yaklaşım	20
Sözcüksel Yaklaşım	22
İletişimsel Dil Öğretimi.....	23
İçerik-Temelli Öğretim.....	29
Görev-Temelli Dil Öğretimi	33
Amaç ve Önem	37
Problem Cümlesi.....	37
Alt Problemler ve Denenceler	38
Sayılıtlar	38
Sınırlılıklar.....	39
Tanımlar	39

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	41
Ana Dil Kullanımına İlişkin Sınıfıçı Söylem Çözümlemeleri	45
Ana Dil Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerini Betimleyen Araştırmalar	49
Ana Dil Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi İle İlgili Araştırmalar.....	66
Melez Yöntemler	75
Artalan	75
Anadil Destekli Dil Öğrenme	85
Yaklaşım.....	86
Dil Kuramı	86
Öğrenme Kuramı.....	94
Desen	97
Amaçlar	97
İzlençe.....	97
Öğrenme ve Öğretme Etkinliklerinin Türleri	98
Öğrenci Roller.....	108
Öğretmen Roller.....	109
Öğretim Malzemelerinin Rolü	110
İşlem	111
Sonuç	114
YÖNTEM.....	115
Deney Deseni.....	115
Katılımcılar.....	117
Veri Toplama Araçları	117
1. İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi	118
Geçerlik ve Güvenirlik	121
2. Çıkış Anketi	123
İşlem Yolu	123
Denel İşlemler.....	124
Deney Grubu.....	126
Kontrol Grubu.....	134
Verilerin Çözümlemesi	139
BULGULAR VE YORUMLAR.....	142
1. Katılımcıların İngilizce Dilbilgisindeki Başarı Düzeyleri.....	142
2. Katılımcıların Bellekte Tutma Düzeyleri.....	146
3. Katılımcıların Uygulamalara İlişkin Görüşleri.....	151

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	167
Sonuç.....	167
Öneriler.....	169
KAYNAKÇA.....	171
EKLER.....	188
I. İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi Deneme Formu İstatistiksel Özellikleri.....	188
II. İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi Uygulama Formu İstatistiksel Özellikleri	190
III. İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi Uygulama Formu Örnek Maddeler.....	191
IV. Çıkış Anketi.....	192

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 Paralel Tümceler	100
Tablo 2 İkidilli Metinler	101
Tablo 3 Çift-Dil Görevi – Okuma ve Yazma	102
Tablo 4 Çift-Dil Görevi – Dinleme ve Yazma	103
Tablo 5 Dil Değişirme	104
Tablo 6 Sözcükleştirme/Ekleştirme	106
Tablo 7 İkidilli Kolaylaştırma Tablosu	107
Tablo 8 Araştırma Deseni	116
Tablo 9 Deneme Formu Hedef Davranış-Test Maddesi Çizelgesi	121
Tablo 10 Deney ve Kontrol Grubu Haftalık İzleme	125
Tablo 11 Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	140
Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi Betimsel İstatistikleri	142
Tablo 13 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu	143
Tablo 14 Varyansların Homojenliği için Levene Testi Sonuçları	144
Tablo 15 Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Betimsel İstatistikleri	144
Tablo 16 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Ortalamalarına Göre Düzeltilmiş Sontest Başarı Ortalamaları	145
Tablo 17 Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Sontest Başarı Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	145
Tablo 18 Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Ortalama Farkı	146
Tablo 19 Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Betimsel İstatistikleri	146
Tablo 20 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Ortalamalarına Göre Düzeltilmiş İzleme Testi Başarı Ortalamaları	147
Tablo 21 Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş İzleme Testi Başarı Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	147
Tablo 22 Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Ortalama Farkı	148
Tablo 23 Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi-Öntest Ortalama Farkları	148
Tablo 24 Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi-Öntest Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin t-testi Sonuçları	149
Tablo 25 Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi-Sontest Ortalama Farkları	149
Tablo 26 Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi-Sontest Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin t-testi Sonuçları	150

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 Gösteri ve Çeviri Yoluyla Öğretim.....	8
Şekil 2 İletişimsel Edincin Bileşenleri.....	25
Şekil 3 Kolaylaştırma Grafikleri.....	107
Şekil 4 Deney – Etkinlik 1a.....	128
Şekil 5 Deney – Etkinlik 2.....	129
Şekil 6 Deney – Etkinlik 3.....	130
Şekil 7 Deney – Etkinlik 4a.....	131
Şekil 8 Deney – Etkinlik 5.....	132
Şekil 9 Deney – Etkinlik 8.....	133
Şekil 10 Kontrol – Etkinlik 2.....	136

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, erek dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dildeki kavramlardan yararlanılmasının öğrencilerin dilbilgisi başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkilerini saptamaktır. Bu nedenle, dil kuramı olarak Minimalist Programı ve öğrenme kuramı olarak Yapılandırmacılığı temel alan bir dil öğrenme modeli – Anadil Destekli Dil Öğrenme – tasarlanmıştır. Bu araştırmanın denencelerini sınamak için kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2008-2009 Güz yarıyılında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Bölümü C düzeyindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Deney grubunda 24; kontrol grubunda ise 23 öğrenci araştırma sürecine katılmıştır. Deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen bir İngilizce dilbilgisi başarı testi öntest-sontest-izleme testi olarak uygulanmıştır. Deney süresince; kontrol grubuna erek dildeki dilbilgisi kavramları geleneksel yöntemlerle öğretilirken deney grubuna ise ana dildeki kavramlardan yararlanarak Anadil Destekli Dil Öğrenme (ADDÖ) ile öğretilmiştir. Deney sonunda, deney grubundaki öğrencilerin ADDÖ uygulamalarına ilişkin görüşlerini betimlemek için nitel sorulardan oluşan çıkış anketi uygulanmıştır. İngilizce dilbilgisi başarı testiyle toplanan verilerin çözümlenmesinde, t-testi ve kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmış ve SPSS 16.00 ile TAP istatistik programlarından yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; deney ve kontrol gruplarının sontest ortalama puanları arasında ($p=0,041$) ve izleme testi ortalama puanları arasında ($p=0,002$) anlamlı farklılık bulunurken deney ve kontrol gruplarının izleme testi-öntest ortalamaları ($p=0,001$) ile izleme testi-sontest ortalamaları ($p=0,039$) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ve deney grubu lehine olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle; ADDÖ uygulamaları, geleneksel yöntemlere göre İngilizce dilbilgisi başarısını arttırmada daha etkilidir ve ADDÖ ile gerçekleştirilen dilbilgisi öğretimi, geleneksel yöntemlere göre daha kalıcıdır. ADDÖ uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini betimlemek amacıyla deney grubuna verilen çıkış anketi verilerinin çözümlenmesi sonucunda ise katılımcıların dilbilgisi öğrenirken ana dil kavramlarından yararlanılmasını olumlu bulduğu görülmüştür.

ABSTRACT

The purpose of this study is to indicate the effects of the use of L1 concepts in the teaching of the L2 grammar on the achievement of the students and the retention of the learning. For this reason, a language learning model – the L1-Assisted Language Learning – was designed on the basis of the Minimalist Program as the theory of language along with Constructionism as the theory of learning. In order to test the hypotheses of this study, a pretest-posttest control group design was used. The research was performed with the C level students at the School of Foreign Languages (Dokuz Eylül University) in the Fall term of 2008-2009 Academic Year. In the experimental group, there were 24 participants, while there were 23 students in the control group. An achievement test of English grammar, written by the researcher, was administered three times as the pretest, the immediate posttest and the delayed posttest. During the course of the experiment, the control group was instructed by using the traditional methods of teaching, whereas the experimental group was instructed by using the grammar concepts in L1 or namely by the L1-Assisted Language Learning (L1-ALL). At the end of the experiment, the experimental group received an exit survey with the purpose of describing their views on the L1-ALL practices. For the analysis of the data derived from the achievement test of English grammar, t-test and covariance analysis (ANCOVA) was applied, and SPSS 16.00, along with TAP statistical software, was used.

According to the results of the study, there was a significant difference both between the immediate posttest scores ($p=0.041$) and between the delayed posttest scores ($p=0.002$) of the two groups. Also, the difference between the delayed posttest-pretest mean scores ($p=0.001$) and the difference between the delayed posttest-immediate posttest mean scores ($p=0.039$) were statistically significant in favor of the experimental group. In other words, the L1-ALL practices are more effective than the traditional methods in increasing the achievement of English grammar, and the grammar instruction through the L1-ALL practices is more lasting than the traditional methods. The analysis of the data from the exit survey indicated that the use of L1 concepts in the teaching of grammar was considered positive.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler ile denenceler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmuştur. Problem durumu başlığı altında ise yabancı dil öğretim yöntemlerinin ana dil kullanımına ilişkin yaklaşımları tarihsel akışı içinde irdelenmiştir.

Problem Durumu

Yabancı dil öğrenebilmek için harcanan emek ve yapılan yatırımlara karşılık elde edilen düşük başarı göz önüne alındığında, yabancı dil öğretim yöntemlerinin sorgulanması ve öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği görülmektedir. Güncellendiği söylenen ders kitapları ve öğretim malzemeleri incelendiğinde; içerik, etkinlik ve alıştırmalarda geleneksel yöntemlerin ilkelerinin izlendiği görülmektedir. Buna geleneksel eğitim almış, alanındaki gelişmelerden habersiz, sözde İletişimsel Dil Öğretimi ilkelerini izleyen öğretmenlerin bugün artık “ikinci bir dili öğrenmeye açılan pencere” olarak görülen ana dilin kullanımını yasaklamaları; öğrenci gereksinimlerini görmezden gelerek “tekdişlilik” baskısını sürdürmeleri ve beraberinde dilbilgisi öğretimini dışlamaları eklenmektedir. Bu nedenlerle, dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dildeki kavramlardan yararlanılmasının erek dildeki dilbilgisi kavramlarının anlaşılmasına katkıda bulunacağı savlanmaktadır. Bu araştırmada, dilbilgisi kavramlarının anlamlı ve kalıcı bir biçimde öğretimine olanak sağlayacağı düşünülen ana dil kullanımının öğrencilerin erek dilbilgisindeki başarıları üzerindeki etkileri incelenecektir.

Yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanımı yöntembilim alanında uzun süredir tartışılmaktadır. Prodromou (2001: 8; Gabrielatos, 2001: s. 33’teki alıntı) yabancı dil sınıfında ana dilin yeri konusunu dolapta sakladığımız ve hakkında konuşmaktan kaçındığımız bir iskelete benzetirken Gabrielatos (2001: 33) bunun her zaman bir çekişme konusu olarak kaldığını belirtmektedir. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin

tarihsel gelişimi incelendiğinde ise ana dil kullanımının çevresinde dönen tartışmanın günümüze dek canlılığını koruduğu anlaşılmaktadır. İnişlerle çıkışlarla dolu bir yüzyılı geride bırakan yabancı dil öğretiminde, “yöntem” kavramını sorgulayan yöntembilimciler, 1990'lara gelindiğinde yöntemlerin ölümünü duyurarak “yöntem-sonrası çağ”ı (the postmethod era) başlattılar (Richards ve Rodgers, 2002: 247). Artık “almaşık bir yöntem değil, yöntemin almaşığını” arayan yöntembilimciler, adına “ilkeli seçmecilik” (principled eclecticism) dedikleri yararcı bir uygulama ile yöntemleri tümüyle benimsemek ya da reddetmek yerine her yöntemden öğretim durumuna uygun yönleri harmanlamaktadırlar (Kumaravadivelu, 1994: 29; Larsen-Freeman, 2003a: 182-183).

“Büyük bir buluş, köklü bir kuramsal değişikliğe yol açana dek ilerlemenin az çok düzenli olduğu fizik veya kimyadan farklı olarak”; dil öğretimi, “gençlik kültüründekine benzer biçimde moda ve kahramanların” gelip geçişine sahne olmuştur (Celce-Murcia, 2001: 3). Yabancı dil öğretiminde yöntembilimcileri yöntem kavramının reddine sürükleyen bu dalgalanmaları, yarım yüzyıl önce yorumlayan Mackey (1965, Kumaravadivelu, 1994: s. 28'deki alıntı)'e göre ise, “Bilimler, her yeni aşamanın daha öncekinin reddedildiği değil, geliştirildiği yaklaşımlar (approximations) ile ilerlerken dil öğretim yöntemleri bir aşırılıktan ötekine uzanan bir moda sarkacına tutulmuştur”. Saptamadan bu yana, yabancı dil öğretim yöntemlerinin ilerleyişi değerlendirildiğinde; yöntembilimin eytişimsel (diyalektik) bir gelişim sergilediği görülmektedir. “Yöntemlerin yararlılığı çevresinde bugün hüküm süren kuşku ikliminin gelecek etkili bir yöntemden önceki bir boşluk mu” olduğu tartışılacaktır (Todd, 2008: 6); yöntemlerin tarihsel gelişimi ve Heraklit'in eytişimsel yaklaşımı arasında görülen koşutluğun yöntembilimdeki gelgitlerin gerekçelerine ışık tutarak karanlıklar içindeki yöntembilimin tutacağı yolu da aydınlatacağı düşünülmektedir.

M. Ö. 6. yüzyılda Efes'te yaşamış olan Yunan düşünbilimci Heraklit'in eytişimsel düşüncesi iki temel öğreتيye dayanır: evrensel devinim (universal flux) ve karşıtların birliği (unity of opposites). Heraklit'in karşıtlar arasında öngördüğü sürekli devinim, “yukarı ve aşağı giden yolun bir ve aynı” olduğu gözlemiyle örneklenmektedir: iki

farklı yönü izlemek için kullanılan tek bir yol vardır; trafik, yolcuları kentten götürürken de kente getirirken de her gün aynı yolu kullanmaktadır (Graham, 2006, 5. Bölüm, ¶ 9). Karşıtlar arasında sürekli devinime inanan Heraklit'e göre, devinim (flux) ve karşıtlık (opposition) yaşam için gereklidir; "Savaş olağandır, çatışma haktır ve her şey çatışma ile gereksinime göre oluşur", çünkü karşıtların sürekli çatışması olmasa gece ve gündüz, sıcak ve soğuk, yaz ve kış, hatta yaşam ve ölüm değişimleri olmaz; bu nedenle dünyanın dengesini korumak için her değişime eşit ve karşıt birer tepki konutlanmalıdır (Graham, 2006, 5. Bölüm, ¶ 6-7). Yöntemlerin tarihsel gelişimi zamandizinsel bir olgu olarak değil de nedensellik zinciri içinde incelendiğinde; ardılların öncel bir yöntemin savına karşı sav sunarak ortaya çıktığı görülmektedir. Heraklit'in eytişimsel döngüsündeki gibi; yöntembilimde de ardıllar öncellere karşı görüşler öne sürerek yöntembilimsel devinimi diri tutacak çatışmaları körüklemiş ve böylece yabancı dil öğretiminde yöntembilimsel gelişme sağlanmıştır. Yaklaşık yüzyıl süren yöntemler arasındaki bu savaşında, öncel-ardıl çatışmalarına kaynak oluşturan yöntembilimsel özellikler ise şöyle özetlenebilir:

1. Dilbilgisinin öğretiminde tüm dengelimciliğe karşı tümevarımcılık: Dilbilgisi kurallarının sunumunda önce kuralları verip sonra örnekler üzerinde uygulamaya karşı örneklerden kuralı çıkarımsama. Örneğin, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi – Düzvarım Yöntemi (Richards ve Rodgers, 2002: 6, 12).
2. Dil becerilerinin öğretiminde ayrılıkçılığa karşı birleştiricilik: Dört dil becerisinden dinleme-konuşmaya öncelik tanımaya karşı bütüncül beceri öğretimi. Örneğin, İşitsel-Dilsel Yöntem – İletişimsel Dil Öğretimi (Richards ve Rodgers, 2002: 57, 156).
3. Dil ediniminde doğalcılığa karşı yapaycılık: İkinci dil öğreniminin ana dil edinimine benzer doğal bir süreç olduğu görüşüne karşı buluş yoluyla öğrenme. Örneğin, Doğal Yöntemler – Sessiz Yöntem (Richards ve Rodgers, 2002: 11, 82-83).
4. Dil öğrenme kuramında davranışçılığa karşı bilişselcilik: Sözel bir davranış olarak görülen dili alışkanlık oluşturmaya indirgemeye karşı anlamlı kural öğrenme.

Örneğin, İşitsel-Dilsel Yöntem – Bilişsel Dil Öğrenme (Richards ve Rodgers, 2002: 57, 66).

5. Dil kuramında yapısalcılığa karşı işlevselcilik: Dilin sıradüzensel olarak örgütlenmiş birimlerden oluştuğunu savunarak yapıların öğretimine odaklanmaya karşı dilin kullanımdaki işlevlerine odaklanma. Örneğin, İşitsel-Dilsel Yöntem – İletişimsel Dil Öğretimi (Richards ve Rodgers, 2002: 55, 159).

6. Dil üretiminde doğruluğa karşı akıcılık: Dil yanlışlarının kötü alışkanlıklar olduğunu savunarak doğruluğu vurgulamaya karşı üretimde anlaşılabilirliği ölçüt olarak akıcılığı vurgulama. Örneğin, İşitsel-Dilsel Yöntem – İletişimsel Dil Öğretimi (Richards ve Rodgers, 2002: 157).

7. Dil alıştırmalarında girdi-temelliliğe karşı çıktı-temellilik: Anlaşılabilir girdi alımıyla dil edinci oluşturmaya karşı iletişim ortamında çıktı üreterek dil edimine odaklanma. Örneğin, Doğal Yaklaşım – Görev-Temelli Dil Öğretimi (Richards ve Rodgers, 2002: 179, 228).

8. Dil ediminde anadil konuşuruna karşı ikinci dil kullanıcısı: Anadil konuşuruna öykünmeye karşı ikinci dili başarılı biçimde kullanma. Örneğin, İşitsel-Dilsel Yöntem – Çağdaş İletişimsel Yaklaşımlar (Savignon, 2001: 21).

9. Yanlış düzeltmede açıklığa karşı örtüklük: Yanlışların öğretmen tarafından doğrudan düzeltilmesine karşı öğrencinin içsel ölçüt geliştirmesi. Örneğin, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi – Sessiz Yöntem (Larsen-Freeman, 2003a: 19; Richards ve Rodgers, 2002: 85).

10. Dil kavramlaştırmasında tekdilliliğe karşı ikidillilik: Yabancı dil öğrenmede ana dil kullanımını yasaklamaya karşı ana dili başvuru kaynağı olarak kullanma. Örneğin, İşitsel-Dilsel Yöntem – Topluluk Odaklı Dil Öğretimi (Larsen-Freeman, 2003a: 101; Richards ve Rodgers, 2002: 156).

Bundan sonraki bölümde ise 19. yüzyıl sonunda Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin tetiklediği yöntemlerarası “yüzyıl savaşları”, özellikle “ana dil kullanımı” cephesinde görülen gelişmeler açısından irdelenecektir.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (The Grammar-Translation Method)

16. yüzyılda Avrupa’daki siyasal değişimler sonucunda 500 yıl öncesinin ortak iletişim dili (lingua franca) olan Latince, eğitim, ticaret, din ve devlet işleri gibi alanlardaki egemenliğini Fransızca, İtalyanca ve İngilizceye kaptırıp okul izlencesinde sıradan bir ders haline geldi, ama eski Latince metinlerin incelenmesi, Latince dilbilgisi ile sözbilim (rhetoric) çözümlenmeleri sayesinde yabancı dil öğretimini bir asır boyunduruğu altına alacak bir modelin temelleri atılmış oldu (Richards ve Rodgers, 2002: 3).

İlk kez “Klasik Yöntem” (The Classical Method) olarak adını duyuran bu yöntem, 17. yüzyılda Avrupa’nın yerli dillerini öğrenmeye duyulan gereksinimle birlikte, dönemin en ünlü dil öğreticisi ve yöntembilimcisi olan Johann Amos Comenius ve İngiliz düşünür John Locke’un girişimleriyle değiştirilmeye çalışılmıştır (Celce-Murcia, 2001: 4; Richards ve Rodgers, 2002: 4). Ancak eski (kutsal) metinlerin anlaşılması ve değişik dillere çevrilmesi için tümdengelimli bir dilbilgisi öğretimine önem veren ve din dogmalarının öğretimiyle çelişmeyen bu uygulama, Comenius’un ilk kez *Linguarum Methodus Novissima* yapıtında anlattığı tümevarımsal yaklaşımını gölgede bırakmıştır (Demircan, 2005: 251; Demirel, 2007: 36). 19. yüzyılın başlarına geldiğinde ise klasik Latincenin öğretimi tüm çağdaş dillerin öğretimini kapsayacak biçimde “Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi” adıyla yabancı dil öğretimine damgasını vurmuştur (Brown, 2000: 18).

Teknikleri, Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf ve Johann Meidinger gibi Alman bilginlerin çabalarıyla geliştirildiği için ABD’de “Prusyalı Yöntem” (The Prussian Method) olarak da bilinen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine göre, yabancı dil öğretiminde amaç öğrencilerine yabancı dilin yazımını sevdirek zihinsel gelişmelerini sağlamaktır; çünkü öğrencilerin erek dilin dilbilgisini inceleyerek ana

dilin dilbilgisini daha iyi anlayacağı ve böylece ana dilini daha iyi konuşup yazacağı umulmaktadır (Larsen-Freeman, 2003a: 11; Richards ve Rodgers, 2002: 5). İkinci dil ediniminde ana dili kaynak dizge (reference system) olarak alan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, dil öğrenmeyi tümdengelimsel olarak sunulan dilbilgisel kurallarını ikidilli sözcük listeleri eşliğinde ezberlemeyi gerektiren entelektüel bir etkinlik (intellectual activity) olarak görür (Stern, 1991: 455). Yeni dile giden yolun her zaman öğrencinin ana dilinden geçtiği düşüncesiyle, “dilbilgisi kuralları, öğrencilere ana dillerinde açıklanır; sözcük listeleri çeviri karşılıklarıyla birlikte öğrenilir ve öğretilen dilbilgisi ve sözcükleri içerecek biçimde kurulan tümceler yazılı olarak öğrencinin diline ve dilinden sürekli çevrilir”; öyle ki bu yöntemin önde gelen karşıtlarından Henry Sweet, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemiyle yapılan öğretimi “anlama bakılmaksızın dilbilgisi ve sözcükle doldurulan bir çuvala” benzetmiştir (Cook, 2003: 32).

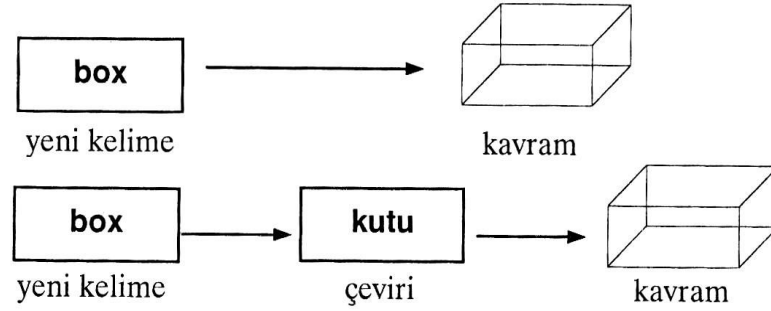
Düzvarım Yöntemi (The Direct Method)

19. yüzyılın sonlarında büyüyen uluslararası ticaret ve turizm, Avrupalılar için yabancı dillerdeki sözel yeterliliklerini geliştirmeleri gereğini doğururken ABD’ye olan kitlesel göçler sonucunda ise yabancı dil sınıfları, ana dilde açıklama ve çeviri ile öğretimi olanaksız kılacak biçimde çeşitlenen bir öğrenci topluluğuna kapılarını açtı (Cook, 2003: 33; Richards ve Rodgers, 2002: 7). Böylece hem yazılı hem sözlü dilde hızla yeterlik kazanmaya gereksinim duyan bu çokuluslu kitle yüzünden, öğrencilere yabancı dilde iletişim kurma becerisi kazandıramadığı için eleştiriye uğrayan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı Reform Hareketleri başladı. Halen ne dilbilim ve ruhbilim ne eğitimbilim alanında ilişkilendirilebileceği bir kuram bulunduğu gerekçesiyle yerilen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı ilk hareket, 1880’de “Yabancı Dilleri Öğrenme ve İnceleme Sanatı” (The Art of Learning and Studying Foreign Languages) başlıklı yapıtın yazarı Fransız asıllı bir Latince öğretmeni, François Gouin’den geldi: Almanca öğrenmek için bir yıl geçirdiği Hamburg’tan dilbilgisi kitapları ve sözlük ezberlemekten tutun da Goethe ve Schiller çevirileri yapmaya kadar her yolu denemesine rağmen Almanca öğrenmeden dönen Gouin, üç yaşındaki yeğenini gözlemleyerek dil öğrenmenin sırrına ermiş ve “Diziler Yöntemi”ni (The Series Method) geliştirmiştir (Brown, 2000: 20; Richards ve

Rodgers, 2002: 8). Ünlü Gouin Dizileri, algılaması kolay ve birbirine bağlı bir dizi tümceyi doğrudan (çeviri olmadan) ve kavramsal (dilbilgisi kural ve açıklamaları olmadan) olarak öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir; yeni öğretim malzemelerini açıklayıcı bir bağlam içinde sunmaya odaklandığından, sözcelerin anlamlarını göstermede jest ve hareketlerden yararlanır (Brown, 2000: 20; Richards ve Rodgers, 2002: 8).

1880'lerden itibaren İngiltere'de Henry Sweet, Almanya'da Wilhelm Viëtor, Fransa'da Paul Passy gibi reformcu dilbilimcilerin girişimleri ve *Uluslararası Sesbilgisi Derneği*'nin (The International Phonetic Association) kuruluşuyla birlikte çağdaş dillerin öğretiminde, sözlü dilin temel olduğu düşüncesinde birleşmiş; dilbilgisinin tümevarımsal olarak öğretilmesi ve çeviriden kaçınılması gerektiğine karar verilmiştir (Richards ve Rodgers, 2002: 9-10). Bu dönemde, Gouin'in çocuk dil edinimini gözlemleyerek geliştirdiği doğalcı dil öğrenimi ilkelerini izleyen L. Sauveur, 1860'ların sonunda Boston'da bir dil okulu açarak erek dilde yoğun sözlü etkileşime dayanan yöntemini "Doğal Yöntem" adıyla duyurmuş ve Alman bilgin F. Franke de yabancı dilde biçim ve anlam arasında doğrudan eşleştirme için ruhsalimsel ilkeleri açıklayarak tekdilli dil öğretiminin temellerini atmıştır (Richards ve Rodgers, 2002: 11).

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde zihinsel bir jimnastik olarak görülen dil öğrenimi, doğalcı dil öğrenimi ilkelerine dayanan "Düzvarım Yöntemi"nin doğuşuyla birlikte sözel bir cimmastiğe dönüşmüştür. Yasaklanan ana dildeki açıklamalar ve çeviri etkinliklerinin yerini gösteri yoluyla (görsel araçlar) öğretim almıştır. Bu sayede öğretilen dil ile buna karşılık gelen kavram arasında dolaysız bir bağlantının kurulması amaçlanmakta ve bir kavram, nesne bağlantısı yerine çeviriyle öğretildiğinde zihinsel işlemin aşağıda gösterildiği gibi değişeceği savlanmaktadır (Demirel, 2007: 38):



Şekil 1. Gösteri ve Çeviri Yoluyla Öğretim

Düzvarım Yönteminde ana dilin yabancı dil sınıfından kovulmasının tek savunusu ise öğrencilerin olabildiğince hızlı bir biçimde yabancı dilde düşünmelerini sağlama çabasıdır. Bir alıştırma tekniği olarak çeviri ve açıklama ile iletişim dili olarak ana dilin kullanımından tümüyle kaçınma, günümüze değin çoğu öğretmen tarafından dil eğitiminde – erişilmez olmakla birlikte – bir ülkü olarak görülmüştür (Stern, 1991: 458). Bu öğretimin yaymacasını ise Düzvarım Yöntemine ikinci adını veren (Berlitz Yöntemi) Maximilian Berlitz, anadil konuşurlarından oluşan öğretmenleri ve yüksek ücret ödeyerek gelen müşterilerinin başarısıyla yapmıştır (Richards ve Rodgers, 2002: 12). Ünlü Berlitz okullarında, öğretimin erek dilde gerçekleştirilmesi için sınıflara yerleştirilen mikrofonlarla öğretmenlerin konuşmasını denetlemek ve ana dilde tek bir sözcük sarf edecek olurlarsa işten çıkarmak gibi sert önlemler alınarak üstün başarılar kaydedildiyse de ortaöğretimdeki devlet kurumlarında uygulama güçlüğü, doğalcı ana dil edinimi ile sınıf içi yabancı dil öğrenimi arasındaki benzerliklerin çarpıtılması ve sınıf ortamının gerçeklerinin görülememesi nedeniyle Düzvarım Yöntemi 1920'lere gelindiğinde Avrupa'da ticari olmayan okullarda terk edildi (Cook, 2003: 33-34; Richards ve Rodgers, 2002: 12-13).

İngiltere'de ise Düzvarım Yönteminin konuşma diline yaptığı vurgu benimsenmekle birlikte çeviri ya da ana dildeki dilbilgisel açıklamanın yasaklanmadığı ve adına "Uzlaşma Yöntemi" (The Compromise Method) ya da "Sözel Yöntem" (The Oral Method) denilen karma bir yöntem Collins'in "Fransızca'yı olabildiğince Fransız gibi öğretme" sloganıyla ortaya çıktı, ancak bu tür bir uzlaşma Düzvarım Yönteminden çok Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine yakındı (Stern, 1991: 458).

20. yüzyılın ilk çeyreğinin sonunda ise Düzvarım Yönteminin kullanımı hem Avrupa’da hem ABD’de son bulurken; çoğu dil programı ya Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine döndü ya da 1929’daki Coleman Raporu (The Coleman Report) ile gündeme gelen “Okuma Yöntemi”ne (The Reading Method) geçti: Amerikan liselerinde tek uygulanabilir öğretim biçiminin okuma becerilerine yoğunlaşmak olduğuna karar verilirken Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde olduğu gibi dil öğretiminde ana dilin kullanımına devam edildi ve hatta anadil okuma öğretimine özgü pek çok teknik benimsendi (Brown, 2000: 32; Stern, 1991: 460-461).

İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audiolingual Method)

20. yüzyılın ilk yarısında, Avrupa’da ses getiren Düzvarım Yönteminin ABD’de tutmadığı görüldü; çünkü Avrupalı öğrenciler, konuşma becerilerini kullanmak için uzağa seyahat etmek durumunda kalmazken Kuzey Amerika’nın o dönemdeki dilsel yalıtılmışlığını göz önünde bulunduran Amerikan eğitim kurumları, sözel bir yaklaşım yerine yabancı dil öğretiminde okuma yaklaşımının daha yararlı olduğuna kanaat getirmişlerdi (Brown, 2000: 32).

ABD’nin II. Dünya Savaşına girişiyle birlikte, ordunun hem müttefiklerin hem düşmanların dilinde sözel yeterliğe sahip personele olan gereksinimi, dil öğretiminde bir devrim için gerekli olan koşulları olgunlaştırdı: Amerikan ordusunda çevirmen olarak görevlendirilecek personelin eğitimi için üniversiteler yabancı dil öğretim programları geliştirmeye seferber edildi ve 1942’de “Ordu Yöntemi”nin (The Army Specialized Training Program) ortaya çıkışının üzerinden henüz bir yıl geçmişken 55 Amerikan üniversitesi programa katılmıştı (Brown, 2000: 32; Richards ve Rodgers, 2002: 50). Amacı öğrencilerine çeşitli dillerde konuşma yeterliliği kazandırmak olan ordu programları, ABD’deki geleneksel yabancı dil dersleriyle örtüşmeyince dilbilimci ve insanbilimcilerin inceledikleri Amerikan Yerli Dillerinde egemenlik kazanabilmeleri için tasarılan eğitim programlarına başvuruldu (Richards ve Rodgers, 2002: 50). Bunlardan Yale Üniversitesi’nde dilbilimci olan Leonard Bloomfield’in yönteminde, anadil konuşurları arasından seçilen bir bilgi verici (the informant), bilgi vericiden elde edilen sözcük ve tümceleri çözümleyerek yabancı

dilin temel yapısını çıkararak bir dilbilimci ve dilbilimcilerin eşliğinde bilgi vericilerle güdümlü konuşmalar yapan öğrenciler yer aldı. Başarısını iyi bir yöntembilimsel temele değil de Düzvarım Yönteminde olduğu gibi erek dille kurulan temasın yoğunluğuna borçlu olan Ordu Yöntemi, iki yıllık saltanatın ardından gelen on yıl boyunca normal dil programlarında kullanımının uygunluğu konusunda tartışmalara neden oldu (Richards ve Rodgers, 2002: 51). 1950'lerin ortası itibariyle, büyük bir uluslararası güç olarak ortaya çıkan Amerika'da yabancı öğrenci sayısının tırmanışına, 1957'deki ilk Rus uydusunun fırlatılmasının ardından Amerikalıların diğer ülkelerdeki bilimsel ilerlemelere yabancı kalması korkusu eklenince; 1958'de Ulusal Savunma Eğitimi Yasası çıkarılarak çağdaş dillerin incelenmesi, öğretim malzemelerinin geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirilmesi için fonlar yaratıldı (Richards ve Rodgers, 2002: 51, 53). Bu amaçla, 1939'da ABD'nin ilk İngiliz Dili Enstitüsü Michigan Üniversitesi'nde kurulduktan sonra yöneticisi Charles Fries, yapısal dilbilimin ilkelerini dil öğretimine uygulayarak "Michigan Yöntemi"ni geliştirdi, ancak davranışçı ruhbilimle birleştirilince yöntemin adı, 1964'te Profesör Nelson Brooks tarafından "İşitsel-Dilsel Yöntem" olarak değiştirilmiştir (Richards ve Rodgers, 2002: 53).

Sözel bir davranış olarak tanımladığı dil ile sözel olmayan davranışlar arasında ayrım gözetmeyen ünlü Harvard'lı davranışçı Skinner'in 1957'de yayınlanan "Sözel Davranış" yapıtının etkisiyle; yabancı dil öğrenme, basitçe mekanik bir alışkanlık oluşturma süreci olarak görüldü: öğrenci (organizma), yabancı dilde kendisine öğretilene (uyarıcı) doğru karşılık (tepki) verdiğinde kazanacağı öğretmen/arkadaş beğenisi (pekiştirme) ile uygun dil uyarıcısı-tepki zincirleri içinde dile egemen duruma gelecekti (Richards ve Rodgers, 2002: 56-57). Yineleme sayısı arttıkça öğrencinin istendik davranışlar geliştirme olasılığı da artacağından, İşitsel-Dilsel Yöntemin temel öğretim etkinliğini dil kalıplarının ezberlendiği yoğun sözel alıştırmalar oluşturmuştur. Olumlu pekiştirme ile desteklenen bu süreçte amaç, öğrencilerin yanlış yapmasının önüne geçmek (kötü alışkanlıklar geliştirmelerini engellemek) ve "aşırı öğrenme" yoluyla düşünmek için duraksamadan (otomatik) yanıt vermelerini sağlamaktır (Larsen-Freeman, 2003a: 43). Yabancı dil öğrenmede karşılaşılan başlıca güçlüğün öğrencilerin ana dillerine özgü alışkanlıkları bastırmak

olduğu düşünülduğünden, İşitsel-Dilsel Yöntemde öğrencilerin ana dili erek dilden ayrı tutularak, erek dil edinimi girişimlerine ana dilin karışması engellenmeye; Karşıtsal Çözümleme yoluyla ana dil ve erek dil arasındaki farklılıklar belirlenerek öğrencilerin sorun yaşayacağı alanlar öngörölmeye çalışılmıştır (Larsen-Freeman, 2003a: 42, 44).

İşitsel-Dilsel Yöntemde öğrenme, zihinsel çözümlemelere başvurmaksızın (Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin tersine) gerçekleştirilen bir alışma ve koşullanma sürecidir; dil öğrenimindeki zihinsel yükü hafifletmek için göreceyle zahmetsiz olan yineleme ve öykünme alıştırmalarından yararlanır (Stern, 1991: 464-465). Çünkü yabancı dil öğrenimi, ana dil edinimiyle aynı olmalıdır; yani erek dili kullanmak için kural ezberlemeye gerek yoktur, kurallar ana dilde olduğu gibi örneklerden çıkarımsanabilir (Larsen-Freeman, 2003a: 44). Süreç olarak ana dil edinimi ile ikinci dil öğrenimini eş görmekle birlikte, ana dilin kavramsal bir ürün olarak yabancı dil öğrenimine kaynak oluşturabileceğini yadsıyan İşitsel-Dilsel Yöntem, dil laboratuvarlarında tuttuğu öğrencilerin zihinlerine delgi gibi kullandığı alıştırmalar (drills) ile kısa sürede girmeyi başardıysa da ezber yoluyla kazanılanların gerçek iletişim ortamında işe yaramadığı görölmüştür.

“1960’ların başında İşitsel-Dilsellik (Audiolingualism), dil öğreniminde altın çağa öncülük edeceğinin umutlarını yeşertmişti. Bu on yılın sonunda ise dil öğretiminde yanlış olan her şeyin sorumlusu haline gelerek bir şamar oğlanına dönüştü” diyen Stern (1991: 465), deneysel araştırmaların yöntemin üstünlüğünü kanıtlayamadığını, yöntemi titizlikle uygulayan öğretmenlerin öğrencilerde yol açtığı bıkkınlıktan yakındığını belirterek kuramsal temeli zayıf bulunan İşitsel-Dilsel Yöntemin uygulamada da beklentileri boşa çıkardığını vurgulamıştır.

Bilişsel Dil Öğrenme (Cognitive Code Learning)

Kuramsal temellerinin hem dil kuramı hem öğrenme kuramı açısından sağlam olmadığı gerekçesiyle saldırıya uğrayan İşitsel-Dilsellik, 1960’ların ortasında Amerikan dilbiliminde meydana gelen kökten değişiklikler sonucunda zayıfladı:

Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) dilbilimcilerinden Noam Chomsky, “Dil, bir alışkanlık yapısı değildir” diyerek yeni tümce ve kalıpların oluşturulmasında çok soyut ve karmaşık kuralların işlediğini ve en basit dilsel davranışta bile türe özgü olarak bir yenilik barınacağını belirtmiş; yalnızca yüzey yapıya odaklanan yapısalcı bir yaklaşımla dilin betimlenmesine karşı çıkarak 1966’daki Kuzeydoğu Konferansı’ndaki seslenişi ile dil öğretmenleri arasında üstün görülen davranışçılığı, “yalnızca yetersiz değil üstelik büyük olasılıkla da yanlış anlaşılmış” bir kuram olduğundan reddetmiştir (Brown, 2000: 24; Richards ve Rodgers, 2002: 65; Stern, 1991: 327). Davranışçılığın yerine alması bir dil öğrenme kuramı öneren Chomsky’e göre, dilin kullanımı için gerekli olan soyut kuralların bilgisi, doğuştan getirilen zihinsel özellikler aracılığıyla elde edilir: “Tümceler, öykünme ve yineleme ile öğrenilmez; öğrencinin derindeki edinci (competence) tarafından yaratılır.” (Richards ve Rodgers, 2002: 66).

İşitsel-Dilsel Yöntemin mekanik alıştırma ve ezber teknikleriyle dile benzer davranışlar yaratmakla birlikte edinç oluşturamadığını gören Amerika’daki dil öğretim çevreleri, halen tam olarak atlatamadıkları bir buhranın içine düştülerse de geçici çözüm olarak Chomsky ve ruhbilimci John B. Carroll’ın ortak çabalarıyla kurulan “Bilişsel Dil Öğrenme”ye tutundular (Richards ve Rodgers, 2002: 66). Öğrencinin yabancı dil yapısını anlamasına önem veren Bilişsel Dil Öğrenme, dilin yapıları üzerinde uygun düzeyde bir bilişsel denetim sağlandığında anlamlı durumlar içinde dili kullanarak otomatik bir dil kullanım kolaylığı geliştirileceğini savlamıştır (Stern, 1991: 470). Böylece davranışçılığın koşullanma, pekiştirme, alışkanlık oluşturma ve ezber teknikleri yerini kural öğrenme ve anlamlı alıştırmalara bırakmıştır (Stern, 1991: 470). Ancak nasıl İşitsel-Dilsel Yöntemin papağan gibi sürekli yinelenen alıştırmaları öğrencileri bunalttıysa; dil kuralları, örneklemeleri (paradigms), çapraşıklıkları (intricacies) ve aykırılıklarına (exceptions) gösterilen bilişsel dikkat, dil öğrenenlerin bilişsel birikimlerini tüketti (Brown, 2000: 24). Bu etkinlikler sırasında çeviriye (Düzvarım Yönteminin tersine) olanak tanınması Ausubel’in “anlamlı öğrenme” modeli ile ilişkili olmasına rağmen; kimi çevreler, Bilişsel Dil Öğrenmeyi, Dilbilgisi-Çeviri Yönteminden uyarlanmış güncel bir sürüm olarak betimlemiştir; oysa Bilişsel Dil Öğrenmede ana dil kullanımının amacı,

öğrencilerin yeni öğrendikleri yabancı dil bilgisini zaten zihinlerinde hazır bulunan ana dil yapısı içine almalarını sağlamaktır (Demirel, 2007: 45).

Ancak “Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ya da Düzvarım Yönteminin yeniden keşfi” olarak zamanı geri çevirmenin ötesine geçemeyen Bilişsel Dil Öğrenme, anlamlı bir dizge olarak dilin bilinçli biçimde edinimini vurgulamışsa da yöntembilimdeki kısa ömürlü etkisi 1980’lerin başında giderek güçlenen iletişimsel yaklaşımlarla son bulmuştur ve halen “bilişsel dil” (cognitive code) terimi, dilbilgisel bir izleni çevresinde anlamlı alıştırmaya ve dil kullanımına izin veren öğretim etkinliklerini düzenleme girişimlerine göndermede bulunmak için kullanılmaktadır (Stern, 1991: 469).

Guru/Tasarımcı Yöntemleri

Richards ve Rodgers (2002: 66-67, 71)’a göre, 1970-1980’lerde İşitsel-Dilselliğin yerini doldurabilecek alması bir yöntemin çıkmaması, uyarılma, yenileşim, deneme ile beraberinde bocalamayı da getiren yeni bir dönemin başlamasına neden oldu: dil öğretimi ve ikinci dil edinimi araştırmalarının ana akımlarından kopuk, tek bir kuramcı ya da eğitimci tarafından geliştirilen ve çoğu kez belirli öğrenme kuramları çerçevesinde örgütlendiklerinden dil kuramı açısından az gelişmiş olan Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response), Sessiz Yöntem (The Silent Way), Topluluk Odaklı Dil Öğretimi (Community Language Learning) ve Esinlemeli Yöntem (Suggestopedia) gibi yöntemler, dikkat çektilerse de öğrenme-öğretme sürecinin kimi önemli boyutlarını vurgulamaları nedeniyle gördükleri yoğun ilgi kalıcı olmadı.

Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Kaliforniya’daki San Jose Üniversitesi’nde ruhbilim profesörü olan James Asher’in geliştirdiği yöntemde, “Anlama Yaklaşımı” (The Comprehension Approach) doğrultusunda, dil öğrenmenin önce anlama ile başlayıp sonra üretimle sürmesi gerektiği ve erek dile özgü bilişsel bir harita içselleştirene dek konuşmaya

zorlanmayan öğrencinin ana dilini edinen bir çocuk gibi ebeveynlerinin verdiği emirlere fiziksel tepkilerde bulunarak yabancı dili öğrenebileceği savunulmuştur (Larsen-Freeman, 2003a: 107).

Asher'a göre, bir erek dili anlamayı başarmanın yolu öğretmenin verdiği yönergeleri izlemekten geçer (Larsen-Freeman, 2003a: 108). Çünkü ruhbilimcilerin geliştirdiği "İz Kuramı"na (the Trace Theory) göre; bellek, motor etkinliklerle ilişkilendirilerek uyarılır ya da izlenirse geri çağırma artar (Brown, 2000: 30). Bu nedenle, ana dil çevirisine başvurmadan anlamı bedensel hareketlerle bildirmek için erek dildeki emir tümcelerinden oluşan yineleme alıştırmaları (Gouin Dizilerinde olduğu gibi) geliştirilmiş; sözel yineleme ve fiziksel etkinlikleri eşleştirmek yoluyla öğrencinin sağ-beyin öğrenmesini etkinleştirip öğrendiklerinin kalıcılığını arttırmak ve eğlence etmeni katarak yabancı dil öğrenmenin özellikle yetişkinler üzerinde yarattığı kaygı ile gerilimi azaltmak – "duygusal süzgeci" (affective filter) düşürmek – amaçlanmıştır.

1970-1980'lerde Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi, erek dilde gerçekleştirilen fiziksel hareketleri girdiyi anlaşılır kılmak ve gerilimi azaltmak amacıyla kullandığından; Krashen gibi ikinci dil ediniminde anlamaya önem verenler tarafından beğeniyle karşılanmıştır (Richards ve Rodgers, 2002: 78-79). Ancak başlangıç düzeyinde herhangi bir öğretim malzemesine gerek olmayıp öğretmenin sesi, hareketleri ve jestleri ile sınıftaki nesnelere yürütülen derslerin öğrenciler ilerledikçe çekiciliğini kaybettiği görülünce; Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi diğer öğretim yaklaşımlarıyla uyumlu olarak kullanılan tekniklerden birine dönüşmüştür (Brown, 2000: 30; Richards ve Rodgers, 2002: 77, 79). Ayrıca Düzvarım Yönteminden bu yana, yabancı dil öğrenme sürecinden ana dili dışlamaya dönük olarak geliştirilen yöntemlerin doğurduğu "Çeviri yapmadan anlam nasıl bildirilebilir?" ve "Ana dile başvurmadan yanlış anlamalar nasıl önlenebilir?" soruları, Bütüncül Fiziksel Tepki Yönteminde de akılları kurcalamaya devam etmektedir.

Sessiz Yöntem (The Silent Way)

Caleb Gattegno'nun geliştirdiği Sessiz Yöntem, adından anlaşılabilceği gibi, yabancı dil sınıfında sessizliğin önemini vurgulayan almaşık bir yöntemdir. Ancak bu yöntemde sessiz olması buyrulan bu kez öğrenciler değil, öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini dilin yapılarına çekebileceği durumlar yaratırken öğrencilerin anlamı algılamalarını sağlamak için ise Sessiz Yönteme özđü renkli çubuk ve tablolar kullanır: "Cuisenaire" adındaki renkli çubuklar, ana dilde çeviriye başvurmaksızın sözcük ve yapılar ile erek dildeki anlamlarını doğrudan bağlamak için kullanılırken "Fidel" denilen renkli tablolar, sesletim tabloları olup üzerlerinde farklı dillerin seslerine ait simgeleri barındırırlar ve öğrencilere seslere karşılık gelen okunuşları öğretmeye yararlar (Larsen-Freeman, 2003a: 65; Richards ve Rodgers, 2002: 86).

Erek dildeki yapı ve sözcüklerin anlamlarını bildirmede getirilen ana dil yasağının, erek dildeki seslerin öğretimine gelince ortadan kalktığı; öğretmenin erek dildekilerle benzerlik gösteren ana dil seslerinden yararlanarak sesletim (pronunciation) öğrettiği görölmektedir. Bu durum, Sessiz Yöntemde "Bilinenden Bilinmeyene Doğru" ilkesine bağlanabilmektedir: öğretmen, öğrencinin daha önceden bildiği bir şey ile başlayıp yeni bilgiyi var olan bilgi üzerine kurmalıdır (Larsen-Freeman, 2003a: 60, 67). Sessiz Yöntemde öğrenmenin bilineni başka durumlara aktarmayı kapsadığı kabul edilmekle birlikte; erek dilde anlamın açıklanması konusunda anadil bilgisi ve stratejilerine neden başvurulmadığı düşündürücüdür.

Öğretmen tarafından yapılan örneklemenin (modelling) en aza indirildiği Sessiz Yöntemde amaç, anımsayarak yinleme yerine buluş yoluyla veya problem çözerek öğrencinin daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlamasıdır; çünkü Bruner (1966: 83; Richards ve Rodgers, 2002: s. 81'deki alıntı)'in belirttiği gibi "Buluş Yoluyla Öğrenme", öğrencinin zihinsel gücünü arttırarak belleğini korumasına yardımcı olur. Bu süreçte yapılan yanlışların düzeltilmesinde öğretmenin sergilediği çekimser tutumun nedeni ise öğrencilerin "içsel ölçütler" (inner criteria) geliştirerek kendi üretimlerini denetlemeleri ve kendi kendilerini düzeltmelerini sağlamaktır. Sessiz

Yöntemi, diğer dil öğrenme yollarından ayıran en çarpıcı özellik de zaten “özfarkındalık” (self-awareness) yoluyla kendi kendini düzeltme etkinliğidir (Richards ve Rodgers, 2002: 83). Ayrıca benliğin “öğrenme” (the learning system) ve “belleme” (the retaining system) olmak üzere iki dizgeden oluştuğunu ileri süren Gattegno’ya göre, başarılı öğrenme yine sessizlik içinde kazanılan farkındalık ve etkin denemeler yoluyla elde edilebilir (Richards ve Rodgers, 2002: 83).

Öğrenilebilir olduğu düşünülen farkındalığa verilen önemin nedeni, Gattegno’nun “Yapay Yaklaşımı” (The Artificial Approach) ile açıklanabilmektedir: ikinci dil öğrencisi, ana dil öğrencisine benzemez; zihninde önceden var olan ana dili nedeniyle bir çocuğun ana dilini edindiği biçimde ikinci bir dili öğrenemez (Richards ve Rodgers, 2002: 82). Bu nedenle, Gattegno ikinci dil edinimi için geliştirilen “doğal” ya da “doğrudan” yaklaşımların aslında yanlış yönlendirilmiş olduğunu belirtir (Richards ve Rodgers, 2002: 82).

İnsancıl bir yaklaşım olarak ortaya çıkmakla birlikte, öğretmenin mesafeli duruşu ve öğrencilerden esirgenen rehberlik nedeniyle çok sert bir yöntem olduğu eleştirilerine maruz kalan Sessiz Yöntem, yapısal ve sözcüksel izlencesiyle İşitsel-Dilsellik gibi geleneksel yöntemlerle özdeşleşen pek çok özelliği sergileyince; sanıldığı kadar da yenilikçi bir yöntem olmadığı anlaşıldı (Brown, 2000: 29; Richards ve Rodgers, 2002: 88). Oysa Sessiz Yöntem, ana dil edinimindeki doğallık ve kendiliğindenlikten yoksun ikinci dil öğrencilerine bulgulayıcı işlemlerden (heuristics) yararlanarak öğrenci özerkliği (learner autonomy) kazandırmayı amaçlamış ve öğretmeyi öğrenmeye göre ikincil kılmıştır. Yine de yarattığı düşünbilimsel etkiye rağmen edimsel uygulamaları düş kırıklığı yaratınca; Caleb Gattegno’nun kendisi bile Sessiz Yöntemi bir “yöntem” olarak nitelendirmediğini belirtmiştir (Larsen-Freeman, 2003a: 70; Richards ve Rodgers, 2002: 88).

Topluluk Odaklı Dil Öğretimi (Community Language Learning)

Chicago’daki Loyola Üniversitesi’nde ruhbilim profesörü olan Charles A. Curran’ın “Danışmanlı Öğrenim” (Counselling Learning) tekniklerini dil öğretimine

uygulamasıyla ortaya çıkan Topluluk Odaklı Dil Öğretimi, Carl Rogers'ın insancıl ruhbilimine dayanmaktadır (Richards ve Rodgers, 2002: 90). Buna göre, “her yeni öğrenme deneyimi, tehdit edici olabilir” (Larsen-Freeman, 2003a: 89): yarışmacı bir havanın egemen olduğu geleneksel sınıflarda küçük düşme korkusu yaşayan öğrenci, her şeyi bilen ve herkesin üstünde olan öğretmenden çekinebilir. Öğrencinin olumsuz duygularını yenmek için öğretmenin dil danışmanına dönüşmesi gerektiğini savunan Curran'a göre, öğretmen ve öğrenci arasında kurulacak eşduyumsal bir ilişki ile öğrencinin hem zihinsel hem duygusal hem de davranışsal özelliklerini – tüm benliğini (whole person) – etkileyebilecek insancıl bir öğrenme gerçekleştirilebilir (Larsen-Freeman, 2003a: 89; Richards ve Rodgers, 2002: 90).

Hem bilişsel hem duyuşsal öğrenmenin – “Bütünsel Öğrenme” (Holistic Learning) – öğretmen ve öğrencilerin etkileşimde bulunduğu iletişimsel bir ortamda gerçekleştiğini ileri süren Topluluk Odaklı Dil Öğretimi, adından da anlaşılacağı gibi, sınıfı öğrencilerin işbirlikli olarak birbirlerinden öğrenebileceği bir topluluk olarak görür (Larsen-Freeman, 2003a: 97; Richards ve Rodgers, 2002: 92). Çocuğun dil gelişimine benzetilen bu süreçte başarılı öğrenme için sağlanması gereken ruhbilimsel koşullar (SARD) kısaca şöyledir: “güvenlik (security), dikkat (attention) ve saldırganlık (aggression), akılda tutma (retention) ve yansıtma (reflection), ayırt etme (discrimination)” (Richards ve Rodgers, 2002: 92). Bunlardan ilki, “güvenlik”, öğrencinin sınıfta kendini güvende hissetmesiyle gelecek başarılı öğrenmeyle ilgili bir koşuldur. Larsen-Freeman (2003a: 96)'a göre, öğrencilerin yabancı dil sınıfında kendilerini güvende hissetmeleri için söylenen her şeyi anlamaları gerekmektedir.

Bu nedenle Topluluk Odaklı Dil Öğretiminde, “dil değiştirme” (language alternation) tekniği kullanılmıştır: öğrenci, bir başka öğrenciye yönelttiği iletisini ana dilinde söylediğinde öğrencinin yanı başında duran öğretmen özgün iletinin erek dildeki karşılığını öğrencisine fısıldar ve öğrenci tarafından yinelenen erek dildeki ileti, daha sonra çözümlenecek çeviri yazıyı (transcription) oluşturmak üzere teybe alınır (Richards ve Rodgers, 2002: 90, 97). Dil değiştirme kapsamında gerçekleştirilen çeviri etkinlikleri, bilinenden bilinmeyene uzanan köprüyü ana dil üzerine kurduğundan öğretmenlerin ana dil ve erek dil arasındaki farklılıklara egemen olması

büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra sonsal bir izlenceye (a posteriori syllabus) sahip olan Topluluk Odaklı Dil Öğretimi, yalnızca öğrenciler tarafından üretilen metinlere dayalı olduğundan ne kadar insancıl bir yöntem olursa olsun yeteri kadar yönlendirici olmamakla eleştirilmiştir (Richards ve Rodgers, 2002: 26, 95, 98).

Esinlemeli Yöntem (Suggestopedia)

Sovyet ruhbilimi, yoga ile telkin bilimi (suggestology) birleştiren Bulgar psikiyatrist-egitimci Georgi Lozanov, yetenekli yeteneksiz ayrımı gözetmeksizin bir konunun tüm öğrencilere eş düzeyde öğretilebileceğine inanmaktaydı; çünkü Lozanov'a göre, insanlar, öğrenme yetilerinin sınırlı olduğunu, başarısız olacaklarını düşünerek öğrenmenin önüne ruhbilimsel engeller yerleştiriyordu ve ancak yüzde beş ya da onunu kullanabildikleri zihinsel güçlerini daha iyi kullanabilmek için kendilerine sürekli telkin ettikleri başarısızlık korkusunu zihinlerinden silmelilerdi (Larsen-Freeman, 2003a: 73; Richards ve Rodgers, 2002: 100).

Duyu dışı algılama araştırmalarına dayandırdığı telkin biliminde Lozanov, yoğunlaştırıcı ruhsal-rahatlama (concentrative psycho-relaxation) yoluyla olumsuz çağrışımları ortadan kaldırarak zihinsel kaynaklara sürekli erişim sağlanacağını savunmakta ve telkin-karşı-telkin (desuggestion-suggestion) sürecinin işleme için altı önemli bileşenden söz etmektedir: “yetke (authority), çocuksulaştırma (infantilization), çift düzeylik (double-planedness), ezgileme (intonation), dizem (rhythm) ve konser sözde-edilgenliği (concert pseudo-passiveness)” (Brown, 2000: 27; Richards ve Rodgers, 2002: 101). Buna göre, öğrencilere başarılı olabilecekleri duygusunu aşlamak için öğretmenin özgüven sahibi, inandırıcı bir görüntü sergileyerek alanında uzman bir kaynaktan alacakları bilgiye güven duymaları; bilinçaltılarını yetkeye teslim etmeleri sağlanır. Yetkeden sertlik anlamı çıkarılmamalıdır: Esinlemeli Yöntemde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ebeveyn-çocuk ilişkisine benzetilebilir; Bancroft (1972: 19; Richards ve Rodgers, 2002: s. 102'deki alıntı)'ın da belirttiği gibi artık daha yaşlı olan öğrenci, çocuğun sahip olduğu özgüven, kendiliğindenlik ve alıcılığı (receptivity) yeniden

kazanmalıdır. Bir başka deyişle, yer aldığı oyunlarda kendi benliğini unutup kimi zaman yeni bir kimlik seçerek çocuklaşmalıdır (Larsen-Freeman, 2003a: 84).

Esinlemeli Yöntemde yalnızca öğretimin değil, öğretimin yapıldığı ortamın (dekor, mobilya, fon müziği, öğretmenin kişiliği) da öğretimi etkilediği görüşü egemendir (Richards ve Rodgers, 2002: 102). Bu nedenle, Esinlemeli Yöntemde öğrencilerin rahatlamaları için sandalye yerine minderlerle döşeli sınıflarda, Klasik/Barok müzik eşliğinde, “konser oturumları” düzenlenir (Larsen-Freeman, 2003a: 85). Konser oturumlarıyla anlatılmak istenen elbette oda dinletileri değildir; Esinlemeli Yönteme göre işlenen bir dersin alıcı evresinde (the receptive phase) gerçekleştirilen biri “etkin” diğeri “edilgen” olmak üzere iki konser oturumunda da öğretmen, ana dil çevirisiyle birlikte verilen bir söyleşim (diyalog) okur ve öğrenciler de ana dildeki koşutuyla (paralel) birlikte erek dil metnini izler. Etkin konserde (the active concert) öğretmen, söyleşimi müziğin dizemine göre okur ve böylece öğrencilerin hem sol hem sağ beyinleri etkinleştirilir (Larsen-Freeman, 2003a: 82). Edilgen konserde (the passive concert) ise öğretmen, söyleşimi normal hızda okurken öğrenciler de sessizce dinler ve konser oturumları, ödevle noktalanır: öğrencilerden uyumadan önce ve ertesi sabah uyandıklarında söyleşimi bir kez daha okumaları istenir (Larsen-Freeman, 2003a: 82). Her iki konser oturumunda da amaç, yinleme etkinliklerinden doğabilecek tekdüzeliğin bıkkınlık yaratmasını önleyerek yoğunlaşmayı sağlamak ve rahatlamış belleklerin ezber güçlerini arttırmaktır (Richards ve Rodgers, 2002: 102). Ayrıca zihinlerinin bilinç ötesindeki (paraconscious) parçasını etkinleştirmek için müziğin yanı sıra çevresel öğrenme (peripheral learning) aracı olarak sınıflara erek dilin dilbilgisiyle ilgili posterler de asılabilir (Larsen-Freeman, 2003a: 81-83).

Alıcı evreyi izleyen etkinleştirme evresinde (the activation phase), öğrenciler geleneksel pekiştirme etkinliklerinden rol yapma, oyunlar, şarkılar ve soru-yanıt alıştırmalarıyla yeni öğrendikleri konuya ilişkin beceri kazanmaya çalışırlar (Larsen-Freeman, 2003a: 82). Alıcı evrede sunulan söyleşimin anlaşılması için ana dil kullanımına başvurulduğu ve etkinleştirme evresinde kullanılan etkinliklerin Esinlemeli Yönteme has olmadığı göz önüne alınırsa; Lozanov’un hiçbir yöntemle paylaşmadığı tekniklerinin aslında seçmeli olarak başka yöntemlerde de kullanıldığı

görülmektedir. Ayrıca Esinlemeli Yöntemin dayandığı telkin bilimin kendisi, Richards ve Rodgers (2002: 106)'ın da belirttiği gibi “doktorların hastalarına verdiği yalancı ilaçlar gibi öğretmenlerin de öğrencilere bu yöntemle öğrenebileceklerini” telkin etmelerini gerektirdiği için telkin bilimin sözde bir bilim olduğu yönünde gelen eleştirilerin yersiz olmadığı kanısındayız.

Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)

1970'ler ile 1980'lerin başında, ana dil edinimini inceleyen deneysel çalışmaların esinlediği ikinci dil edinimi araştırmalarında (SLA), Kanada'da yabancı dilde eğitim veren programların (immersion) ve ABD'de İngilizce dışında bir ana dili olan göçmen çocukları için başlatılan ikidilli eğitim hareketinin sağladığı canlı laboratuarlardan yararlanılarak 1980'lerin ortalarına gelindiğinde İngilizce ve diğer pek çok dilin farklı yaştaki öğrencilerinin belirli dilbilgisel biçimbirimler ve sözdizimsel yapıların ediniminde ana dil edinimindekine benzer bir gelişimsel sıra izlediği bulgulanmıştır (Wesche ve Skehan, 2002: 210). Ana dilleri her ne olursa olsun, ikinci dil ediniminde içsel olarak belirlenmiş doğal bir sıra izlendiğini ve ne açık öğretimin (explicit instruction) ne bilinçli öğrenmenin (conscious learning) ikinci dil öğrencilerine etkidiğini gösteren bu bulgular, ikinci dil araştırmacılarını dil ediniminde öğrencilere yöneltilen girdi üzerine yoğunlaştırmış ve girdinin önemini vurgulayan yaklaşımlara dayanak hazırlamıştır (Cook, 2003: 35; Wesche ve Skehan, 2002: 211). Bunlardan en geniş ilgi toplayanı, Güney Kaliforniya Üniversitesi'nde (University of South California) uygulamalı dilbilimci olan Stephen Krashen'in ikinci dil edinimi kuramını Tracy Terrell'in İspanyolca sınıflarındaki deneyimiyle birleştirerek geliştirdiği ve 1983'teki aynı başlıklı kitaplarında ilkeleri ile uygulamalarını anlattığı “Doğal Yaklaşım” (The Natural Approach) olmuştur (Richards ve Rodgers, 2002: 178).

İkinci bir dilin ne ana dile ne dilbilgisel çözülemeye başvurarak yalnızca anlaşılabilir girdiyi işleyerek öğrenilebileceğini savunan Doğal Yaklaşım, aslında 19. yüzyıldan kalma adaşı Doğal Yöntem ile başlayıp Düzvarım Yöntemiyle olgunlaşan doğalcı ilkelerin dirilişinden başka bir şey değildir. Tek ayrımla, “Düzvarım

Yönteminin tersine; Doğal Yaklaşım, öğretmenin tekil konuşmalarına (monolog), doğrudan yinelemeler ile biçimsel soru-yanıtlara daha az önem vermekte ve erek dil tümcelerinin doğru üretimine daha az odaklanmaktadır” (Richards ve Rodgers, 2002: 179). Bu yönüyle alıştırmadan çok girdiye önem verdiği anlaşılan Doğal Yaklaşım, sözel üretimi erteleyerek öğrencinin öncelikle dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamış ve “girdiyi anlama yoluyla dilsel edinç geliştirildikten sonra konuşma yetisinin zaman içerisinde belireceğine” inanmıştır (Richards ve Rodgers, 2002: 182). Duygusal süzgecin düşürülerek gerilimin azaltıldığı bu sınıflarda, konuşmanın ortaya çıkmadığı veya her öğrencinin farklı zamanlarda konuşmaya başladığı durumlarda öğretmenin sınıfı nasıl yöneteceği ise ayrı bir tartışma konusu olmuştur (Brown, 2000: 31).

Ana dil kullanımıyla birlikte dilbilgisel alıştırmaları ve yanlış düzeltmeyi dışlayarak yalnızca anlaşılabilir girdiye maruz kalmak yoluyla ikinci bir dilin edinebileceğini savunan Doğal Yaklaşımın “yorulmadan öğrenme” önerisi çok çekici gelmiş olacak ki; taraftarları, Krashen ve Terrell’in önerdiği tekniklerin aslında diğer yöntemlerden ödünç alındığını fark etmemişlerdir: “emir-temelli etkinlikler, Bütüncül Fiziksel Tepki Yönteminden; mimik, jestler ve bağlamın soru-yanıt değişimini sağlamak için kullanıldığı etkinlikler Düzvarım Yönteminden, küme çalışmaları İletişimsel Dil Öğretiminden” uyarlanmış olup “Doğal Yaklaşım ile kullanımı önerilen işlem ve tekniklerin hiçbiri yenilik getirmemiştir.” (Cook, 2003: 35; Richards ve Rodgers, 2002: 186). Öğretimin önkoşulu olarak dilbilgisel bir düzenlemeyi reddeden bu tür yöntemler, yetişkinlere anadil konuşuru düzeyinde dil egemenliği kazandırabilmenin tek yolunun dilbilgisel olarak sıralanmamış malzemelerle gerçekleştirilecek bir öğretim olduğunu ileri sürseler de ABD’de geliştirilip eğitimsel gelenekler ve dil-öğrenme koşulları düşünülmezsizin küresel çapta uygundur diye ihraç edilen Doğal Yaklaşım aslında kültürel açıdan duyarsızdır: “sınıf boyutundaki farklılıklar ve öğretmenin rolü kavramlarına önem verilmemiştir” (Cook, 2003: 35, Richards ve Rodgers, 2002: 190).

Sözcüksel Yaklaşım (The Lexical Approach)

Bütüncül Fiziksel Tepki Yönteminin emir-temelli etkinlikleri ile Doğal Yaklaşımın sessiz dönemi, üretimin gerçekleşmesinde önkoşul olarak anlamayı vurgulayarak Anlama Yaklaşımı yörüngesindeki yöntemlere bir yenisini daha kazandırmışlardır: Doğal Yaklaşımın anlaşılabilir girdiye ve sözcük bilgisine verdiği önemi destekleyen Michael Lewis, “Sözcüksel Yaklaşım”ı (The Lexical Approach) geliştirmiştir. Lewis (1997: 3; Harmer, 2001: s. 91’deki alıntı)’e göre, “dil, geleneksel dilbilgisi ve sözcüklerden değil, çok-sözcüklü hazır öbeklerden (multi-word prefabricated chunks) oluşur”; yani konuşulan tümcelerin pek azı tümüyle yeni yaratımlardan oluşur ve gündelik konuşmalardaki akıcılık, çok-sözcüklü birimleri ya da ezberdeki kalıpları kullanarak sağlanır (Pawley ve Syder, 1983; Richards ve Rodgers, 2002: s. 133’teki alıntı). Buna göre, dil üretimi hazır birimlerin belirli bir durum için bir araya getirilmesini kapsadığına göre, öğretim de bu kalıplara, bu kalıpların bir araya getiriliş biçimlerine, gösterdikleri değişikliklere ve görüldükleri durumlara odaklanmalıdır (Nattinger, 1980: 341; Richards ve Rodgers, 2002: s. 134’teki alıntı). Ancak anadil konuşurlarının sözcük hazinesinde sayısız hazır öbek bulunduğundan, ikinci dil öğrencilerinin deneyimsel olmayan yoldan bu öbeklerin kullanımına ilişkin bilgiyi nasıl içselleştireceklerine yanıt aranmıştır (Richards ve Rodgers, 2002: 134). Krashen, okuma yoluyla dil girdisinin arttırılmasını önerirken kimileri de dil laboratuvarına dönüştürülen sınıflarda, öğrencilerin bilgisayarda bağlamlı dizin veritabanlarını (computer concordance databases) kullanarak farklı metinler ve dilsel veriler içinde sözcüksel kullanımın bağlamlarını araştırmasının yararlı olacağını belirtmiştir (Richards ve Rodgers, 2002: 134).

Sözcüksel öbeklerin öğrenimi için önerilen üçüncü yol ise karşıtsal (contrastive) bir yaklaşım izlemiştir: çoğu dilde sözcüksel eşdizimlilik (lexical collocation) biçim ve anlam açısından ciddi oranda örtüşme gösterdiği için sözcüksel eşdizimliliklerin öğretiminde erek dil İngilizce ile öğrencinin ana dili arasında doğrudan çevrilemeyen birimler üzerine yoğunlaşılmalıdır (Bahns, 1993: 58; Richards ve Rodgers, 2002: s. 134’teki alıntı). Ketko (2000, Some Classroom Activities, ¶ 2-3)’a göre ise öğrencilerin sözcük öbeklerinin kullanımını keşfetmeleri için ana dil ve erek

dil arasında yapılacak bir karşılaştırma yararlı olabilir: öğrencilerden anadil konuşurları tarafından erek dilde üretilen söylemlerde (film senaryoları, TV şovu kayıtları) bazı yaygın öbeklerin nasıl kullanıldığını ve işlevlerinin ne olduğunu tartışmaları ve erek dildeki sözcük öbeklerinin ana dillerindeki karşılıklarını bulmaları istenir.

Ana dil ile erek dil arasında karşıtsal bir çözümlemeden bilgisayar ortamında söylem çözümlemesine ve öğretmen konuşmasından girdi edinimine uzanan geniş bir yelpazedeki önerileriyle öğrencilere sözcüksel öbeklerin nasıl öğretileceğini kendine sorun edinen Sözcüksel Yaklaşım, öğrenilecek kalıplaşmış ifadelerin bağdaşık bir bütüne dönüştürülerek dil dizgesi içinde nasıl anlaşılacağına ilişkin bir yol göstermemiştir (Harmer, 2001: 92). Tehlikeli olan ise bu durumun Thornbury (1998: 12; Harmer, 2001: s. 92'deki alıntı)'in çekindiği, sonu gelmeyen “pratik konuşma kılavuzu” ifadelerini öğrenmeye dönüşebilmesidir.

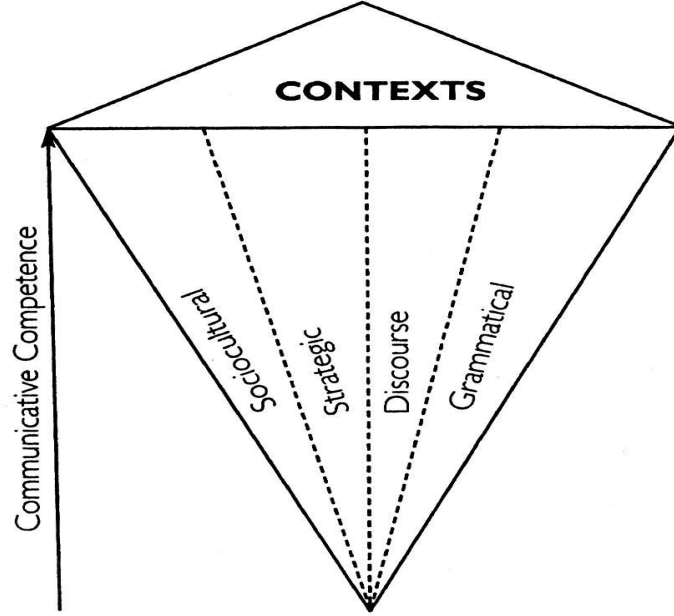
İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching)

1960'ların ortasında ABD'de İşitsel-Dilselliğe karşı yükselen yapısalcılık karşıtı dalga Atlantik'in öte yakasına uzanınca; İngiltere'de 1930'lardan beri uygulanan “Durum Dayanaklı Öğretim”in (Situational Language Teaching) kuramsal temelleri sarsıldı. Durum Dayanaklı Öğretim, Palmer, Hornby ve diğer İngiliz uygulamalı dilbilimcilerin İngilizceyi çözümledikten sonra elde ettikleri temel dilbilgisi yapılarını basitten karmaşığa sınıflandırarak oluşturduğu tümce kalıplarını anlamlı durumlar içinde öğretmeye dayanıyordu (Richards ve Rodgers, 2002: 38-39). Ancak 1960'ların sonunda İngiliz uygulamalı dilbilimciler, durumsal olaylara dayalı olarak dil öğrenmede gelecek göremeyince; geçmişteki dil öğretim yaklaşımlarının yeterli ilgiyi göstermediği dilin bir başka temel boyutuna, dilin işlevsel ve iletişimsel gücüne yöneldiler (Richards ve Rodgers, 2002: 153); çünkü derste doğru tümceler üretebilen öğrencilerin sınıf dışında gerçek iletişim kurmaya gelince dili uygun biçimde kullanamadıkları gözlemlendi ve iletişim kurabilmenin dilsel yapılarla egemen olmanın ötesinde iletişimsel yeterlik (communicative proficiency) gerektirdiği anlaşıldı (Larsen-Freeman, 2003a: 121).

Ayrıca Avrupa ülkeleri arasında artan dayanışma, yetişkinlere Avrupa Ortak Pazarı'nın başlıca dillerini öğretmeyi gerektirince, Avrupa Konseyi duruma el koydu ve *Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Derneği* (the International Association of Applied Linguistics) kurularak dil öğretiminde almaşık yöntemlerin geliştirilmesine hız verildi: bu kapsamda İngiliz dilbilimci D. A. Wilkins, bir dil öğrencisinin anlaması ve anlatması gereken iletişimsel anlamları, “kavramsal ulamlar” (notional categories) (zaman, sıra, nicelik, yer, sıklık gibi kavramlar) ve “iletişimsel işlev ulamları” (categories of communicative function) (rica, red, öneri, şikayet) olarak iki gruba ayırdığı 1972 tarihli raporunu, 1976'da “Kavramsal İzleneler” (Notional Syllabuses) kitabında genişleterek ileride “Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım” (The Notional-Functional Approach) olarak da anılacak İletişimsel Dil Öğretiminin gelişmesinde önemli rol oynadı (Richards ve Rodgers, 2002: 154). Almaşık bir izleneye geliştirmeye yönelik bir İngiliz yeniliği olarak ortaya çıkan bu hareket, Christopher Candlin ve Henry Widdowson gibi uygulamalı dilbilimciler ile John Firth ve M. A. K. Halliday gibi işlevsel dilbilimcilerin desteğini alarak 1970'lerin ortasından itibaren etki alanını genişletti (Richards ve Rodgers, 2002: 153, 155). Bu çabalara, Amerikalı toplumdilbilimci Dell Hymes'in “iletişimsel edinç” (communicative competence) kuramı eklenince; dili iletişim aracı olarak gören İletişimsel Yaklaşımın (The Communicative Approach) dil öğretimindeki amacı da belirlenmiş oldu (Richards ve Rodgers, 2002: 159).

Hymes (1971; Larsen-Freeman, 2003a: s. 121'deki alıntı)'a göre, bir konuşucunun konuşma topluluğu içinde iletişimsel olarak yetkin olabilmesi için Chomsky'nin soyut dilbilgisel bilgiyle sınırlı olan dilsel edinci (linguistic competence) yeterli değildir; kime, ne zaman, neyi, nasıl söyleyeceğini bilmesini sağlayan dil kullanmaya (“language use”, “usage” değil) ilişkin bilgi ve yetiye; bir başka deyişle, iletişimsel edince sahip olması gerekir; çünkü dilsel biçimler ile anlamlarından oluşan “dilbilgisel edinç” (grammatical competence), iletişimsel edincin dört bileşeninden yalnızca biridir. Canale ve Swain (1980; Richards ve Rodgers, 2002: s. 160'taki alıntı)'e göre ise iletişimsel edincin diğer üç boyutu toplumdilbilimsel edinç (sociolinguistic competence), söylem edinci (discourse competence), stratejik edinç

(strategic competence) olup, Savignon (2001: 17) tarafından Şekil 2'deki gibi gösterilmektedir:



Şekil 2. İletişimsel Edincin Bileşenleri

İletişimsel süreci başarıyla yönetmek için dilbilgisi kurallarını anlam söyleşmesinde (negotiation of meaning) kullanmak (dilbilgisel edinç), sözceler arasındaki bağlantılılığı sağlayarak bağlaşıklık (cohesive) ve bağdaşık (coherent) bir metin oluşturmak (söylem edinci), dilin kullanıldığı toplumsal durum içinde katılımcıların rollerini, paylaşılan bilgiyi ve etkileşimin işlevini anlamak (sosyokültürel edinç), başa çıkma stratejilerini (coping strategies) kullanarak bilgi eksikliği (kuralı bilmeme) veya yorgunluk ile dalgınlık nedeniyle iletişim sınırlılıklarını gidermek (stratejik edinç) gerekmektedir (Savignon, 2001: 17-18). Bu nedenle İletişimsel Dil Öğretimine göre, toplumsal bir durumda konuşucuların rollerine en uygun biçimi seçerek erek dilde iletişim kurabilmelerini sağlamak için öğrencilere hem biçim hem anlam hem de işlev bilgisi kazandırılmalıdır (Larsen-Freeman, 2003a: 128).

Bu bağlamda, işlevsel bir izleni benimseyen İletişimsel Dil Öğretimi dilsel işlevleri gerçekleştiren çeşitli biçimlerin sunumuna önem vermiş; öğrencilerin bağlaşıklık (cohesion) ve bağdaşıklığı (coherence) öğrenmesi için tümceüstü (suprasentential)

düzyeyde ya da söylem düzeyinde alıştırmalardan yararlanmış ve hem sözlü hem yazılı iletişimde anlam söyleşmesini sağlamak için başlangıç düzeyinden itibaren dört dil becerisini bütüncül olarak öğretmiştir (Larsen-Freeman, 2003a: 131).

İletişimsel Dil Öğretimi öğretim etkinlikleri açısından incelendiğinde ise durumun Yapısal-Durumsal ve İşitsel-Dilsel ilkelere göre öğretim yapılan sınıflara benzer olduğu görülmektedir; çünkü İletişimsel Dil Öğretimi “geleneksel işlemleri reddetmek yerine yeniden yorumlanmış ve genişletmiştir” (Richards ve Rodgers, 2002: 171): her ünitenin işlevsel bir odağı vardır, yeni öğretim konuları söyleşimler içinde sunulur ve temel dilbilgisi kalıpları önce denetimli alıştırmayla öğrenilir sonra durumsal alıştırmayla bağlama yerleştirilir (Richards ve Rodgers, 2002: 171). Bu süreçte, oyun, rol yapma, benzeşim (simulation), görev-tabanlı iletişimsel etkinlikler, ikili çalışma, küme çalışması gibi etkinlikler kullanılarak öğrencilerin işbirlikli bir ortamda anlam söyleşmesinde bulunmaları sağlanır; böylece erek dil, çalışılacak bir konu olmaktan çıkıp sınıf içinde iletişimin aracı durumuna gelir (Larsen-Freeman, 2003a: 125, 127; Richards ve Rodgers, 2002: 169). İletişimsel Dil Öğretiminde erek dilin yalnızca iletişimsel etkinlikler süresince değil, etkinliklerin öğrencilere açıklanması ve ödev verilmesi gibi yönetsel işlemlerde de kullanılması gerektiği savunulmakla birlikte; aşırıya kaçmamak koşuluyla ana dilin kullanımına izin verilir (Larsen-Freeman; 2003a: 132).

Savignon'nun hizmet-öncesi ve hizmet-içi öğretmenlere İletişimsel Dil Öğretimini anlatmak amacıyla geliştirdiği beş bileşenli iletişimsel izlenme modelinde ise, ana dil kullanımına *Dil Sanatları (Language Arts)* başlığı altında yer verilmektedir: *Dil Sanatları*, dilsel çözümleme aşamasıdır; yani çeviri, yazdırım (dictation) ve ezber gibi bildik etkinlikler ve dil oyunlarıyla öğrencilerin dikkati İngilizcenin biçimlerine çekilirken tanımlama, eş ve karşıt anlamlılar kullanılarak sözcük hazinesi genişletilir ve sesletim alıştırmalarının yanı sıra dilbilgisi kurallarının açıklanmasına yer verilir (Savignon, 2001: 20). Böylece, anlamlılık ilkesine (the meaningfulness principle) dayanan İletişimsel Dil Öğretiminde de ana dilin anlamsal belirsizlikleri giderme ve kural öğrenimini kolaylaştırmadaki gücü yadsınmamıştır.

İzlencenin ikinci bileşeni, *Amaca Yönelik Dil (Language for a Purpose)* olarak bilinir: *Amaca Yönelik Dilde* biçim değil anlam ön planda olduğu için öğrencilerin İngilizceyi gerçek ve doğal bir amaç uğruna kullanmaları önemlidir; ancak anadil konuşuru olmayan öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda İngilizce dil deneyimine olanak yaratmada sorun çıkabileceğini düşünen Savignon (2001: 20), ana dillerinde öğretime alışmış öğrencilerin, yalnızca İngilizcede öğretim verilmesinden rahatsız olacağını ileri sürmektedir. Ayrıca ikinci dilde etkili öğretim yapacak kadar yeterli olmayanların, öğrencilerden gelecek dil kullanımına ilişkin her türlü soruya yanıt veremedikleri takdirde düşecekleri zor durum düşünüldüğünde; İletişimsel Dil Öğretiminin ana dil konuşuru olmayan öğretmenlerin aleyhinde uygulamalar barındırdığı yönündeki eleştiriler yerinde görülmektedir (Brown, 2000: 44; Harmer, 2001: 86). Ana dil konuşuru olmayan öğretmenlerin üretimsel İngilizcelerindeki yetersizlik, zayıf öğretim koşulları ve eğitim eksikliğine, geleneksel öğretmen-öğrenci rolleri ile yerleşik değerlendirme yöntemleriyle çatışma eklenince; İletişimsel Dil Öğretiminin farklı kültürel durumlara genellenebilirliği tartışmalı hale gelmektedir (Wesche ve Skehan, 2002: 216).

Savignon'nun iletişimsel izlence modelinde üçüncü bileşen ise *Kişisel İngilizce Kullanımı*'dır (*Personal English Language Use*): anlam-temelli etkinliklerle öğrencilerin kişisel duygu ve deneyimlerini ifade etmek için İngilizceyi kullanmaları sağlanırken öğrencilerin, anadil konuşuru gibi edimde bulunmaları beklenmez; çünkü günümüzün sömürgecilik sonrası, çok kültürlü dünyasında anadil konuşuru, iletişimsel edincin değerlendirilmesinde ölçüt olarak alınmamaktadır; erek dilde kendini ifade edebilen öğrenci, artık İngilizcede istediğini söylemekle kalmayıp kendisini rahat hissedeceği bir İngilizce dil kişiliği geliştirmektedir (Savignon, 2001: 21-22).

Ancak Savignon'nun çağdaş izlence modelinde ikinci dil öğrencisine verilen "bireydil" (idiolect) geliştirme özgürlüğü, İletişimsel Dil Öğretiminin farklı yorumlarına ne yazık ki yansımamıştır. Cook (2003: 38)'a göre, durumsal ve kültürel olarak uygun dil kullanımlarıyla iletişimin kolaylaşacağı görüşünden, "İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin İngilizce konuşan toplulukların düzgu (norm) ve

geleneklerine uymaları gerektiği” anlamı çıkarılınca; öğrencilerin kendilerine özgü bireysel ve toplumsal anlamları ifade etmelerini sağlayacak kaynaklar sınırlanır ve yaratıcı bir dil egemenliği geliştirmelerine ket vurulur. Anadil konuşuru yanılmacasının (the native speaker fallacy) yol açtığı bu iç çelişkiyi ise Cook (2003: 38) şu sözleriyle anlatıyor: “Ne ironiktir ki; iletişimsel yaklaşım, en zengin iletişim türlerini cesaretlendireceği yerde boğabilmektedir”.

Son olarak, Savignon’nun iletişimsel izlencesinde *Sahne Sanatları (Theatre Arts)* ve *Sınıf Ötesi (Beyond the Classroom)* bileşenleri gelir: *Sahne Sanatlarında*, dünya, Shakespeare’in deyimiyle bir sahne olarak görüldüğünden öğrencilerin gerçek yaşamda oynayabileceği roller ve dil kullanımları çalışılır (Savignon, 2001: 21-23). *Sınıf Ötesinde* ise, gerçek yaşama prova olarak görülen sınıf dışına çıkılarak “alan deneyimleri” (field experiences) yaşanır: sınıf gezileri, bilgisayar aracılığıyla iletişim (computer-mediated communication) ve uluslararası konuklarla söyleşim gibi etkinliklerle iletişimsel edinç geliştirilir (Savignon, 2001: 23-24). Böylelikle, İletişimsel Dil Öğretiminin “görev ilkesi” (the task principle) ve “iletişim ilkesi” (the communication principle) doğrultusunda düzenlenen iletişimsel etkinlikler ile iletişimsel izlence tamamlanır.

İletişimsel Dil Öğretimini ne olduğuyula değil ne olmadığıyla tanımlamanın daha uygun olduğunu düşünen Savignon (2001: 27), İletişimsel Dil Öğretiminin çeşitlilik göstermesinin doğallığını şöyle anlatıyor:

“Bağlamlar değişir. Bir zamanlar kabarık etekli kadınların atlı arabalarda gezdiği dünya, artık genlerin siberalemine dönüşüyor. Dolayısıyla yansıtmaları gereken iletişim araçları ve düzgüleri geliştikçe; anlamayı, anlatmayı ve anlam söyleşmesini güçlendirmek için tasarılan iletişimsel dil öğretim yöntemleri de araştırılmaya ve uyarlanmaya devam edecektir.” (Savignon, 2001: 27).

Bu nedenle, öğrencilerin iletişim kurma yetisini geliştirmeyi amaçlayan her türlü öğrenmeyi içine alacak biçimde genişleyerek şemsiye bir terime dönüşen İletişimsel Dil Öğretiminin bir yöntemden çok bir yaklaşım olduğunu söylemek daha doğru olur (Harmer, 2001: 86; Richards ve Rodgers, 2002: 172).

Bu yönüyle, İletişimsel Yaklaşımın (The Communicative Approach), “İngilizceyi kullanarak öğrenmek” (using English to learn it) ile “İngilizceyi kullanmayı öğrenmek” (learning to use English) uçları arasında değişen “güçlü” ve “zayıf” sürümleri olduğu söylenebilir: zayıf yorumu, öğrencilerin İngilizceyi iletişimsel amaçlar için kullanmalarını sağlayacak olanaklar yaratmayı amaç edinerek standart uygulama biçimini almıştır; öte yandan güçlü yorumu dilin iletişim aracılığıyla edinildiğini ve süreduran (atıl) dil bilgisini etkinleştirerek dil dizgesinin gelişimini harekete geçirmek gerektiğini savunmaktadır (Howatt, 1984: 279; Richards ve Rodgers, 2002: s. 155’teki alıntı). İleride İletişimsel Yaklaşımın güçlü sürümüne örnek olarak, İçerik-Temelli Öğretim (Content-Based Instruction) ile Görev-Temelli Dil Öğretimi (Task-Based Language Instruction) irdelenecektir.

Sonuç olarak, İngiliz kökenli olduğu söylenebilirse de zaman içinde uygulamalarının uğradığı değişiklikler ve yorum farklılıkları gözetilince; İletişimsel Yaklaşımın tek bir bilim insanının değil, çok uluslu (multinational) ve çok alanlı (multidisciplinary) birleşik bir aklın gelişimsel ürünü olduğunu söylemek yanlış olmaz.

İçerik-Temelli Öğretim (Content-Based Instruction)

1980’lerde İletişimsel Dil Öğretiminden türeyen İçerik-Temelli Öğretim, dili kendi başına öğretmek yerine ders içeriğini öğretirken yabancı dili öğretim dili olarak kullanmayı seçmiştir; yani “dil öğretiminin konusu, dilbilgisi, işlevler veya dile-dayalı başka bir birim değil dil dışından bir içeriktir; öğretilmekte olan dil konu içeriğinin sunumunda kullanılır ve öğrenciler gerçek dünya içeriğini öğrenirken dili yan ürün olarak öğrenirler” (Richards ve Rodgers, 2002: 205).

Gerçekte, ilk örneğini 1965’te Kanada’nın Montreal kentindeki “yabancı dilde eğitim programları” (immersion programs) ile veren İçerik-Temelli Öğretim, bugün Fransızca, İspanyolca, Almanca, Çince ve Japonca gibi yabancı dillerde eğitim veren kurumlarla Kanada ve ABD’nin her yanına yayılmıştır (Snow, 2001: 305). Türkiye’de ise 1956 yılına kadar yabancı dille öğretim yapan tek lise Galatasaray Lisesi iken (Demirel, 2007: 9); 1955-1956 yılında yabancı dil bilen eleman

gereksinimini karşılamak üzere İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun'da İngilizce öğretim yapan “Maarif Koleji” adı altında okullar açılmıştır (Alpay, M. ve diğer, 1995: 96-97; Çetintaş ve Genç, 2001: s. 51-52'deki alıntı). Daha sonra Anadolu Lisesi adını alan bu okullarda, yabancı dilde yapılan eğitimin amacı Demircan (1988: 118-119; Çetintaş ve Genç, 2001: s. 52'deki alıntı) tarafından “öğrencilere bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, yabancı dildeki bu tür yayınları izleyebilme, uluslararası toplantı ve tartışmalara da katkıda bulunabilme güç ve yeteneğini kazandırmak” olarak tanımlanmış ve bu nedenle, Matematik ile Fen Bilgisi derslerinin öğretimi yabancı dilde yapılmıştır.

Yurtiçinde ve yurtdışında yaygın olarak kullanıldığı görülen İçerik-Temelli Öğretim, kısaca iki ilkeyle özetlenebilir: i. “İnsanlar, dili kendi başına amaç olarak değil, bilgi edinmek için araç olarak kullanırlarsa; ikinci bir dili daha başarılı biçimde öğrenirler”; ii. “İçerik-Temelli Öğretim, ikinci dil öğrenmede duyulan öğrenci gereksinimlerini daha iyi yansıtır.” (Richards ve Rodgers, 2002: 207). Yani İçerik-Temelli Öğretim, özellikle ikinci dil olarak İngilizce öğrencilerinin akademik öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, “yaparak öğrenme” (learning by doing) geleneğinden gelen İçerik-Temelli Öğretimde, “öğrencilerden girdiyi etkin biçimde yorumlamaları; öğrenme sürecindeki belirsizlikleri hoş görmeye, alması öğrenme stratejilerini keşfetmeye ve sözlü ile yazılı metinlerin farklı yorumlarını araştırmaya istekli olmaları beklenir” (Richards ve Rodgers, 2002: 213).

Ancak öğrencilerin üstlenmesi gereken roller ile yöntemin sunduğu olanaklar karşılaştırıldığında, İçerik-Temelli Öğretimin öğrencilere “ikisi bir arada” bir öğrenme formülü değil, iki bilinmeyenli bir denklem sunduğu görülmektedir. Bu denklemin birinci bilinmeyeni, ders içeriği ise; ikinci bilinmeyeni, ders içeriğini anlamak için gereken ikinci dildir. Üstelik *birinci bilinmeyeni (x)*, ikinci *bir bilinmeyenle (y)* çözmesi istenen öğrencilere “*karşılaştırma*” için yararlanacakları *bir başka denklem* verilmemektedir: öğrencilerden *ana dilin yardımına başvurmadan* özgün metinleri çalışarak hem *içeriği (x)* hem *dili (y)* birlikte öğrenmelerini

beklemek bir taşla iki kuş vurmaktan çok bir koltukta iki karpuz taşımaya benzer ve öğrencilerin çözüm kümesine erişememeleri ile sonlanabilir.

Yöntemin istekleri, öğrencinin dili ve ders içeriği arasındaki uyumsuzluk, kolayca engellenmişlik duygusu, ilerleme eksikliği ve güdülenme yitimine yol açabilmektedir (Wesche ve Skehan, 2002: 226). Karşılaştıkları bu çifte güçlüğü, Mohan (1986; Wesche ve Skehan, 2002: s. 226'daki alıntı) "*içerikteki dil etmeni*" (the language factor in content) ve "*dildeki içerik etmeni*" (the content factor in language) olarak tanımlamıştır: *içerikteki dil etmeni*, öğrencilerin erek dildeki içeriğe erişimlerini yavaşlatarak tam anlamının önüne geçer. Ayrıca Brinton, Snow ve Wesche (1989) ile Klee ve Tedick (1997)'in araştırmalarına göre, değerlendirmedeki üst düzey dil beklentileri yüzünden (yazılı sınavlar), öğrenciler sahip oldukları içerik bilgisini bile gösteremez duruma gelmektedir (Wesche ve Skehan, 2002: s. 226'daki alıntı). *Dildeki içerik etmeni* ise, içeriği öğrenmeye boğulmuş öğrencilerin maruz kaldıkları ya da ürettikleri dile yeterince dikkat verememelerine neden olur (Wesche ve Skehan, 2002: 226). Bu durum, Moravyalı piskopos Jan Amos Comenius (1638; Wesche ve Skehan, 2002: s. 226'daki alıntı) tarafından şöyle özetlenmektedir: "Eğer öğrenciler konu içeriğini anlamazlarsa, konuyu anlatmaya yarayan araçlara nasıl zorla egemen olabilirler?".

Larsen-Freeman (2003a: 138)'a göre, öğrenciler akademik konuları ana dillerinin dışında bir dilde öğrendikleri zaman içeriği öğreten metinleri anlamada yardıma gereksinim duymaktadırlar. Yeni kavramlar ile kavramsal becerileri, sınırlı yeterliliğe sahip olduğu erek dilde öğrenmeye uğraşan öğrenciye yardım etmek için ise iki temel yol izlenmektedir: içeriğin açık olarak öğretimi ve içeriğin hem kavramsal hem dilsel olarak yalınlaştırılması (Wesche ve Skehan, 2002: 221). Stryker ve Leaver (1993: 292; Richards ve Rodgers, 2002: s. 213-214'teki alıntı) da benzer bir öneriyle, eksik şemaların tamamlanmasını ya da öğrencilerin hazır oluncaya dek yabancı dille öğretim programlarına alınmamasını öğütlemektedir.

İçerik-Temelli Öğretimin bir başka çekincesi ise yalnızca ikinci dil konuşurlarından oluşan sınıflarda öğretim tümüyle erek dilde yapılırsa bile öğrencilerin *sınıf lehçesi*

geliştirerek erek dil edinimi yolundaki gelişimlerinin yavaşlamasıdır (Wesche ve Skehan, 2002: 224). Anadil konuşuru gibi edim göstermelerinin önündeki bu engeli kaldırmak için “çift-yönlü kaynaştırma” (two-way immersion) ya da “iki dilli kaynaştırma” (bilingual immersion) gibi yabancı dilde öğretim programları uygulanmıştır. Sınırlı İngilizce konuşan “azınlık dili konuşuru” (language minority) ve İngilizceyi ana dili olarak konuşan “çoğunluk dili konuşuru” (language majority) öğrencileri üstün akademik başarı ve iki dilde yeterlilik sahibi olmak için aynı sınıfta eğitim görür (Snow, 2001: 310). Bu sayede iki farklı ana dile sahip öğrenciler, diğer dili hem ana dil hem ikinci dil olarak çalışır, dersleri birlikte her iki dilde alır ve anadil konuşuru akranları ile kurdukları temas sonucunda konuşmada daha üstün akıcılığa, toplumsal durumlarda rahatlığa ve erek dilin toplumuna ilişkin kültürel okuryazarlığa (cultural literacy) sahip olurlar (Wesche ve Skehan, 2002: 224). Anadil konuşuru ile etkileşimin, akıcılık ve kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisini yadsımamakla birlikte; anlaşılabilirliğin önüne geçmediği sürece, öğrencilerin özgün bir lehçe geliştirmesinin sakıncası olmadığı ve gerçek dünyada anadil konuşurlarından çok, kendisi gibi ikinci dil konuşurlarından oluşan bir toplulukla iletişim kuracakları için İngilizceyi yabancı dil olarak (English as a Foreign Language - EFL) öğrenenleri anadil konuşuruna benzetme çabalarının zorlama olduğu görüşüdeyiz.

Yalnızca öğrenci rolleri değil öğretmenlere biçtiği roller açısından değerlendirildiğinde de İçerik-Temelli Öğretimin eleştirilere maruz kaldığı görülmektedir: Brown (2000: 50), farklı disiplinlerin, uğraşların, mesleklerin kavram ile becerilerini öğretebilmeleri ve disiplinlerarası takımlarda çalışabilmeleri için öğretmenlerin eğitilmeleri gerektiğini belirtmiş; Richards ve Rodgers (2002: 220) ise, dil öğretmenlerinin, bir içerik konusunu öğretmek için değil, dili bir beceri olarak öğretmek için eğitildiğini belirterek dil öğretmenlerinden eğitilmedikleri bir konuda içeriği öğretmelerini istemenin doğru olmayacağına dikkat çekmiştir. Buna karşın, İçerik-Temelli Öğretimin ilkeleri farklı dil programlarının başarıyla uygulanmasında temel oluşturmaya devam etmektedir.

Görev-Temelli Dil Öğretimi (Task-Based Language Instruction)

İletişimsel Yaklaşımdan türeyen ikinci yöntem, Görev-Temelli Dil Öğretimidir. İçerik-Temelli Öğretim, öğrenme sürecinde girdiye odaklanırken Görev-Temelli Dil Öğretimi, özel olarak tasarlanmış öğretimsel görevleri öğrenmenin temeli olarak görmektedir (Richards ve Rodgers, 2002: 173-174). İletişimsel Dil Öğretiminin mantıksal bir uzantısı olduğunun kanıtı ise Görev-Temelli Dil Öğretiminde kullanılan etkinliklerin de bağlı bulunduğu iletişim, görev ve anlamlılık ilkeleridir (Richards ve Rodgers, 2002: 223). Öte yandan, Görev-Temelli Dil Öğretimini İletişimsel Dil Öğretiminden ayıran, işleyişte ne belirli bir iletişimsel işleve ne belirli bir dil biçimine odaklanmasıdır; Görev-Temelli Dil Öğretiminde önemli olan öğrenme sürecinde kullanılan dil değil, verilen görevin tamamlanmasıdır (Larsen-Freeman, 2003a: 146).

Görev başarımının önem kazanmasının nedeni, öğrencilerin yabancı dilde öğretim yapan okullarda yıllarca anlaşılabilir girdiye maruz kalmalarına rağmen anadil konuşuru akranlarının gerisinde olmalarıdır; çünkü üretimsel çıktı (productive output) olmadan dil gelişimi yarım kalmaktadır (Swain, 1985; Richards ve Rodgers, 2002: s. 228'deki alıntı). Öğrencileri girdi bombardımanına tutmak yerine, dilsel olmayan bir sorun üzerinde düşündürerek dikkatlerini anlam üzerinde toplamak ve görevi tamamlayabilmek için anlam söyleşmesinde bulunarak birbirleriyle etkileşim kurmaları sağlanmalıdır (Harmer, 2001: 86; Richards ve Rodgers, 2002: 228). Bunun için Görev-Temelli Dil Öğretiminde şu işlem sırası izlenmektedir: i. *görev öncesinde* (the pre-task) öğrencilerle konuyu keşfe çıkan öğretmen, yönergeleri anlamalarını kolaylaştıracak sözcük ve öbekleri vurgular ve aynı görevi yapanların bandını dinletir; ii. *görev döngüsünde* (the task cycle) öğretmenin uzaktan izlediği öğrenciler, görevle uğraşır; görevi tamamladıklarında neyi nasıl yaptıklarını sınıfin geri kalanına nasıl anlatacaklarını planlar ve sonra yazılı ya da sözlü olarak görevi rapor eder ya da göreve ilişkin notlarını karşılaştırırlar; iii. *dil odağı* (the language focus) aşamasında ise öğrenciler, görev örneği olarak gördükleri dinleme ya da okuma metni üzerinde belirli özellikleri inceleyip tartışır veya öğretmen, görevin tetiklediği belirli dilsel özelliklere ilişkin alıştırmalar yaptırır (Harmer, 2001: 87). Willis (1994: 19; Harmer,

2001: s. 87'deki alıntı), Görev-Temelli Dil Öğretimindeki bu işlem sırasını baş aşağı edilmiş “sunu-alıştırma-üretim” (PPP, presentation-practice-production) sürecine benzetirken yöntemin savunucuları, eğitsel gelişimin temel birimi görev ise yapıların değil görevlerin öğretimin temelini kuran yapı taşları olması gerektiğini belirtmişlerdir (Wesche ve Skehan, 2002: 219).

Görev-Temelli Dil Öğretimini diğer iletişimsel yöntemlerden ayıran yalnızca işlem sırası değildir. İletişimsel etkinlikler içinde dil kullanmayı önemseyen iletişimsel yöntemler, dilde akıcılık uğruna doğruluğa daha az özen gösterirken Görev-Temelli Dil Öğretiminde biçim-odaklı (form-focused) etkinliklerle öğrencilerin dilde hem doğruluk hem akıcılık geliştirmeleri sağlanır. Biçime odaklanma (Focus on Form) ile anlatılmak istenen dilbilgisi dersi değildir; görev öncesi dikkat toplama, metin tarama, koşut görevler ve vurgulanmış öğretim malzemesi (highlighted material) gibi türlü biçime odaklanma teknikleri (form-focusing techniques) kullanılarak öğrencileri bilinçlendirme (consciousness-raising) çalışması yapılır (Richards ve Rodgers, 2002: 236).

Breen (1987: 26; Richards ve Rodgers, 2002: s. 233'teki alıntı)'in deyimiyle “öğrenme işi için bir sıçrama tahtası” olarak görülen görevler, eğitsel girdi için temel kaynak oluşturduysa da; Görev-Temelli Dil Öğretimi, dilbilgisel veya başka türde dizgesel bir izlenceye sahip olmadığından ve görev türleri, görev sıraları ile görev ediminin değerlendirilmesi için önerilen planlar doğrulanmayı beklediğinden, Görev-Temelli Dil Öğretiminin diğer dil öğretim yaklaşımlarından daha etkili bir temel sunduğu henüz kanıtlanmamıştır (Richards ve Rodgers, 2002: 241).

Sonuç olarak, yöntemler arasındaki yüzyıllık çatışmadan yengi ile çıkanın İletişimsel Dil Öğretimi olduğu görülmektedir, çünkü yabancı dil sınıfının öngörülemez ortamına “en uyumlu” olanın sağ kaldığı bu savaşta, gerek biçim-anlam-işlev üçlüsüyle kurduğu denge gerekse ana dil kullanımına gösterdiği hoşgörü ile İletişimsel Yaklaşım sürekli değişen istekleri karşılamayı büyük ölçüde başarmıştır. Bugün başlıca türevleri İçerik-Temelli Öğretim ve Görev-Temelli Dil Öğretimi ile yabancı dil öğretiminin tek hakimi İletişimsel Yaklaşımdır. Nice alt türlere

evrilmeden önce saf biçimiyle çok kısa bir süre var olan İletişimsel Yaklaşımın ilk anlamı değişmiş olabilirse de kullanımının yaygınlaşması evrim sürecinden başarıyla çıktığını göstermekte ve yeni çevrelerle karşılaştıkça kopyalanması, farklı yorumlara uğraması da yöntembilim tarihindeki ömrünü uzatmaktadır (Todd, 2008: 10).

Ancak Heraklit'in de belirttiği gibi, “aynı kalan ırmaklara karışanların üzerinden akar başka başka sular”; yani sular sürekli değiştiği için ırmaklar zamana karşın varlıklarını sürdürebilir (Graham, 2006, 3. Bölüm, ¶ 2). İşte İletişimsel Yaklaşım da yeniliklere açık olduğu sürece ya da yöntembilimsel esnekliği ölçüsünce yöntemler arasındaki güçlü konumunu koruyacaktır. Yapısalcılığın işlevselciliğe; girdi temelli alıştırmanın çıkım-temelli alıştırmaya; davranışçılığın bilişselciliğe; ana dil yasağının ana dil kullanımına karıştığı yöntembilim ırmağında, Heraklit'in deyimiyle her şey akış durumundadır: “Soğuk şeyler ısınır, sıcak soğur, yaş kurur, kuru yaşarır”; yani bir şey değişim döngüsü içinde bir diğerine dönüşür ve değişmeyen tek şey ise, değişimin kendisidir (Graham, 2006, 3. Bölüm, ¶ 4). Bu süreçte, karşıtların dönüşümsel denkliği esastır: “Eğer A, B'nin kaynağı ve B de C'nin kaynağı ise, ve C önce B'ye ve sonra A'ya dönüşüyorsa; o halde, B benzer biçimde A ve C'nin kaynağıdır, ve C de A ve B'nin kaynağı”; bir başka deyişle, birbiriyle değiştirilebilen terimler, dönüşümsel olarak eşdeğerdirler ve birini ötekine üstün tutarak yeğlemenin belirli bir mantığı yoktur çünkü dönüşüm sürecinde tek değişmez, değişiklikleri düzenleyen değişim yasasıdır (Graham, 2006, 4. Bölüm, ¶ 4).

Bu bağlamda, ana çizgileriyle betimlenen yöntemlerin “ana dil yasağına karşı ana dil kullanımı” gibi ikili karşıtlıklar üzerine kurulduğunu ve Heraklit'in karşıtların dönüşümsel denkliği ilkesine göre, ana dili yasaklayan yöntemlerin yabancı dil öğretiminde ana dili bir başvuru kaynağı olarak kullananlardan daha üstün görülmesinin mantıklı bir gerekçesi olmadığını söyleyebiliriz. İşte eytişimsel olarak her ardıl eğilimin önceki uygulamaları reddettiği yabancı dil öğretiminde, yabancı dil öğretim yöntemlerinin gösterdiği bu iki temel zayıflık, dil öğrenme ve öğretmede tek bir özelliğe gösterilen aşırı önem ile değişmez birleşimler halindeki öğretimsel inançlardır (Reis, 1996: 61; Stern, 1991: 473).

Nitekim yöntembilimsel dönüşümün tersine çevrilebilir olduğunu gören Kumaravadivelu (1994: 28), “yöntemlerin sonu gelmeyen yaşam, ölüm ve yeniden doğuş döngülerinden geçtiğine tanık olduktan sonra” artmış bir farkındalıkla var olmayan bir çözüm arayışının “bizi aynı eski düşünceleri sürekli geri dönüştürüp yeniden sarmalamaya götüreceğini” ve “döngüyü kırmaktan başka hiçbir şeyin durumu kurtarmayacağını” belirtmiş ve ideal bir yöntemin bulunamayacağına kanaat getirip yöntem kavramını redderek yöntem-sonrası devrimi yapmıştır. İngilizce “revolution”, devrim sözcüğünün kökenine inen Ur (2006: 1-3) ise Latince “revolvere” sözcüğünden geldiğini ve özünde “geri dönmek, geri sarmak” anlamı taşıdığını bulmuş; yabancı dil öğretimindeki sözde iletişimsel yaklaşım devriminden başlayarak dilbilgisi öğretiminde daha iyi öğrenmeye neden olduğu için yeniden moda olan eski adıyla “karşıtsal çözümleme” (contrastive analysis); yeni adıyla “dil beğenisi” (appreciation of language) uygulamasına değinmiş ve sözü dil farkındalığını arttırmanın en iyi yolu olarak nitelendirdiği ana dil kullanımına getirmiştir:

“İngilizce derslerinde ana dil kullanımı, esasen önerilebilir, çünkü amacımız öğrencileri İngilizce düşünmeye zorlamak değildir. Artık ‘anadil konuşuru gibi’ olmalarına çalışmıyoruz. Amacımız, öğrencilerin hem ana dillerinde hem İngilizcede olabildiğince etkili biçimde işleyen ve eşleyici ikidilliler (compound bilinguals) olan İngilizce kullanıcılarına dönüşmelerini sağlamaktır” (Ur, 2006: 1-3).

Ur (2006: 4-5)’un İsrail İngilizce Öğretmenleri Derneği (English Teachers’ Association of Israel) tarafından düzenlenen Berşava’daki Kış Konferansında sunduğu “Değişimin Çarkları” (Wheels of Change) başlıklı bu bildirisi, yabancı dil öğretiminde “Çark, başa mı döndü? Ya da bir fark var mı?” sorusuna verdiği çatal sözlü bir yanıtla sonuca bağlanır: kötümser bir yaklaşımla hiçbir şeyin hiçbir zaman gerçek anlamıyla değişmediğini düşünebilir ya da iyimser bir bakış açısıyla, yeni düşüncelerin eskilere dayandığını ancak içinde yeni çeşitlemeler de barındırdığını kabul edersiniz. Bir başka anlatımla, ya doğalcı yöntemlerin geleneksel duruşunu benimseyerek yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına karşı çıkarsınız ya da yöntembilimsel çeşitliliğe açık olup ana dil kullanımının sunacağı olanaklardan yararlanırsınız.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu görüşlerden hareketle, erek dildeki dilbilgisi kavramlarının ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretilmesinin erek dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretilmesine ve kalıcılığına olumlu etkide bulunacağı öngörülmüştür. Bu nedenle; bu araştırmanın amacı, erek dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dildeki kavramlardan yararlanılmasının öğrencilerin erek dilbilgisindeki başarısı ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerindeki etkilerini saptamaktır.

Yapılan deneysel çalışmada İngilizce dilbilgisi kavramlarının Türkçedeki kavramlardan yararlanılarak öğretilmesinin etkisi saptanmıştır. Yabancı dil öğretilmesine ilişkin birçok öğretim yöntemi geliştirilmiş olup bu alanda çalışmalar sürmektedir. Başlıcalarından söz ettiğimiz bu yöntemlerin büyük çoğunluğunda ana dilden yararlanmaya ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmadığı ve hatta ana dil kullanımı yasaklandığı gibi; ana dil kullanımını destekleyen yöntemlerde ise ana dil kullanımı olarak çeviri etkinlikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle, erek dildeki dilbilgisi kavramlarının ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretilmesi bir ilk oluşturması yönüyle alana yenilik getirecektir. Ayrıca ders kitapları, içerik, izlenec, etkinlikler ve alıştırmalar bakımından incelendiğinde ise hala Düzvarım ve İşitsel-Dilsel Yöntemlere ait ilkelerin yaygın olarak benimsendiği görülmektedir. Bu nedenle; yapılan deneysel araştırmanın ders kitaplarının yazımında öne çıkan bu tutumun sorgulanmasına yarar sağlayacağı ve program geliştirilmesine, dil öğretilmesine, ders kitabı yazımına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın yabancı dil öğretilmesini geleneksel görüşlerin etkisinden kurtarma yolundaki çabalara katkıda bulunacağı düşünülmekte; araştırma bu yönden önem arz etmektedir.

Problem Cümlesi

Erek dildeki dilbilgisi kavramlarının ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretilmesinin öğrencilerin İngilizce dilbilgisindeki başarısı ile öğrenmenin kalıcılığına etkileri ve öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler ve Denenceler

1. Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce dilbilgisindeki başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Denence

Erek dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretim verilen öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarı testi son test puanları, geleneksel yöntemlerle öğretim verilen öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarı testi son test puanlarından daha yüksektir.

2. Deney grubu ile kontrol grubu arasında öğrenmenin kalıcılığı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Denence

Erek dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretim verilen öğrencilerin İngilizce dilbilgisi izleme testi puanları, geleneksel yöntemlerle öğretim verilen öğrencilerin İngilizce dilbilgisi izleme testi puanlarından daha yüksektir.

3. Erek dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretim verilen öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

Yapılan araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1. Denekler, kendilerine ön test, son test ve izleme testi olarak verilen İngilizce dilbilgisi başarı testi ile anket sorularını içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Denekler, denel işlemler süresince araştırmayı etkileyecek bir ek çalışma yapmamışlardır.

Sınırlılıklar

Yapılan araştırma,

1. 2008-2009 Öğretim Yılı Güz Yarıyılı,
2. Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık öğrencileri,
3. İngilizce dilbilgisi dersine kaynak olarak okutulan ders kitabı (Face2Face) ve yardımcı dilbilgisi kitabı (English Grammar In Use),
4. Veri toplama aracı olarak geliştirilen “İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi”,
5. Süre olarak, beş hafta ve 25 ders saati ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çoklu Edinç (Multicompetence): Bir zihinde bulunan iki ya da daha çok dilin bilgisidir.

Değiştirgeler (Parameters): Farklı diller ya da aynı dilin farklı lehçeleri arasındaki dilbilgisel değişkenlik boyutudur.

Evrensel Dilbilgisi (Universal Grammar): “Zihinde bulunan dil yetisi. İnsan diline ilişkin özellikleri içeren bu yeti A ya da B dili olarak somutlaşır. Evrensel dilbilgisi dile ilişkin bilgiyi, 1. ve 2. dil ediniminin niteliğini araştırır” (Kocaman ve Osam, 2000: 58).

İkidillilik (Bilingualism): “Bir bireyin ya da bir dil topluluğunun iki dil kullanması ... Kişinin ikidilli olması iki anlama gelir: a. Dil edinim biçimi konusunda bilgi verebilir; b. İki dildeki yeterlik düzeyini anlatır” (Kocaman ve Osam, 2000: 68).

İkinci Dil Edinimi (Second Language Acquisition): “Kişilerin ikinci dilde yeterliliklerini geliştirmede kullandıkları işlemler” (Kocaman ve Osam, 2000: 69).

İlkeler (Principles): Dilbilgisel işlemlerin ve yapıların evrensel özellikleridir.

İnsancıl Yaklaşım (Humanistic Approach): “Dil öğretiminde insan değerlerini önemseyen, insana karşı duyarlığa değer veren, öğrencilerin katılımını temel alan davranışlara verilen ad. Özellikle öğrenci odaklı öğretim yöntemleri bu yaklaşımı benimser” (Kocaman ve Osam, 2000: 70).

Minimalist Program (The Minimalist Program/Minimalism): Dilbilgisinin en az kuramsal ve betimsel araç ile betimlenmesi gerektiği temel varsayımına dayanan ve Chomsky tarafından 1995’te çerçevesi çizilmiş dilbilgisi kuramıdır.

Tekdillilik (Monolingualism): “İletişim için yalnızca bir dil bilen kişi ya da toplumun durumu” (Kocaman ve Osam, 2000: 115).

Yapılandırıcılık (Constructionism): Erek dilin sözdizimini oluşturmak için biçim-sözcüksel yapıların dizgesel olarak edinimini öngören erek dilbilgisi modeli (Herschensohn, 2000: 223).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İçerik-Temelli Öğretim ve Görev-Temelli Dil Öğretimi olarak iki güçlü sürümünü irdelediğimiz İletişimsel Dil Öğretimi, girdi alımını arttırmak ve iletişimsel edinç kazandırmak amacıyla iletişimsel ortamda yalnızca erek dil kullanımını öngördüğünden büyük ölçüde tekdilli yöntemlerle bağdaştırılmakta (Howatt, 1984; Schmidt ve Gakuen, 1995: s. 3'teki alıntı) ve “*Sadece İngilizce*” (*English-Only Policy*) politikasının çağdaş dil öğretimine yön verdiği görülmektedir (Izumi, 1995; Schmidt ve Gakuen, 1995: s. 3'teki alıntı).

Ana dilini kullanan öğrencileri para cezasına çarptırmayı öven yayınlarla yaymacası yapılan *Sadece İngilizce* hareketi, ana dil kullanımını İngilizce edinimine ket vurduğu gerekçesiyle yasakladığından; Auerbach (1993: 10-11)'a göre, bu tür tekdilli yaklaşımlar eğitsel değil siyasaldır; çünkü dil politikası aracılığıyla ideolojik denetim düzenekleri işletilerek İngilizce İngilizlerin yeni sömürgeciliğinin yayılmasında anahtar bir bileşene dönüştürülmüştür. Sözde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında İngilizce öğretimine ilişkin uzmanlığın paylaşımı ve yayılması için 1961'de Makere Üniversitesi'nde (Uganda) toplanan konferanstan çıkan şu beş ilke ise gayri resmi olmakla birlikte tartışmasız kabul görerek çoğu İngilizce öğretimi çalışmasının altında yatan bir doktrin olmuştur: “İngilizce, en iyi tekdilli olarak öğretilir; en iyi İngilizce öğretmeni, bir anadil konuşurudur; İngilizce ne kadar erken ve ne kadar çok öğretilirse, o kadar iyi sonuçlar alınır ve başka diller çok kullanılırsa, İngilizcenin standartları düşecektir” (Phillipson, 1992; Auerbach, 1993: s. 14'teki alıntı). Böylelikle, Phillipson'ın dilsel sömürgecilik kapsamında değerlendirdiği *Sadece İngilizce* hareketinde sacayağın diğer iki ögesini anadil konuşurları arasından seçilen İngilizce öğretmenleri ve tekdilli ders kitapları oluşturmuştur.

Kuşkusuz tekdilliliğin körü körüne kabulü, en çok anadil konuşuru öğretmenlerin işine yaramıştır: bu dogma diğer dilleri öğrenmek zorunda kalmadan tüm dünyada İngilizce öğretebilmelerini sağlamakla kalmamış; çokdilli yabancı dil sınıfları için

tek dilde ürettikleri ders kitaplarını ucuza mal ederek dünya çapındaki bir kitleyi büyük bir dışsattım pazarı haline getirmiştir (Swan, 1985: 85; Barker, 2003, ¶ 3'teki alıntı; Buckmaster, 2000, ¶ 3; Weschler, 1997, 3. Bölüm, ¶ 14). Ancak 20. yüzyılda ABD ve İngiltere'nin İngilizce öğretimindeki tekeli, bugün İngilizce konuşurlarının nüfusundaki değişiklikler sonucunda kırılma yolundadır: çoğu insanın birden çok dil konuştuğu dünyada, İngilizceyi ikinci veya yabancı bir dil olarak konuşanların sayısı binlerce milyonu bulduğundan anadil konuşurları azınlıkta kalmış ve artık belirli birkaç ülke ya da kültüre ait olmaktan çıkan İngilizce Avrupa İngilizcesi (Euro-English) ile Doğu Asya İngilizcesi (East Asian English) gibi farklı ağızları ve Alman/Kore/Çin İngilizcesi gibi alt ağız gruplarıyla küreselleşmektedir (Buckmaster, 2000, ¶ 1; Shepherd, 2008: 14; Jenkins, 2005, Context, appropriateness and creativity, ¶ 2). Bu nüfusbilimsel çeşitlenme sonucunda artık farklı farklı ana dillere sahip olup da İngilizceyi ana dili olarak konuşmayanların ortak iletişim dili (English as a Lingua Franca - ELF), İngilizce haline gelmiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak (EFL) konuşanlar, İngilizcelerini anadil konuşurlarıyla iletişim kurmak için kullanırken ELF'ler (The "Elves"), İngilizcelerini kendileri gibi anadil konuşuru olmayanlarla iletişim kurmak için kullandıklarından anadil konuşurlarıyla benzeşmek, kaynaşmak gibi kaygıları yoktur ve ELF'ler ile iletişim kuracaklarsa, "anadil konuşuru olmayanlara uyum sağlamak için konuşma ve dinleme biçimlerini ayarlayacak olanlar da yine anadil konuşurlarıdır" (Jenkins, 2005, Introduction, ¶ 3).

EFL'deki F ve L'nin yer değiştirmesi, ELF kısa adını oluşturmanın yanı sıra yabancı dil olarak İngilizce (EFL) ile ortak iletişim dili olarak İngilizce (ELF) arasındaki kavramsal ve uygulamalı karşıtlıkları da simgelemektedir: "Ortak iletişim dilinin anadil konuşuru yoktur; dolayısıyla öğrencilerinin arzulanacağı anadil konuşuru hedefleri de yoktur" (Jenkins, 2005, Introduction, ¶ 3). Bu bağlamda, öğrencileri "anadil konuşuru düzeyine erişirme arzusu, sakıncalı, gereksiz ve olanaksız" görülerek anadil konuşuruna (native-speaker-like) değil "etkin konuşucuya benzer" (active-speaker-like) bir dil edinci geliştirmek önem kazanmıştır (Rinvolucri, 2008: 16). Böylece ABD ile İngiltere gibi çekirdek ülkelerin dayattığı *Sadece İngilizce* hareketi gibi yöntembilimsel uygulamalarla birlikte ana dil yasağı sorgulanmaya başlamıştır: "Yalnızca tek bir dil konuşan anadil konuşurları azınlığı, İngilizcenin

nasıl öğretilceğini neden dikte etmeli” ki; “... artık zaman değişti ve şimdi iki karşıt kamp var” (Buckmaster, 2000, ¶ 1).

Bundan sonra “erek dilciler” ve “ana dilciler” olarak adlandıracağımız bu gruplardan ilki, 1880’lerin Reform Hareketinden bu yana adı ister işitsel-dilsel yöntemler ister iletişimsel yöntem veya Sessiz Yöntem olsun tüm dil öğretim yöntemlerinde öğretim tekniklerinin ana dile dayanmaması gerektiğinde diretmektedir (Cook, 1999: 201). Erek dilcilere göre, yabancı dil öğretmenleri, kurdukları erek dil adasını korumak için ana dil denizinin istilasına karşı koymak, barajlar kurmak ve ana dil ile erek dil arasındaki gelgiti durdurmak zorundadırlar (Butzkamm, 2003: 30); çünkü Tekdilli Yaklaşım (the Monolingual Approach) üç ilkeye dayanmaktadır: i. “ikinci bir dilin öğrenimi, en üst düzeyde girdiye maruz kalmak yoluyla ana dil öğrenimini model almalıdır”; ii. “başarılı öğrenme, ana dil ile erek dilin ayrımını (separation) ve ayırdını (distinction) gerektirir”; iii. “öğrencilere, sürekli kullanmak yoluyla erek dilin önemi gösterilmelidir” (Cook, 2001: 412; Miles, 2004: s. 10’daki alıntı).

Ancak “*İmdat! Çok fazla İngilizce kullanıyorlar!*” başlıklı yazısında Robbinsdale İspanyolca Okulu, 4. sınıf öğretmeni, LaVan’a kulak verildiğinde; yabancı dilde öğretim veren sınıflarda bile “ana dile karşılık erek dil sorunu” gözler önüne serilmektedir: “Yabancı dilde eğitim serüveninin en dirençli ve zorlu yönlerinden birisi de (özellikle ileri düzeylerde) öğrencilerin erek dil kullanımındaki düşüş ve kendi aralarında erek dili kullanma güdülerindeki belirgin azalmadır” (LaVan, 2001: 1). Erek dilin akademik amaçlar için üst ve resmi; ana dilin ise toplumsal iletişimin alt ve gayriresmi bir aracı olarak kullanıldığı bu çiftdilli (diglossic) konuşma topluluklarında, ortak dil – yabancı dilde öğretim yapılan sınıflarda ana dil – kullanımı öğrencilerin bir grubun parçası olarak kimlik geliştirmelerini sağladığından “Öğrencileri yeterli olmadıkları bir dili kullanmaya zorlamak için yapabileceğiniz hiçbir şey yoktur, özellikle akıcı bir ana dili paylaşıyorlarsa” (Tarone ve Swain, 1995; LaVan, 2001: s. 2’deki alıntı; Cloud, Genesee and Hamayan, 2000; LaVan, 2001: s. 3’teki alıntı).

Benzer biçimde, “*Sadece İngilizce, lütfen!*” (English only, please!) adlı makalesinde, Senior (2008: 71) çokdilli sınıflardaki öğrencilerin yanlış yapma ve aptal görünme korkusuyla İngilizce konuşmaktan çekindiğini vurgulamakta ve herkesin tek ortak paydasının İngilizce olduğu bu çokkültürlü sınıflarda bile aynı dilsel geçmişe sahip arkadaşların kurduğu bölüklerde (cliques) ana dillerinde fısıldaşarak İngilizce iletişim kurmamak yoluyla gösteriş yaptığından yakınmaktadır. Öğretmenlerin iletişimsel yöntemi uygulamada ve öğretim dili olarak erek dili kullanmada karşılaştığı başlıca sorun olan öğrenciler arasındaki “disiplinsizlik”, Rose’un “*Bu işittiğim tuhaf bir dil miydi? Çevirin, lütfen!*” çıkışmaları, “*suçluyu dehşet içinde faltaşı gibi açılmış gözlerle süzme*” veya “*para cezası ödetme*” gibi taktik anımsatıcılarıyla giderilemeyeceği anlaşılınca; ikili çalışmalar ve küme çalışmalarının esenliği için işbirlikli öğretime (cooperative teaching) başvurularak sınıfta anadil konuşuru olan “ikinci bir çift göz ve kulak” bulundurulması önerilmiştir (Franklin, 1990: 23; Senior, 2008: 71).

Sadece İngilizce politikasına göre düzenlenen yabancı dilde öğretim sınıflarının bile içinde bulunduğu bu durum gözetildiğinde; “öğretmenler her ne derse desin ya da her ne yaparsa yapsın öğrencilerin sınıfta ana dillerini kullanacaklarından kimsenin hiçbir kuşkusunu yoktur; sorun, ana dil kullanımını durdurup durdurmamamız gerektiğidir” (Harmer, 2001: 132). Türkiye’deki bir ortaöğretim kurumunda dil değiştirme (code-switching) olgusunu araştıran Eldridge (1996: 303-305)’e göre ise ana dil kullanımını sınırlandırmanın öğrenmenin etkililiğini arttırdığını gösterir deneysel bir bulgu olmadığı gibi bütüncesindeki dil değiştirme örneklerinin yüzde 77’si öğretim etkinliklerine yöneliktir; yani dersteki dil değiştirmenin çoğunluğu, öğrenme hedefleriyle ilgili olup “yabancı dil sınıfında dil değiştirmenin varlığı, öğretimsel hedefte herhangi bir aksaklık olduğunun tek başına göstergesi değildir”.

Benzer bir başka soru, “İngilizceyi ikinci bir dil olarak (ESL) öğrenenlerin sınıfta ana dillerini kullanmalarına izin verilmesi gerektiğine inanıyor musunuz?”, Auerbach tarafından bir TESOL konferansında yöneltilmiş ve katılımcıların yalnızca yüzde 20’si kesin bir “evet”, yüzde 30’ u ise kesin bir “hayır” yanıtı vermiştir (Auerbach, 1993: 14). Bu sorunun daha çok bilgi olmaksızın yanıtlanamayacağını belirten Polio

(1994: 153), Auerbach'ın ana dil kullanımını destekleyen görüşlerinin zaten erek dildeki girdinin sınırlı olduğu yabancı dil olarak İngilizce (EFL) sınıflarına genellenmemesi gerektiğini ve öğretmenlerin *Sadece İngilizce* politikasından şaşarak öğrencilerinin gelişimini geciktirdiğini savunmuştur. Ana dil kullanımının ne zaman verimli olup olmayacağına bağlamın belirleyici olduğunu kabul eden Auerbach (1994: 157) ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği koşullarda da ana dilin dışlanmasının akıllıca bir hedef olmadığını ve öğretmenlerin ana dil iznini kötüye kullanacaklarından korkmak yerine içinde buldukları koşulları değerlendirerek ana dil kullanımını seçici bir biçimde öğretimle bütünleştirme yetilerine güvenmek gerektiğini belirtmiştir.

Ana Dil Kullanımına İlişkin Sınıfçı Söylem Çözümlemeleri

Yabancı dil sınıfında ana dil kullanımına ilişkin soruyu olum(suz)lamadan önce ana dilin ne zaman ve ne kadar kullanıldığını betimleyen sınıfçı söylem (classroom discourse) çözümlemelerinden elde edilen bulguları yeniden gözden geçirmekte yarar vardır. Yabancı dil sınıflarında erek dil girdisinin arttırılması yönündeki genel kanıya rağmen gerçekte neler olduğunu gösterir verinin azlığından yakınan Duff ve Polio (1990: 155, 161), tipbilimsel (typological) olarak 13 farklı dilin sınıfçı söylem örneğine ait gözlem ve ses kayıtlarını inceleyerek şu sonuçları elde etmiştir: öğretmenlerin erek dil kullanım ortalaması yüzde 67,9; ortancası yüzde 79 iken en düşük erek dil kullanımı yüzde 10 en yükseği de yüzde 100 olarak bulgulanmıştır. Ayrıca çalışmadaki öğrenci anketinin sonuçlarına göre, her sınıfın yüzde 71-100'ü dersteki ana dil miktarından (sürer durumdan) hoşnuttur ve erek dilin en çok konuşulduğu üç sınıfta ise öğrencilerin yüzde 9-18'i daha çok ana dil kullanılmasını istemiştir (Duff ve Polio, 1990: 157-158). Öte yandan, en çok erek dil kullanan, en az erek dil kullanan ve erek dil ile ana dil karışımı kullanan üç öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda, hepsi anadil konuşuru olan öğretmenlerin ana dil ve erek dil farklılıkları ile bölümdeki ana dil yasağının erek dil kullanımında etkili olduğu saptanmıştır (Duff ve Polio, 1990: 163).

Bu araştırmada yer alan altı üretmenin sınıfıçı söylem örneklemleri ile görüşme kayıtlarının irdelendiği bir başka Polio ve Duff (1994: 320, 322) alışmasında, retmenlerin sınıfta nasıl, ne zaman ve gerçekte ne oranda ana dil kullandıklarından habersiz; anlama güçlüğü belirlediğinde ise yeniden ifade etme (rephrasing) ve değiştirilmiş konuşma (modified speech) gibi stratejilerden yoksun oldukları gözlenmiş; erek dil ile ana dil arasındaki farklılıkların büyük olduğu sınıflarda ise retmenlerin dilbilgisini erek dilde üretmekten kaçınarak dilbilgisel yapıların sorulduğu ortak sınavları geçmek zorunda olan rencilerin üzerindeki baskıyı hafifletmeye çalıştıkları anlaşılmış ve sınıf yönteminde ana dil kullanımının ise erek dili iletişim aracı olmaktan çıkarıp dilbilgisel alıştırmalarla sınırlandırmasına rağmen üretmenler tarafından kullanışlı bulunduğu saptanmıştır.

Dört stajyer üretmenin gnlkleriyle birlikte ses kayıtları ve görüşmelerin kullanıldığı Mee-ling (1996: 93, 95, 97)'in altı haftalık araştırmasında ise ana dilin ödünleyici (compensatory) kullanımlarına dikkat çekilmiştir: gösteri tekniği, rencilerin daha çok dikkatini ve işbirliğini gerektirdiğinden çabuk ve etkili sonuç almak istediklerinde, etkisiz üretim ve soru sorma teknikleriyle zaman kaybettiklerinde ve anlamaz bakışlarıyla paniğe yol açan rencilerin baskılarına direnemediklerinde stajyer üretmenler, diğer yöntemlerden daha kolay ve etkili olduğu için ana dili kurtuluş yolu (survival strategy) olarak grmştrler.

Gearon (1997; Turnbull ve Arnett, 2002: s. 208-209'daki alıntı) da Myers-Scotton'ın Ana Dil-ereve modelini (The Matrix Language-Frame) kullanarak altı ortaretim Fransızca retmeni tarafından üretilen söylemde dil değiştirme davranışlarını incelediğinde; dördünün baskın dil (the dominant language) olarak rencilerin ana dilini (İngilizce) tanıdığını ve ne kadar dil değiştirme etkinliğinde bulduklarının bilincinde olmadıklarını saptamış; öte yandan üretmenler de rencilerinin yüzlerindeki şaşkın ifadeler üzerine ana dili yardım amaçlı kullandıklarını bildirmişlerdir.

Aynı yıl İngiltere ve Galler'de ortaretim düzeyinde deneyimli, yeni başlayan ve stajyer üretmenler arasında erek dil ve ana dil kullanımını araştırmak için yaptığı

sınıf gözlemlerinin sonucunda Macaro (1997; Turnbull ve Arnett, 2002: s. 209'daki alıntı) öğretmenlerin en sık ders etkinliklerine ilişkin yönergeleri verme ve açıklama, geri bildirimde bulunma, çeviri ile anlamayı denetleme amacıyla ana dile başvurduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde, Arnett (2001; Turnbull ve Arnett, 2002: s. 209'daki alıntı) de bir dokuzuncu sınıf Fransızca öğretmenin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerinin gereksinimlerini nasıl karşıladığını incelediği çalışmada, en yaygın [girdi] değiştirme (modification) stratejisi olarak “açıklama amaçlı ana dil kullanımı” (İngilizce) olduğunu bulgulamıştır: temel öğretim dilinin Fransızca olduğu bölümlerin yüzde 44,9'unda, öğretmen öğrencilerin ana dilini kullanarak erek dildeki dilbilgisi kavramları ve yabancı sözcükler gibi zor konulara açıklık getirmiştir.

Peşi sıra yaptığı iki nicel çalışmanın ilkinde, Macaro (2001: 531, 537) 36 haftalık bir eğitimden geçirilen altı stajyer öğretmende görülen dil değiştirme oranının, ortalama olarak tüm ders süresinin yüzde 4,8'i geçmediğini ve tüm konuşma süresinin ise yalnızca yüzde 6,9'unu oluşturduğunu bulgulamıştır. Ayrıca nicelik açısından öğretmen ile öğrencilerin ana dil kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanarak öğretmenin dil değiştirmesi ile öğrencilerin erek dilde veya ana dilde yaptığı konuşmanın miktarının ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır (Macaro, 2001: 537). Macaro (Macaro ve Mutton, 2002; Macaro, 2005: s. 70'teki alıntı)'nın Mutton ile birlikte yürüttüğü ikinci çalışmasına ise iki tane de deneyimli öğretmen (ikisi de yabancı uyruklu) katıldığı halde benzer sonuçlar elde edilmiştir: “etkileşim süresinin yüzde 5,5'i ile tüm ders süresinin yüzde 5'i” olarak belirlenen bu oranlar, öğretmenlerin ana dil kullanımının yüzde 30 dolayında olduğunu belirten Chaudron (1988; Macaro, 2001: s. 535'teki alıntı)'un kestiriminin çok altındadır; çünkü çeviri yazıların çözümlemesi göstermektedir ki, ana dildeki bir sözcenin iletişimsel içeriği, girdi değiştirme ve yineleme tekniklerinin kullanıldığı erek dildeki etkileşimlerde görülen uzun dizilere göre çok daha kısa sürede aktarılmaktadır (Macaro, 2001: 537). Yani öğretmenler, ana dil aracılığıyla az zamanda çok şey söyleyerek erek dil için daha fazla söylem yeri ayırmaktadırlar (Macaro, 2005: 70).

O halde; dil değiştirmenin en aza indirgenmesi, İngiltere ve Galler'deki Modern Diller için geliştirilmiş olan Ulusal Öğretim Programın (the National Curriculum for Modern Foreign Languages) bir dayatmasıdır: “Başlangıçtan itibaren, İngilizce değil yabancı dil öğretimin yapılacağı ve yönetileceği araç olmalıdır” (Eğitim ve Bilim Bölümü, 1988; Macaro, 2001: s. 532'deki alıntı). İletişimsel Dil Öğretiminin standart bir uygulaması olarak şırına edilen bu uygulama, öğretmenlerde “kaçınma-kaçınma çatışması” doğurmaktadır. Macaro (2001: 540-541)'nun görüşme yaptığı stajyer öğretmenin ifadeleri de bu tanıyı doğrular niteliktedir: öğrencilerin anlamasını sağlamak ile İletişimsel Dil Öğretimi ve Ulusal Programın gereklerine uymak arasında gidip gelen öğretmen, erek dil kullanmadan da başarılı sonuçlar elde ettiğini görünce ana dil kullanımından doğan suçluluğun hafiflediğini ve iyi bir öğretmenin yaptığı işler listesinde erek dili en tepeye yerleştirmeyeceğini belirtmiştir.

Yeni Zelanda'daki ortaöğretim kurumlarında Japonca, Korece, Almanca ve Fransızca öğreten yedi anadil konuşurunun yaptığı dil seğimlerini inceleyen Kim ve Elder (2005: 355, 359, 376, 377), Polio ile Duff'ın 1990'daki çalışmasında olduğu gibi, öğretmenlerin anadil konuşuru yeterliliğine rağmen derslerindeki erek dil kullanımının ne nicel ne nitel açıdan artış gösterdiğini ve dolayısıyla öğrenciler açısından algılamalı girdi (intake) ve anlamlı iletişim gücünün sınırlı olduğunu bulmuşlardır. Yine öğretmenin konuşma çözümlemesinin yapıldığı bir başka dillerarası araştırmada ise erek dil sınıflarında, erek dilin her zaman yeğlenen dil olmadığı ve öğrencilerin kullanmak için yeğledikleri dilin, gelişen konuşma dizisi içinde belirli bir evredeki öğretmenin öğretilimsel odağına (pedagogical focus) uyum göstermelerini sağlayan dil olduğu belirlenmiştir: “öğretmen, öğrencileri erek dilde konuşturmak için ana dil; ana dilde konuşturmak için erek dil ya da erek dilde konuşturmak için erek dil kullanabilir” (Üstünel ve Seedhouse, 2005: 321).

Sınıfıçı söylem çözümlmelerinden de anlaşıldığı gibi, yabancı dil sınıfında ana dil kullanımı söz konusu olduğunda öğretmenler şu üç kuramsal görüşten birini benimsemektedirler: i. yabancı dil sınıfının erek dil ülkesi olarak varsayıldığı ve bu nedenle hiçbir öğretilimsel değeri olmadığı düşünölen ana dilin tümöyle dışlandığı *sanal kullanım görüşü* (the virtual position); ii. ana dil kullanımının hiçbir öğretilimsel

değeri olmadığını düşünmekle birlikte; kusursuz öğretme ve öğrenme koşulları sağlanamadığı için öğretmenlerin ana dile başvurmak durumunda kaldığı *en çok kullanım görüşü* (the maximal position); iii. öğrenmenin bazı yönlerinin ana dil kullanımı ile güçlendirilebileceğini inanarak hangi durumlarda ana dil kullanımının yerinde olacağını araştıran *en uygun kullanım görüşü* (the optimal position) (Macaro, 2001: 535).

Ana Dil Kullanımına İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşlerini Betimleyen Araştırmalar

Yabancı dil sınıfında ne kadar erek dil/ana dil kullanıldığı ve öğretmenlerin hangi amaçla dil değiştirmede bulunduğu sınıfıçi söylem çözümlenmeleriyle saptanırken sorununun bir başka boyutu, öğretmen ve öğrencilerin ana dil kullanımı konusunda ne düşündükleri, anket ve görüşme teknikleri kullanılarak araştırılmıştır. Macaro'nun 1997'deki araştırmasının anket bölümünde, öğretmenlerin erek dil ve ana dil kullanımına ilişkin inanç ve tutumları sorgulandığında; katılımcıların çoğunluğu, güdülenmiş olanların dışındaki sınıflarda yalnızca erek dil kullanmanın hem olanaksız hem de sakıncalı olduğunu ama erek dilin temel yönergeler verme, geri bildirimde bulunma ve ders etkinliklerini düzenlemede yararlı olduğunu ve ana dilin ise disiplin sağlama, toplumsallaştırma, ilişki kurma ve zor dilbilgisi konularını açıklamada yeğlendiğini belirtmiştir (Macaro, 1997; Turnbull ve Arnett, 2002: s. 210'daki alıntı).

Porto Riko Üniversitesi'ndeki yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında İspanyolcanın kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci tutumlarının betimlendiği bir başka araştırmada ise öğretmenlerin yüzde 100'ü, öğrencilerin ise yüzde 88,7'si derste ana dilin kullanılması gerektiğini belirtirken öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki en derin ayrılık "zor kavramları açıklamak için ana dil kullanımı" alanında görülmüştür: öğrencilerin yüzde 86,2'si öğretmenlerin ise yüzde 22'si zor kavramların açıklanmasında ana dil kullanımını gerekli bulmuştur (Schweers, 1999, Table 2).

“*Ana dilden öteki dile*” (From mother tongue to other tongue) başlıklı makalesinde, başlangıç (beginner) – orta (intermediate) – ileri (advanced) düzeyden 300 Yunan öğrencinin ana dil kullanımına ilişkin görüşlerini değerlendiren Prodromou (2000, What about the learners, Survey results summary, ¶ 1), öğrencilerin düzeyi yükseldikçe derste ana dil kullanımına daha az sıcak baktıkları sonucuna varmıştır; çünkü başlangıç düzeyindeki öğrencilerin yüzde 66’sı ve orta düzeydekilerin yüzde 58’i öğretmenlerin ana dili kullanmaları gerektiğini savunurken ileri düzeydeki öğrencilerin yüzde 29’u derste ana dil kullanımını onaylamıştır. Ancak öğretmenin ana dil kullanımından yararlanması gereken alanlar sorulduğunda; düzeyler arasındaki görüş farklılıkları artmaktadır. Örneğin, dilbilgisi açıklamalarının ana dilde yapılmasına ilişkin olarak; başlangıç düzeyindeki öğrencilerin yüzde 31’i, orta düzeydekilerin ise ancak yüzde 7’si onaylamış ve ileri düzeydeki öğrencilerin hepsi bu öneriyi reddetmiştir; öte yandan ana dil ve erek dilin dilbilgisi farklılıklarının ana dil kullanılarak açıklanmasına gelince; başlangıç düzeydekilerin yüzde 27’sinin, orta düzeydekilerin yüzde 4’ünün ve ileri düzeydeki öğrencilerin yüzde 6’sının onayı alınmıştır (Prodromou, 2000, Survey results in full).

Prodromou’nun 1996’daki eski bir biçimine dayanarak geliştirdiği ankette, Burden (Okyama Shoka Üniversitesi) (2000: 139, 141), orta-altı (pre-intermediate) – orta – ileri düzey ve lisansüstü (postgraduate) öğrencilere İngilizce konuşma dersi veren anadil konuşuru öğretmenlerin öğrencilerin ana dilini ne zaman kullanmaları gerektiğini sormuştur. Dört grupta da öğrenciler, öğretmenin öğrencilerin ana dilini bilmesi gerektiğini belirtirken lisansüstü öğrencilerin yüzde 95 oranındaki katılımı, ilerleyen yaşa bağlı olarak ana dil/erek dil ilişkilerine bağımlılığın ve iki dil arasındaki karşılaştırmalara duyulan gereksinimin artmasına bağlanmıştır (Burden, 2000: 142). Öğrenci düzeyi ile ana dil desteğine duyulan gereksinim arasındaki ters orantılı ilişki, Burden’in örnekleminde de saptanmıştır: öğrencilerin yüzde 73’ü, öğretmenin derste ana dili kullanması gerektiğini bildirirken lisansüstü öğrencilerin yüzde 84’üne karşılık ileri düzeydeki öğrencilerin yüzde 41’i ana dil desteğinin gerekli olduğunu belirtmiştir (Burden, 2000: 143). Öte yandan, dilbilgisi açıklamalarında ana dilin kullanımı söz konusu olduğunda; bu kez en yüksek talep yüzde 56 ile ileri düzeydeki öğrencilerden gelmiştir; çünkü dilbilgisi açıklamaları,

diğer öğrencilere derslerin dilbilgisi, sözcük bilgisi ve çeviriden ibaret olduğu tatsız lise yaşantılarını anımsatırken ileri düzeydekiler için ana dil kullanımı, İngilizce kullanımların ardındaki kavramlar ile ince ayrımların derinlemesine açıklanmasını olanaklı kılmaktadır (Burden, 2000: 145). Öğrencilere erek dil ve ana dil arasındaki dilbilgisi farklılıklarının açıklanmasında ana dilin kullanılması sorulduğunda ise, Prodromou'nunkilerin üzerinde değerler elde edilmiştir: orta-altı ve orta düzeydeki öğrencilerin yüzde 57'si, toplamda ise öğrencilerin yüzde 53'ü olumlu görüş bildirmiştir (Burden, 2000: 144, 146). Ayrıca her dört grup da öğretmenin öğrencileri rahatlatmak için ana dil kullanması gerektiğini belirtmiş ve yine ilginçtir ki kişilerarası iletişimde ana dilin kullanımına her düzeyde karşı çıkmıştır; çünkü ana dil konuşuru ile gerçek iletişimin erek dilde konuşmak demek olduğu düşünülmektedir (Burden, 2000: 146-147).

Yine 2000 yılında, yükseköğretim düzeyinde ana dil kullanımına ilişkin görüşlerin alındığı bir başka araştırma, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında 24 öğretmen ve 50 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Mersinligil, 2000: 131, 133). Prodromou ve Burden'in koşut çalışmalarından farklı olarak, Yıldırım ve Mersinligil (2000: 135)'de 50 öğrencinin 50'si de sınıfta ana dil kullandığını ve 44'ü ise yeterli erek dil bilgisi olmadığında ana dile başvurduğunu dile getirmiştir: başlangıçta, 44 öğrencinin büyük çoğunluğunu birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu düşünülmüşse de öğrencilerin eğitimsel düzeyi ile dil edinçleri arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır; çünkü 44 katılımcıdan oluşan ikinci grupta birinci sınıf öğrencisi 14 iken dördüncü sınıf sayısı 12'dir. Bir başka önemli bulgu ise öğrencilerin öğretmenlerin ana dil kullanımına ilişkin tutumlarıyla ilgilidir: 50 öğrenciden 30'u olumlu görüş bildirirken 30'undan 25'i, öğretmenlerin ana dil kullanımının öğrendiklerini anlama ve bellekte tutmaya katkıda bulunduğunu vurgulamakla birlikte; "Anadil konuşuru öğretmenlerimiz olmalı" ve "İngilizce düşünebilme yetimizi geliştirebileceğimiz bir ortamın sağlanması bizim için önemli" gibi çelişkili ifadeler vermiştir (Yıldırım ve Mersinligil, 2000: 136-138). Bir başka deyişle, İletişimsel Dil Öğretimi ile özdeşleştirilen *Sadece İngilizce* politikası ile anadil konuşuru yanıtmacasının, öğrencileri erek dili anlama ile anadil konuşuru gibi

kullanma arasında seçim yapmaya iterek öğretmenlerdeki kaçınma-kaçınma çatışmasına benzer bir ikileme sürüklediği görülmektedir.

Schweers'in 1999'da yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında İspanyolca kullanımı üzerine yaptığı çalışmadan esinlenen Tang (2002: 37), orta düzeydeki 100 öğrenci ve 20 öğretmenin katılımıyla Çin'deki yükseköğretim sınıflarında ana dil kullanımına ilişkin görüşleri derlemiştir. Buna göre, öğrencilerin yüzde 70'i, öğretmenlerin de yüzde 72'si derste Çince kullanılması gerektiğini belirtirken öğretmenlerin Çince kullanmasını sevenler ise öğrencilerin yüzde 97'sini içine almaktadır; çünkü öğrencilere göre, Çince karmaşık dilbilgisi konuları (yüzde 72) ile yeni sözcüklerin tanımlanmasında (yüzde 69) en çok yarar sağlamaktadır (Tang, 2002: 39). Öte yandan, öğretmenlerin yüzde 56'sı bazı öbekler ile ifadelerin kullanımı ile zor kavramların açıklanmasında Çince'nin en çok gerekli olduğunu belirtmiş; ana dilin bu kullanımına ilişkin öğrencilerin yüzde 69'unun da daha iyi anlama sağladığı gerekçesiyle olumlu karşılandığı görülmüştür (Tang, 2002: 39). Schweers (1999, Tablo 2)'in yüzde 68,3'lük oranından farklı olarak, Tang'ın araştırmasında öğrencilerin yalnızca yüzde 6'sı ana dil kullanımının yitilik duygusunu (feeling lost) hafifletmeye yaradığını belirtmiştir. Tang (2002: 39), bu durumu kendi araştırmasındaki öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeyinin Schweers'inkinden yüksek oluşuyla açıklamıştır.

Polio ve Duff'ın 1994'teki araştırmasında Almanca öğretmenlerinden bir tanesinin yalnızca erek dili kullanarak sınıfta rahat bir hava yaratılamayacağı ifadesi üzerine, erek dil kullanımı ile erek dil kullanımına ilişkin öğrenci kaygısı arasındaki ilişkileri araştırmak için Levine (2003: 343, 346), internet-tabanlı bir anketi üniversite düzeyindeki 600 öğrenci ve 163 öğretmenden yanıtladıklarını istemiştir. Farklı iletişimsel koşullar için bildirilen erek dil kullanım miktarı çözümlendiğinde; ana dil kullanımı eğiliminin daha çok dilbilgisi ya da kullanım bilgisi ve sınavlar söz konusu olduğunda arttığı saptanmış; daha yüksek düzeyde erek dil kullanımında etken değişkenler olarak, öğrenim süresi, beklenen not, bildirilen güdülenme düzeyi ve erek dil kullanımına ilişkin strateji öğretiminin sıklığı sıralanmıştır: buna göre, daha yüksek not beklentisi ve yabancı dil öğrenme güdüsü bildiriminde bulunan ve daha

sık erek dille ilgili strateji öğretiminde bulunan öğretmenlere sahip ikinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde erek dil kullandığı belirlenmiştir (Levine, 2003: 354).

Bu dört değişken arasından erek dil kullanım kaygısına en çok etkiyen, erek dilin kullanım miktarı olarak belirlenmiştir; ancak sanıldığı gibi erek dil kullanımı ile erek dil kullanım kaygısı arasında olumlu değil olumsuz yönde bir ilişki vardır; yani yabancı dil sınıflarında daha çok erek dil kullanıldığını bildiren öğrencilerin, daha düşük düzeyde erek dil kullanım kaygısı bildiriminde bulunduğu saptanmıştır (Levine, 2003: 355). Bu bulgulardan Macaro'nun "sanal/en çok/en uygun kullanım" (the virtual/maximal/optimal position) üçlemesine koşut öğretiler geliştiren Levine'in öğretimsel tasarımı ise şöyledir: i. Macaro'dan uyarladığı *En Uygun Erek Dil Kullanımı Öğretisi* (Optimal TL Use Tenet); ii. *Belirtili Ana Dil Öğretisi* (Marked L1 Tenet): ana dilin anlamlı öğretimsel işlevler yüklenebileceği durumlar yaratarak sınıfın belirtisiz dili (the unmarked code) olmaktan kurtarıp belirli bir dil durumuna getirmeyi ve böylece aşırı ana dil kullanımından doğabilecek erek dil kullanım kaygısını önlemeyi öngörür; iii. *İşbirlikli Dil Kullanımı Öğretisi* (Collaborate Language Use Tenet): öğretmenler, çokdilli çevrelerdeki gibi gelişen ikidilli düzgüler yaratmak için iki dil arasındaki ilişkiyi somutlaştırırken öğrencilerin de yabancı dil sınıfında erek dil ile ana dil kullanımını yönetmede etkin rol üstlenmesi beklenir (Levine, 2003: 355).

Crawford (2004: 5, 8) da çoğunlukla tek yeterli konuşmacının öğretmen olduğu ve sınıf dışında erek dil kullanımının sınırlı olabildiği okul-temelli yabancı dil programlarında erek dil ile ana dil kullanımını uygun düzeylerde tutmanın önemli olduğunu kabul etmiş ve 581 öğretmen tarafından yanıtlanan anketi aracılığıyla Avustralya'daki öğretmenlerin erek dile karşı olan tutumunu belirlemeye çalışmıştır: ilköğretimdeki yanıtlayıcıların yüzde 27'si erek dil kullanımını açıkça onaylarken yüzde 54'ünün çekinceleri olduğu anlaşılmış ve bu oranın 8. sınıflarda ancak yüzde 52'ye inerken 11 ve 12. sınıflarda erek dilin temel öğretim dili olarak kabul edildiği görülmüştür (Crawford, 2004: 10). Öğretim dili olarak erek dile karşı takınılan bu çekimser tutum, öğretmenlerin bildirdiği erek dil kullanımı oranlarıyla birlikte ele

alındığında; erek dil girdisinin sınırlılığı doğrulanmaktadır: 8. sınıfların yüzde 31,2'si, erek dilin öğretim dili olarak kullanımını onaylamakla birlikte; ancak yüzde 10'u, erek dili öğrencilerin ana dilinden daha çok kullandığını belirtmiştir (Crawford, 2004: 10). Bu verilere dayanarak Crawford (2004: 11), yıllarca dil eğitimi gören öğrencilerin sınıfta öğretmenleriyle erek dilde çok az etkileşimde bulunduğunu ileri sürmüştür. Alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olarak, Crawford'ın araştırmasında da ana dilin en etkili görüldüğü alan, yüzde 65'lik görüş birliği ile dilbilgisi öğretimi olmuştur (Crawford, 2004: 13). Aynı yıl Endonezya'da, İngilizce öğretiminde öğrencilerin ana dilinin kullanımına ilişkin yükseköğretim düzeyindeki öğretmenlerin inançlarını araştıran bir başka çalışmada ise, dilbilgisi kavramlarının ana dil kullanılarak açıklanmasına yanıtlayıcıların yüzde 55'i destek vermiştir (Zacharias, 2004: 46). Gerekçe olarak, ana dilde bulunmayan dilbilgisel kavramları ana dilde açıklamayı yararlı bulduklarını belirten öğretmenler, dilbilgisel kavramları öğretmek için Endonezce kullanımının isteksiz öğrencileri güdülediğini belirtmişler (Zacharias, 2004: 46-47). Ayrıca şiirde ölçü ve tonun öğretildiği bir derste izlenimlerine dayanarak Zacharias (2004: 49-50), kuramsal kavramların öğretiminde ana dildeki örneklerden hareket edilerek erek dildeki zor kavramın basitleştirilebileceğini ileri sürmüştür.

Schweers (1999)'ın Porto Riko ve Tang (2002)'in Çin'deki çalışmalarının yinelemesi niteliğinde olan Shimizu (2006: 75, 77-78)'nin Japonya'daki araştırmasında da yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına ilişkin 98 üniversite öğrencisi ve 25 öğretmenden alınan görüşlerden benzer sonuçlar elde edilmiştir: öğretmenlerin yüzde 68'i, alanı İngilizce olan (English Majors) öğrencilerin yüzde 66'sı ve alanı İngilizce olmayanların (Non-English Majors) yüzde 89'u, ana dilin (Japonca) derste kullanılması gerektiğini; alanı İngilizce olan öğrencilerin yüzde 73'ü ile alanı İngilizce olmayanların yüzde 94'ü ise öğretmenin derste Japonca kullanmasını istediklerini belirtmişler. Ancak öğrencilerin TOEIC (Test of English for International Communication – Uluslararası İletişim için İngilizce Sınavı) puanlarına göre belirlenen düzeylerine göre ana dil kullanımına verdikleri destek yordandığında; ileri düzeyden yalnızca iki öğrencinin (mütercimlik öğrencisi) olumlu baktığı; orta-altı ile orta düzeydeki öğrencilerin en çok karşı çıkan grup olduğu ve orta-üstü (high

intermediate) düzeyden yedi öğrencinin de ana dil kullanımını başlangıç düzeyindekiler için gerekli bulduğu anlaşılmıştır (Shimizu, 2006: 78-79). Bu durum, öğrencilerin İngilizce girdi alımının önemini kavramakla birlikte yine de doğru anlamaya karşı daha çok önem verdiklerini göstermektedir (Shimizu, 2006: 79). Öğretmenlere ana dil kullanımı neden gerekli gördükleri sorulduğunda ise; yüzde 68'i öğrencilerin anlamasına yardımcı olduğunu belirtirken Japonca kullanımının uygun olduğu işlevler arasında, yine anlamının denetlenmesi (checking comprehension), öğretmenlerin yüzde 40'ının, alanı İngilizce olan öğrencilerin yüzde 43'ünün ve alanı İngilizce olmayanların yüzde 44'ünün oyunu alarak üçüncü sıraya yerleşmiştir (Shimizu, 2006: 84-85). Ana dil kullanımının uygun görüldüğü işlevler içinde, zor dilbilgisi konularının açıklanması, öğretmenlerin yüzde 64'ünün, alanı İngilizce olan öğrencilerin yüzde 90'ının ve alanı İngilizce olmayanların yüzde 88'inin desteğini alarak birinci gelirken zor kavramların ana dil kullanılarak açıklanması da öğretmenlerin yüzde 72'sinin, alanı İngilizce olan öğrencilerin yüzde 66'sının ve alanı İngilizce olmayanların yüzde 76'sının onayını alarak ikinci sırada yer almıştır (Shimizu, 2006: 85). Son olarak, “Derste Japonca kullanımının öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltildiğinde; öğretmenlerin yüzde 84'ü olumlu yanıt verirken “Derste Japonca kullanımının İngilizce öğrenmenize yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunu ise alanı İngilizce olan öğrencilerin yüzde 94'ü ve alanı İngilizce olmayanların yüzde 87'si onaylamıştır; çünkü alanı İngilizce olan öğrencilerin yüzde 65'i ve alanı İngilizce olmayanların yüzde 57'si derste ana dil kullanımını yararlı bulduklarını belirtmiştir (Shimizu, 2006: 86).

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda ana dil kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı bir diğer çalışma da Japonca'dan sonra 2007 yılında gelen Hırvatça örneğidir. Dujmović (2007: 95)'in üniversite birinci sınıf orta ve orta-üstü düzeydeki 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda, öğrencilerin hepsi (yüzde 100) derste ana dilin (Hırvatça) kullanılması gerektiğini belirtirken yüzde 97'si Hırvatçanın karmaşık dilbilgisi konularının anlatımında ve yüzde 90'ı da yeni sözcüklerin tanımlanmasında ana dilin gerekli olduğunu savunmuştur. Hırvatça kullanımının neden gerekli olduğu sorulduğunda ise,

öğrencilerin yüzde 81'i zor kavramları anlamada ana dil kullanımının daha etkili olduğunu; yüzde 70'i ise yeni sözcükleri daha kolay anladıklarını ve yüzde 43'ü de yitlilik duygularının azalmasını gerekçe göstermiştir. Bunun yanı sıra İngilizce dersinde Hırvatçaya ayrılacak zaman konusunda, öğrencilerin yüzde 70'i ders süresinin yüzde 10-50'sini; yüzde 27'si ise bu sürenin yüzde 60-90'ını uygun bulduğunu söylemiştir (Dujmović, 2007: 97-98).

Yabancı dil sınıfında ana dil kullanımına ilişkin görüşlerin betimlendiği çalışmalar çoğunlukla ortaöğretim ile yükseköğretim düzeyindeki öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilmiş olmakla birlikte; Kang (2008: 216-217)'ın Kore örneğinde, anadil konuşuru olmayan bir öğretmen ve ilköğretim 5. sınıftaki 38 öğrencisinin görüşleri alınmıştır: Mart ve Haziran 2005 arasında haftada birer kez toplam 14 oturumda gerçekleştirilen uygulamada, öğretmenin dil kullanımını gözlemlenerek ses kayıtları ve notlar alınmıştır. Ayrıca öğretmenle yapılan üç görüşmede, öğretmenin dil kullanımında gözlenen kalıpları (the observed patterns) ve “İngilizceyi İngilizce ile Öğretme” (*Teaching English Through English – TETE*) politikasına ilişkin görüşleri ilişkilendirilmeye çalışılırken 14. gözlemin sonunda öğrencilerle Korece kullanılarak yapılan 10 dakikalık görüşmelerde ise öğretmenlerinin dil kullanımına ilişkin görüşlerini bildirmeleri istenmiştir (Kang, 2008: 217-218). Buna göre, öğretmenin İİÖ (TETE) politikasına bütünüyle bağlı kalmadığı ve “sadece ana dil kullanımı, sadece erek dil kullanımı, erek dil denginin izlediği ana dil kullanımı ve ana dil denginin izlediği erek dil kullanımı” olmak üzere dört türde gerçekleştirilen dil kullanımlarının ardındaki temel öğretimsel güdünün öğrencilerin ilgisini canlı tutmak olduğu anlaşılmıştır; çünkü “öğretmen, izlencenin sınırlamalarına rağmen, [erek dil yeterliliği açısından] İngilizceyi İngilizce ile öğrenmeye hazır olmadıkları için İİÖ politikasının öğrencilerde ilgisizliğe (disinterest) yol açacağına inanmaktadır” (Kang, 2008: 219, 223). Öğrenciler de anlamalarını güçlendirdiği için öğretmenin önemli konularda yalnızca ana dili kullanarak yaptığı açıklamaları şiddetle desteklemektedirler: 38 öğrenciden 34'ü öğretmenlerinin yerinde dil kullanımı nedeniyle bu yıl yabancı dil öğrenmeye daha istekli olduklarını bildirirken geçen sene sadece erek dil kullanan öğretmenler yüzünden yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerinin kaybolduğunu belirtmişler (Kang, 2008: 219, 223). Dolayısıyla bu

araştırmada öğretmenin dil kullanımı konusunda öğrenci görüşlerinin öğretmen güdülerıyla örtüştüğü de saptanmıştır.

Yabancı dil sınıflarında ana dilin ne zaman ve ne kadar kullanıldığı ile öğretmen ve öğrencilerin ana dil kullanımı konusunda ne düşündüğünü araştıran bu çalışmalardan çıkarılabilecek iki ivedi sonuç bulunmaktadır: i. Öğretmen, anadil konuşuru ister olsun ister olmasın; öğrenci, ister başlangıç ister ileri düzeyde olsun ve öğretim politikasına göre ana dil kullanımı ister yasaklansın ister özgür bırakılsın; yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımının varlığı yadsınamaz; ii. Özellikle anlamayı sağlama, hızlı sözcük öğrenme ve zor kavramları geliştirme gibi öğrenme-öğretme güçlüğü arz eden durumlarda hem öğretmen hem öğrenci ana dil kullanımına duyulan şiddetli gereksinimin bilincindedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminden ana dil kullanımının dışlanması, doğrudan yöntemler ile anadil konuşuru öğretmenlerin (native-speaker teachers) üstünlüğünü savunan çevrelerin ürünü olup yabancı dil sınıfının gerçekliğini yansıtmamaktadır.

Zira tekdilli öğretmenler olan anadil konuşurlarının küresel hareketliliği, öğrencilerin ana dil bilgisi ile kullanımının engel olarak görülmesine yol açmış; dünya çapında anadil konuşuru olmayan öğretmenler açısından da feci sonuçlar doğurmuştur: İngilizce öğretimindeki bu yanlış yönlendirilmiş dogmatik uygulama, ikidilli öğretmenleri güçlü bir araca – öğrencilerin ana dili ile kültürüne – erişimden alıkoymuşsa da yabancı dil öğretiminde ana dilin damgalanması artık sorgulanmaktadır (Prodromou, 2002: 5). Ana dili gizli saklı kullanan öğretmenleri bu suçluluk duygusundan kurtarmak ve ana dili öğrenciler için gerçekten canlı ve yaşamsal bir kaynak olarak kullanmanın yollarını göstermek için yazdıkları “*Ana dili kullanmak*” (Using the mother tongue) adlı yapıtlarının kişisel önsözlerinde, ana dili “ikinci dilin doğduğu rahim” ve ergenliğinde yabancı dil çalışmalarını dayandırdığı “anlamsal temel” olarak betimleyen Rinvolutri (2002: 4), bir dil öğrencisi olarak yararlandığı gerçek deneyimini bir dil öğretmeni olarak bunca senedir nasıl olur da dışlamayı becerdiğine anlam veremezken Deller (2002: 3) yabancı dil öğrenmede ana dil kullanımının vazgeçilmezliğini ve kaçınılmazlığını şöyle ifade etmiştir:

“Eni sonu, öğrenciler beraberlerinde sınıflarımıza [ana dili] getirirler ve sırf bu yüzden [ana dil] görmezden gelinemez. [Ana dil] her zaman kafaların içinde olacaktır; o halde, anlama ve öğrenmeyi cesaretlendirip destekleyecekse; [ana dil] bizim ağızımızdan neden çıkmasın” (Deller, 2002: 3).

Pek çok İngilizce öğretmenin *Sadece İngilizce* sınıfları yaratmak için gösterdiği çabaya rağmen; anlamı açıklamada uğradıkları başarısızlık, öğrencilerde anlama eksikliği ile öfkeye yol açtığı için ana dilden “çeviri/aktarım”, öğretmenin kullanımı ve izninden bağımsız, “doğal bir olgu” ve “ikinci dil ediniminin kaçınılmaz bir parçası” olarak varlığını sürdürmektedir (Harbord, 1992: 350; Üstünel ve Seedhouse, 2005: 305’teki alıntı). Böylece yabancı dil öğretiminde ana dilin gerekliliği tartışması geride kalmıştır; zaten “ana dil, gizlice ve gelişigüzel kullanılmaktadır ve bu yüzden iyiye kullanılmamış olabilir. Kaynak olarak potansiyeli, kullanımına eşlik eden suçluluk ve yasaklar tarafından daraltılıp çarpıtılmıştır” (Prodromou, 2002: 5). Bu nedenle, yabancı dil sınıfında ana dil kullanımına yapılan olumsuz yakıştırmalar (“dolaptaki iskelet”) ile güçlenen *Sadece İngilizcenin* mutlak egemenliğini kırmak için Prodromou (2002: 5), yeni ve daha olumlu benzetmelerle bir yandan ana dil kullanımının gücünü anımsatırken öte yandan ana dilin kötüye kullanımının tehlikesine dikkat çekmektedir:

- ilaç (iyileştirici gücü olmasına rağmen, sağlığa zarar verip bağımlılık yapabilir)
- depo (yararlandığımız bir kaynak)
- duvar (üzerine yazmak için; ya da aşılacak bir engel?)
- koltuk değneği (dersi başarmamıza yardım edebilir, ama zayıflığın tanınmasıdır)
- yağlayıcı (dersin çarklarını sorunsuz döndürür; böylece zaman kazandırır)
- pencere (sınıfın dışındaki dünyaya açılan; arasından bakarsak, öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimini, ilgilerini, dünya ve kültürlerinin bilgisini görürüz)

Prodromou (2002: 5)'a göre, "stratejik amacımız, erek dilde en üst düzeyde etkileşim sağlamayı sürdürmek olacak ve ana dil ise sınıf içi etkileşimin niteliği ile niceliğini zenginleştirme görevini yüklenecektir".

Bu bağlamda, ana dilin yabancı dil öğretiminde üstlendiği işlevler, çeşitli çevreler tarafından benzer dizelgelerde şöyle betimlenmiştir: Piasecka (1988: 98-99; Auerbach, 1993: s. 21'deki alıntı)'nın dizelgesine göre, ana dilin kullanılabileceği durumlar, izlen ve dersin görüşülmesini, kayıt tutmayı (record keeping), sınıf yönetimini, sahne oluşturmayı (scene setting), dil çözümlemesini, kuralların sunumunu, kültürlerarası konuların tartışmasını, yönergeleri, yanlışların açıklanmasını ve anlamının değerlendirilmesini kapsarken Collingham (1988, Auerbach, 1993: s. 21'deki alıntı) erek dilde ifadeden önce düşüncelerin geliştirilmesinde, erek dilde üretimi etkileyen duygusal engellerin azaltılmasında, belirli durumlar için gerekli dil ve söylem stratejilerin sağlanmasında, dilbilgisi ile dil işlevlerinin açıklanmasında ve sözcük öğretiminde ana dilin kullanılabileceğini belirtmiştir.

Atkinson (1993: 25-38; Üstünel ve Seedhouse, 2005: s. 305'teki alıntı)'a göre ise, ana dil kullanımının gerekli olduğu başlıca durumlar şöyledir: açılışlar (lead-ins), dil söyletimi/çıkartım (eliciting language from the students), yönerge verme, anlamayı denetleme. Ayrıca Atkinson'ın önerilerini izleyen yıl gerçekleştirdikleri bir çalışmada, Polio ve Duff (1994: 317) da yabancı dil öğretiminde ana dilin yüklendiği işlevleri sekiz ulama ayırmıştır: öğrencilerin ana dili, yönetsel görevlerin gerçekleştirilmesinde, dilbilgisi öğretiminde, sınıf yönetiminde, yabancı dil sınıfında eşduyum/dayanışma sağlamada, anadil konuşuru olan öğretmenin öğrencilerin yardımıyla alıştırmayı yapmasında, erek dilde bilinmeyen sözcüklerin çevirisinde, öğrencilerin anlama eksikliklerinin giderilmesinde ve öğrenciler tarafından öğretmenler üzerinde etkileşimsel etki yaratmada kullanılmaktadır.

2000'li yıllara gelindiğinde ise Macaro (2000; Macaro, 2005: s. 69'daki alıntı) ana dilin kullanıldığı alanlar kapsamında şu beş işlevi tanımlamıştır: öğrencilerle kişisel ilişki kurma, bir etkinliğin gerçekleştirilmesinde karmaşık işlemsel yönergeler

verme, öğrencilerin davranışını denetleme, zaman sıkıntısı nedeniyle işleri hızlandırmak için çeviri yapma ve anlamayı sağlama, dilbilgisini açık bir biçimde öğretme. 2005 tarihli bir başka listede ise Gill (2005, ¶ 31-43), A'dan Z'ye ana dilin yararlı olabileceği tüm alanları betimlemese de Atkinson'ın ilkeli kullanım ölçütlerini dikkate alarak şu işlevleri sıralamıştır: gereksinim çözümlemesi, yöntem ve yaklaşımların açıklanması, disiplin sağlama, belirli kavramların (ana dille karşılaştırma yoluyla) açıklanması, anlam ayrımlarının açıklanması, dolaylama stratejilerinin (circumlocution strategies) geliştirilmesi, dil değiştirme etkinlikleri, iki dilli sözlük kullanımı, iki dilli metinlerle çalışma.

Yabancı dil öğrenmenin aslında iki dilli bir süreç olarak görülmesi gerektiğini düşünen Klapper (1998: 24), ana dilin dogmatik bir biçimde reddinin “yabancı dil öğrenmenin düşmanı olarak tanınan” öfke (resentment) ve engellenmişlik (frustration) duygusuna yol açabileceğini belirterek ana dil kullanımının duygusal etmenler üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin ana dil aracılığıyla edindikleri bilgi, işittikleri ve okudukları İngilizceyi daha anlaşılır hale getirdiği için azalan kaygıyla birlikte duygusal süzgecin düşerek girdi alımının arttığı düşünülmektedir (Krashen, 1997, ¶ 2). Bu yüzden, yabancı dil sınıfında ana dilin temel görevinin duygusal süzgeci düşürmek olduğunu savunan Meyer (2008: 147-149), girdiyi anlaşılır kılabilmesi için ana dilin şu işlevlerde kullanılması gerektiğini savunmuştur: erek dilden gelebilecek bir tehdite karşı öğrencilerin kültürel kimliğini korumak, yönetsel bilgi vermek (sınıf kuralları ve disiplin), anlamayı denetlemek, belirli bir konuya (dilbilgisi, etkinlik yönergeleri) ilişkin öğretmenden açıklama istemek, şematik (schematic) ve bağlamsal/durumsal (contextual/situational) bilgi sağlamak, dil değiştirme yoluyla öğrencilere daha çok akıcılık kazandırmak ve öğrenmeyi anlamlı kılmak, ana dil ile erek dil arasındaki benzerlik ya da farklılıklar konusunda öğrencileri bilinçlendirmek.

Ana dil kullanımı, kaygıyı azaltarak öğrenme için gerekli duygusal ortamı güçlendirmenin yanı sıra sosyokültürel etmenleri gözetererek öğrencilerin yaşam deneyimlerinden yararlanmaya ve öğrenci-merkezli bir program geliştirilmesine de olanak tanır (Auerbach, 1993: 20). Bu nedenle, yabancı dil derslerinde ana dil

kullanımını yasaklayarak öğrenci haklarını (the learner rights) çiğnediğini ve iletişim özgürlüklerine sınırlama getirdiğini düşünen Reis (1996: 61), her dersin son beş dakikasında verdiği “Portekizce Molası” ile öğrencilerin ana dillerini kullanarak edimleri hakkında konuşmalarına, iletişim sorunlarıyla ilgili soru sormalarına ve gelişimlerini değerlendirmelerine izin verdikten sonra ancak “kucağına ne kadar güçlü bir eğitsel aracın düştüğünü” anlamıştır. Reis (1996: 61)’in ana dil molaları, derslerini daha canlı ve insancıl; öğrencilerini daha disiplinli, yetkin, sorumlu kılmış ve eleştirel düşünme ile toplumsal becerileri gelişen öğrencilerin çeviriye daha az bağımlı duruma geçmesini sağlamıştır. Benzer biçimde, öğretmen ve öğrencilerin çeviri gibi kullanışlı bir araca, en çok engellenme, yorgunluk ya da zaman darlığından başvurduğunu belirten Florez (2000: 4-5), sınıfta güvenli, sıcak ve rahat bir ortam yaratmak; güçlükleri, korkuları, karmaşayı ve başarıları tartışarak duygusal destek sağlamak ve dil ile kültüre ilişkin soyut noktaları tartışmak için ana dili kullanmıştır. Böylece ana dil, daha bildik yoldan bilinmeyenlerin açıklandığı destekleyici bir ağ oluşturmaya yaramıştır (Florez, 2000: 5).

“Ana dilin kullanımını tümünden yasaklamak, önerilebilir olmayabilir” diyen Willis (1996; Shimizu: 2006: s. 76’daki alıntı), nasıl söz söyleneceğini bulmada ana dilin “iletişimsel strateji” (communicative strategy) olarak kullanılabileceğini göstermek için Türkiye’deki orta öğretim sınıflarında 12 yaş grubuyla gerçekleştirilen bir çalışmayı örneklemiştir: grup konuşmasında ana dilin tümüyle yasaklandığı durumlarda, etkileşimin daha kısa, resmi ve yapmacık bir hal aldığı ve pek çok zayıf öğrencinin kısa bir süre sonra pes ettiği görülmüştür. Dolayısıyla, “biraz ana dil, erek dilde öğrenme hedeflerine hizmet edebilir, ancak ana dilden yararlanıldığı anlar, daha sonra, erek dil üretimine dikkat çekmek için kullanılmalıdır” (Chaudron, 1993: Auerbach, 1994: s. 159’daki alıntı).

Yabancı dil sınıfında ana dil kullanımının yazma öğretiminde de daha fazla erek dil üretimine hizmet ettiği görülmektedir. Örneğin, Osburne (1986; Auerbach, 1993: s. 21’deki alıntı)’ün öğretimsel stratejisinde, öğrenciler önce ana dilde bir kompozisyon yazarlar; sonra bu kompozisyona dayalı olarak ana dildeki yazma süreçlerini, stratejilerini ve güçlerini çözümlyerek İngilizce yazma için dersler çıkarırlar.

Öğrenciler, ana dildeki ve İngilizcedeki yazarıkları arasındaki benzerlikleri belirledikleri için ana dilin yazma sürecine ilişkin üstbilişsel farkındalık yarattığı söylenebilir (Auerbach, 1993: 22).

Yazma etkinliği için ana dilde gerçekleştirilen ön hazırlık sürecini değerlendiren Macaro (2005: 77)'a göre ise ana dilde düşünme, erek dildekine göre daha zengin bir içerik ve daha çok risk alma (risk-taking) sağlar; çünkü ana dil hazinesi çok daha büyüktür ve eğer öğretmen bir beyin fırtınası etkinliğinde yalnızca erek dilde düşüncelerini sorarak öğrencilerin zihinsel çeviriden kaçınmasını sağlarsa dil değiştirmeleri durumunda elde edeceklerine göre çok daha sınırlı bir dil kaynağından yararlanacaklardır. Bu yüzden Schmidt ve Gakuen (1995: 5), ana dilde (Japonca) aralıklı olarak gerçekleştirilen beyin fırtınası/giriş etkinliklerinin daha çok güdülenme ve erek dilde (İngilizce) daha iyi geliştirilmiş son ürünler sağlayabileceğini belirtmiştir.

Yalnızca konuşma ve yazma gibi üretken becerilerin (productive skills) öğretiminde değil, alımlayıcı beceriler (receptive skills) olan dinleme ve okuma öğretiminde de ana dil bir “ön örgütleyici” olarak erek dildeki girdinin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Özellikle öğrencilerin dinleyeceği erek dil metni çok fazla yeni dilsel öge içeriyorsa, öğretmenin erek dilde bağlamsal ipucu sağlaması çok güçtür, çünkü üretilecek bağlamsal ipuçları da öğrencilerin dinleyeceği erek dil metni kadar çok yeni dilsel öge barındıracak; öğrencilerin zihnindeki şemaların bağlantılarını etkinleştirmek için yapılan dinleme öncesi etkinlikler işlemeyecektir ve dolayısıyla dinleyecekleri metne karşı olumlu tepki gösterebilmek için öğrenciler ana dilde güven tazelemeye gereksinim duyacaklardır (Macaro, 2005: 76).

İşte okuma öğretiminde öğretmen dil değiştirmeden yoksun bırakılırsa; bağlamsal, sözdizimsel ve metinsel ipuçlarının nasıl aranacağı, hangi dilsel parçaların atlanacağına nasıl karar verileceği gibi okuma stratejilerini modelleme ve bu stratejilerden yararlanabilmek için öğrencilerin eğitilme şansı ortadan kalkar (Macaro, 2005: 75). Oysa bir öğrenme etkinliği olarak okuma metninin sözlü çevirisi sayesinde, sınıfta bir tür “sesli düşünme” (think-aloud protocol) uygulaması

gerçekleştirilebilir: öğrencilere metni anlamada kullandıkları stratejiler sorulur, paylaşılır, geliştirilir ve değerlendirilir; böylece öğretmenler de anlama süreci boyunca öğrencinin kullandığı strateji bileşimlerinin uygun olup olmadığını görebilir (Macaro, 2005: 75-76). Sonuç olarak, dil değiştirmenin yasaklanması, öğrenme sürecine tek başına zarar vermese bile; öğretim etkinliklerini sınırlandırarak, “kapsam, bileşim ve strateji kullanımına ilişkin öz-değerlendirme” açısından öğrencilerin strateji gelişimini (learner strategy development) azaltmaktadır (Macaro, 2005: 77).

Öte yandan, öğretmenler ne kadar çok yapmamalarını öğütse de öğrenciler ana dile çevirmektedirler ve çevirmeye de devam edecektirler; çünkü çeviri, “öğrencilerin yeğledikleri bir stratejidir” (a learner-preferred strategy) (Atkinson, 1987; Meyer, 2008: s. 150’deki alıntı) ve “bu eğilimin karşısında durmaktansa, [ana dili] yararımıza kullanmak daha iyi olur” (Stoddart, 2000, ¶ 1). Çevirinin sıklıkla başvurulan bir öğrenme stratejisi olduğunu, O’Malley ve arkadaşları (1985; Liao, 2006: s. 196’daki alıntı) da bulgulamıştır: toplam 11 bilişsel strateji arasından çeviri, başlangıç ve orta düzeydeki öğrencilerin tüm strateji kullanımının yüzde 11.3’ünü karşılamıştır. Çevirinin dil öğretme ve öğrenmedeki öneminin daha iyi anlaşılması amacıyla Tayvan’da gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise katılımcıların çoğu, çevirinin İngilizce öğrenme deneyimleri üzerinde olumlu rol oynadığını belirtmiştir: “*Katılımcılar, ezici bir çoğunlukla, okuma, yazma, konuşma, sözcük öğrenme gibi İngilizce dil becerilerini kazanmada çevirinin yardımcı olduğuna inanmaktadırlar*” (Liao, 2006: 194, 201, 208). 10 katılımcıyla yaptığı görüşmeler sonucunda, Liao (2006: 201), çevirinin öğrencilere şu yararları sağladığını saptamıştır: İngilizceyi anlama, anladığının doğruluğunu denetleme, sözcükler ve dilbilgisi ile tümce yapılarını ezberleme, başka bir dilde düşünce geliştirme ve ifade etme, öğrenme kaygısını azaltarak güdülenmeyi arttırma. Araştırmadan çıkan bir başka çarpıcı sonuç ise öğrencilerin çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak orta ile yüksek düzeyde kullandıkları gerçeğidir: öğrenciler, bilişsel (cognitive), toplumsal (social), duyuşsal (affective) ve ödünleyici (compensation) stratejiler ile bellek (memory) stratejileri de dahil olmak üzere, çeviri içeren çok çeşitli stratejiler kullanmışlardır (Liao, 2006: 208).

Ana dil, dilsel becerilerin öğretiminde, iletişimsel strateji olarak “akıcılık” (fluency) geliştirmeye yaramakla kalmaz; “dillerarası strateji” (cross-lingual strategy) olarak kullanıldığında, özellikle dilbilgisi öğretiminde, “doğruluğu” (accuracy) arttırmaya da yardımcı olabilir. Atkinson (1987; Cunningham, 2000, 5.1, ¶ 8’deki alıntı)’a göre, hem yeni dil bilgisinin sunumunda hem daha önce öğrenilmiş yapıların pekiştirilmesinde çeviri yararlıdır; çünkü akıcılık kadar doğruluğa ayrılan zaman da önem taşır. Tek dilli çevrede yetişen pek çok öğrenci için ana dil, tek olanaklı dayanak noktasıdır (the only possible reference point); bu yüzden yabancı dilin nasıl işlediğine ve özellikle yabancı dilin ana dil ile nasıl ilişkilendirildiğine dair öğrencilerin doğru bir kanı oluşturmaları sağlanmalıdır (Luc, 1992; Hawkins, 1999: s. 130’daki alıntı). Bu amaçla, Meyer (2008: 157) aktarma sözcüklerin (loan words), çeviri etkinliklerinin ve dil değiştirmenin erek dil kavramlarını ana dil ile çapalamada (anchoring) kullanılmasını salık vermektedir; çünkü öğrencilerin yeni öğrendikleri malzeme ile mevcut bilgi yapıları arasında bağlantı kurmalarını sağlamanın olanaklı en iyi yolu ana dili kullanmaktır (Meyer, 2008: 152). Hatta Lightbown ve Spada (2003: 85)’ya göre, pek çok araştırmacı ve öğretmen, yeni öğrendikleri dilin karmaşıklıklarını çözmeye çalışırken öğrencilerin diğer dillerin bilgisini kullandığından en ufak bir kuşku duymamaktadır. Bu nedenle, ana dil ile erek dil arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin öğrencilerde farkındalık geliştirilmesi, şemalara erişimi kolaylaştırarak yeni dilin sunabileceği gizil güçlüklerle karşı öğrencileri uyarır (Meyer, 2008: 152-153).

Dillerarası karşılaştırmanın (cross-lingual comparison) dilbilgisi öğretimindeki yerini araştırdığı çalışmada, Ferrer (The research: interviews, ¶ 2)’in görüşme yaptığı yedi öğretmen eğitmeninin hepsi bilinçlendirme etkinlikleri kapsamında dillerarası karşılaştırmadan yararlanılabileceğini; özellikle “Bunu İspanyolca’da [ana dilimizde] nasıl söyleriz?” sorusunun bir “kavram denetleme tekniği” (a concept checking technique) olarak kullanılabileceğini ve öğrencilerin kendi dilleriyle yaptıkları karşılaştırma ile yabancı dili daha anlaşılabilir (comprehensible) ve anımsanır (memorable) kılmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Ünlü öğretmen eğitmeni ve öğretim malzemesi yazarı Scott Thornbury de dillerarası karşılaştırma aracılığıyla belirsizliklerin giderilerek öğrencilere farklılıkların fark ettirilebileceğini şöyle ifade etmektedir: “Öğrenciler, zaten bu karşılaştırmaları ya zihinsel olarak ya da kendi aralarında sürekli yapacaktır. [Dillerarası karşılaştırmayı] açık (explicit) bir biçimde yapmanın daha iyi olduğunu düşünüyorum”; çünkü dillerarası farklılıkların olduğu yerlerde, öğrencilerin yanlış yapmaya sürüklendiği bir durum yaratılır ve tam bu noktada sözcüksel ya da dilbilgisel yanlışları düzeltilirse; öğrencilerde daha kalıcı bir iz bırakılır (Ferrer, The research: interviews, ¶ 2’deki alıntı). Dolayısıyla, çeviriyi de kapsayan dillerarası stratejiler iki dilin benzer anlamlar ifade etmede farklı kaynaklardan nasıl yararlandığını göstererek yalnızca erek dilde gerçekleştirilen bir öğretim ile erişilemeyecek içgörüler sağlamaktadır (Allford, 1999: 248).

Bu süreçte, öğrencilerin ana dillerinden getirdikleri üstbilgi (metacognition) ile üstdil (metalinguage), bir yandan erek dili betimlemelerine, ana dilleriyle karşılaştırmalarına ve açıklamalarına yardımcı olurken diğer yandan daha çok erek dil çözümlemesine olanak tanır (Cunningham, 2000, 5.1, ¶ 3). Öğrenciler, bilinçli olarak erek dili çözümlemeye ve ana dilleriyle karşılaştırmaya özendirildiğinde; erek dildeki kalıpların (patterns) farkına vararak dilsel yapı ve kullanımları daha iyi anlarlar (Cunningham, 2000, 5.1, ¶ 3). Odlin (1994; Cunningham, 2000, 5. Bölüm, ¶ 1’deki alıntı)’e göre; öğrenciler, öğrendikleri dilin “bağımsız çözümleyicileri” (independent analysts) haline gelmelidirler; çünkü sınıfta maruz kaldıkları girdi, erek dilde yeterlilik geliştirmeleri için yeterli değildir. Bu nedenle, başlangıçtan itibaren öğrenci özerkliği (learner autonomy) geliştirmek amacıyla; öğrencilerin bastırılmaz (irrepressible) ve tümüyle doğal olan “ana dil ile erek dil arasında denklik kurma” eğilimi, yapıcı bir biçimde kullanılarak çeviriye duydukları gereksinim daha geniş dilsel farkındalık (language awareness) alanlarına yönlendirilmelidir (Owen, 2003, 3. Bölüm, ¶ 4). Öyle görünmektedir ki; Naiman ve arkadaşlarının (1978; Liao, 2006: s. 192’deki alıntı) “İyi Dil Öğrencileri”nin (Good Language Learners) kullandığı stratejiler arasında gösterdiği “ana dile başvurmak” ve “dillerarası karşılaştırma yapmak”, öğretimsel değerinden hiçbir şey yitirmemiştir. “Öğrencinin Dili” (The language of the learner) başlıklı yazısında, Sheelagh Deller (2003) da erek dille olan

farklılık ve benzerliklerin ayırımına varmak amacıyla ana dilin bir “kaynak” (resource) olarak kullanılması gerektiğini vurgulamıştır (Krajka, 2004, Translation in a foreign language classroom, ¶ 1’deki alıntı).

Ana Dil Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi İle İlgili Araştırmalar

Ana dilin yabancı dil öğretiminde yüklenebileceği işlevleri betimleyen bunca çalışmaya rağmen; 1987’de Atkinson (Eadie, 1999, ¶ 2’deki alıntı)’ın dikkat çektiği “yöntembilimsel alanyazındaki boşluk”, “pek çok öğretmenin ana dili kullanma ve öğrencilerin kullanımına izin verme konusunda duyduğu rahatsızlığın” sorumlularından biri olarak güncelliğini korumaktadır. Bu nedenle burada ana dil kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar, konu alanına göre sınıflandırılarak zamandizinsel sırayla sunulacaktır.

Erek dilde sözcük öğrenme konusunda yapılmış ilk araştırmalardan bir tanesi, 1996 yılında, Montpellier Üniversitesi’nin Eczacılık Fakültesi’nde öğrenim gören 48 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir (Prince, 1996: 484). Prince’in (1996: 478) bu araştırmadaki amacı, yeni öğrenilmiş sözcükleri anımsamada iki farklı yöntemin – bağlamsal öğrenme (contextual learning) ve çeviriyle öğrenme (translation learning) – göreceli üstünlükleri ve sakıncalarını belirlemektir. Bağlamsal öğrenmede, erek dil (İngilizce) sözcükleri, her birinde bilinmeyen bir tane sözcüğün bulunduğu tümceler içinde sunulurken çeviriyle öğrenmede, deneklere 44 tane yabancı sözcük ana dildeki (Fransızca) karşılıklarıyla birlikte verilmiştir (Prince, 1996: 483). Katılımcıların düşük ve ileri düzey olmak üzere ikiye ayrıldığı araştırmanın sonucunda her iki grubun da çeviri yoluyla daha iyi öğrendiği ve sözcükleri geri çağırma ise çeviriyle öğrenmenin bağlamsal öğrenmeden daha fazla kolaylık sağladığı görülmüştür (Prince, 1996: 485).

Benzer bir başka araştırma, Lotto ve De Groot (1998, Abstract) tarafından 56 Hollandalı yetişkinin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve öğrenme yöntemi, sözcük sıklığı ile kökteşliğin (cognate status) 80 adet İtalyanca sözcüğün öğrenimindeki etkisi incelenmiştir. Karşılaştırılan öğrenme yöntemlerinin ilkinde; İtalyanca sözcük,

Hollandaca dengiyle; ikincisinde ise göndergesini betimleyen bir resimle sunulmuş ve ölçüm sırasında İtalyanca sözcükleri geri çağırmak için ya resimler ya da Hollandaca karşılıkları kullanılmıştır (Lotto ve De Groot, 1998, Abstract). Lotto ve De Groot (1998, Abstract), ana dil karşılığıyla sözcük öğrenmenin resimle öğrenmekten daha iyi sonuç verdiğini; öğrenme ve sınav koşulları uyumlu olduğunda edimin daha iyi olduğunu ve kökteş sözcükler ile sık kullanılan sözcüklerin daha hızlı öğrenildiğini saptamışlardır.

Taylor (2002: ix) ise ana dildeki açıklamanın (glossing) erek dilde okuduğunu anlama üzerindeki etkinliğini belirlemek için geçmişte yapılmış 13 farklı deneysel çalışmanın sonuçlarını çözümlenmiştir. Taylor (2002: ix)'ın üst-çözümlemesi (meta-analysis) sonucunda: i. ana dildeki açıklamanın erek dilde okuduğunu anlama için kısa vadede etkili bir araç olduğu, ii. birinci ve ikinci sınıf yabancı dil ders kitaplarında, ana dildeki açıklamadan yararlanılması gerektiği, iii. bilgisayar-destekli okuma derslerinde ana dildeki açıklamanın yararlı olduğu ve iv. ana dildeki açıklamanın erek dilde okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin en iyi ana dildeki “anımsama protokolleri” (the L1 recall protocol) ile ölçüldüğü saptanmıştır.

Sözcük öğretiminde iletişimsel yaklaşımın önerdiği erek dilin kullanımı ile örtük öğrenmeye (implicit learning) karşı çıkan Ramachandran ve Rahim (2004: 161), çeviri yönteminin başlangıç düzeyindeki öğrencilerin sözcük öğrenme başarısı üzerindeki etkinliğini araştırmaya girişmişlerdir. Katılımcılar, Malezya'daki bir ortaöğretim kurumuna devam eden düşük düzeydeki 60 öğrencidir (Ramachandran ve Rahim, 2004: 165). Dört hafta boyunca, toplam sekiz oturumda 20 sözcük öğrenen öğrencilerden deney grubundakiler, çeviri yöntemiyle çalışırken kontrol grubundakilere sözcüklerin eş anlamlıları ya da tanımları verilmiştir (Ramachandran ve Rahim, 2004: 167). Araştırmanın sonucunda, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin çeviri yöntemiyle daha etkili biçimde öğrendikleri sözcükleri daha çok anımsadıkları görülmüş ve dolayısıyla çeviri yönteminin başlangıç düzeyindeki öğrenciler için sözcük öğrenmede daha fazla kalıcılık sağladığı anlaşılmıştır (Ramachandran ve Rahim, 2004: 174). Bu durum, çeviri yönteminin şu iki özelliği ile ilişkilendirilmiştir: öğrencilerin sözcüksel bilgisi sınırlı olduğu için ana dil kullanımı

erek dildeki sözcüklerin öğrenimini daha etkili kılmış olabileceği gibi katılımcılar ana dil kullanımını İngilizcedeki türlü açıklamaları anlamaya uğraşmaktan daha az yorucu bulmuş olabilirler (Ramachandran ve Rahim, 2004: 173).

Suudi Arabistan'ın Prens Sultan Üniversitesi'ndeki (Prince Sultan University) İngilizce hazırlık programında öğrenim görenlerin her yıl yüzde 45-50'sinin başarısız olarak sene tekrarı yapmak durumunda kaldığını öğrenen Bacherman (2007: 84) da öğrencilerin ana dili, Arapça'nın, *Sadece İngilizce* politikasına göre hazırlanmış izleneye katılımı ile sorunun çözülebileceğini savlamıştır. Bu nedenle, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grupla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilere bir dizi İngilizce sözcük benzer Powerpoint sunuları kullanılarak öğretilmiştir; tek farkla, deney grubuna erek dil sözcükleri ana dildeki çevirileriyle sunulurken kontrol grubunda çeviri hiç kullanılmamıştır (Bacherman, 2007: 84). Öntest, sontest ve izleme testi olmak üzere üç sözcük testinden alınan puanların karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuçlara göre ise deney ve kontrol grubunun öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Bacherman, 2007: 84). Bacherman (2007: i)'a göre, yabancı dil sınıfında ana dil kullanımı, yalnızca erek dil kullanımından daha kötü sonuçlar vermediği için ana dil kullanımına karşı olan eğitimcilerin düşüncelerini yeniden gözden geçirmeleri gereklidir.

Ana dilde düşünmenin erek dilde yazmayı güçlendirebileceği düşüncesinden hareket eden Kobayashi ve Rinnert, doğrudan (direct) ve çeviriden (translated) yazma tekniklerinin düşük ve yüksek düzeydeki öğrencilerin yazma başarıları üzerindeki etkisini incelemişler ve şu sonuçları elde etmişlerdir: içerik, düzen ve biçim açısından ana dilden çevirerek yazma doğrudan erek dilde yazmaya göre daha başarılı sonuçlar verirken yine çeviriden yazmada toplam sözcük sayısında daha büyük bir artış gözlemlenmiş ve sözcük seçimi ile biçimdeki yanlışların sayısına göre yapılan karşılaştırmada ise doğrudan ve çeviriden yazma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır (Kobayashi ve Rinnert, 1992; Maxfield, 2002: s. 66-67'deki alıntı). Ayrıca öğrencilere hangi üretim sürecinin daha iyi olduğu sorulduğunda, çeviriden yazma öne çıkarken hangi üretim sürecinin daha kolay olduğu sorulduğunda ise doğrudan yazma yanıtı alınmıştır (Kobayashi ve Rinnert,

1992; Maxfield, 2002: s. 67'deki alıntı). Maxfield (2002: 91)'e göre, hem düşük hem yüksek düzeydeki öğrenciler doğrudan erek dilde yazarken bildik sözcükler ile daha basit düşünceleri kullandıkları ve küçük anlam ayrımlarını bildirmek için uğraş vermedikleri için doğrudan yazmayı çeviriden yazmaya göre daha kolay bulmuştur.

Malezya'daki Uluslararası İslam Üniversitesi'nde öğretim dili İngilizce olmasına rağmen; dilbilgisel dizgeye egemen olmayan öğrenciler yazma dersinde açık ve bağdaşık ürünler ortaya koyamadıkları için Govindasamy (1994: iii-iv) de ana dil ve erek dildeki dilbilgisinin ayrımsal özelliklerine dikkat çekerek öğrencilerin yazılı anlatımlarının iyileştirilebileceğini ileri sürmüştür. Böylece İleri Yazma dersine devam eden ve sınıf tekrarı yapan 61 öğrenci, deney (31) ve kontrol (30) gruplarını oluşturmak üzere ikiye ayrılmıştır: deney grubu, 12 haftalık uygulama süresince bir ders saatinin yarısında karşıtsal dilbilgisi öğretimi görürken kontrol grubuna dilbilgisi alıştırmaları verilmiştir (Govindasamy, 1994: iv). Öntest, sontest ve izleme testi olarak kompozisyon yazan öğrencilerin ürünleri değerlendirildiğinde, karşıtsal dilbilgisi öğretimi gören deney grubundaki katılımcıların daha başarılı olduğu gözlenmiştir (Govindasamy, 1994: iv). Bu nedenle, Govindasamy (1994: iv), İngilizce yazma derslerinde karşıtsal dilbilgisine düzenli olarak yer verilmesi gerektiğini ve biçimsel dilbilgisi açıklamaları yerine dilin nasıl işlediğini gösteren işlevsel bir yaklaşımın daha olumlu sonuçlar vereceğini savunmuştur.

Swain ve Lapkin (2000: 251) ise Toronto'da yabancı dilde eğitim veren kurumların sekizinci sınıfına devam eden 22 çift öğrenci üzerinde yaptıkları uygulamada iki farklı öğretim etkinliği – “birleştirme” (jigsaw) ve “dinleyip yazma” (dictogloss) – süresince görülen ana dil kullanımlarına odaklanmışlardır. Her iki görev, öğrenci çiftleri tarafından yazılmış bir öykü ile sonlanırken araştırmacılar, ana dil kullanım miktarı açısından görevler içi ve arası farklılıkları betimleyip öğrencilerin ana dil kullanım miktarı ve yazılarının niteliği arasındaki ilişki ile çiftlerin görev edimindeki değişkenliği incelemiştir (Swain ve Lapkin, 2000: 251). Verilere bakılarak şu sonuçlara varılmıştır: “yazılı öykülerinde içerik ve dil açısından daha yüksek puan alan çiftler, daha az ana dil kullanmış olsa da ana dil kullanım miktarı ile edim üzerindeki etkisine başka değişkenler karışmıştır” (Swain ve Lapkin, 2000: 266). Ara

değişkenlerden biri, görevdir; öğrencilerin edimindeki değişme “dinleyip yazma” (dictogloss) etkinliği tarafından sınırlandırılmıştır: öyküyü anlamak için resimleri kullanan “birleştirme” grubuna göre “dinleyip yazma” grubundaki öğrenciler, ana dillerini daha çok kullanmışlardır ve öyküyü yazma sürecinde daha az ana dile başvuran grup, daha yüksek nitelikte ürün vermiştir (Swain ve Lapkin, 2000: 266-267). Dolayısıyla, başarı ile görevdeki ana dil kullanımı arasında bir ilişki vardır; çünkü düşük düzeydeki öğrenciler ana dili daha çok kullanma gereği duyarlar, ancak bu durum üstlenilen görevin türüyle de ilişkilidir; çünkü bazı görevler (birleştirme) yüksek düzeydeki öğrenciler için daha az ana dil kullanımı gerektirirken düşük düzeydeki öğrenciler için diğer görevlere (dinleyip yazma) göre daha çok ana dil kullanımı gerektirebilir (Swain ve Lapkin, 2000: 267). Ayrıca Swain ve Lapkin (2000: 267), girdinin “görsel” ve “metinsel” özelliğinin bu duruma etkiyen önemli değişkenlerden biri olabileceğine dikkat çekmiştir.

Miami Üniversitesi’nde orta düzeydeki 39 Fransızca öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, Cohen ve Brooks-Carson (2001: 169) katılımcılardan iki farklı yazma etkinliğinde bulunmalarını istemiştir: doğrudan Fransızcada yazma ve önce ana dilde yazıp sonra Fransızcaya çevirme. Her yazma oturumu sonunda, katılımcılar o oturumdaki yazma tekniğine özgü stratejilere ilişkin bir denetim listesi doldurarak yazma etkinliği süresince hangi stratejileri ne sıklıkla kullandıklarını bildirmişlerdir (Cohen ve Brooks-Carson, 2001: 176). Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin üçte ikisi, doğrudan yazmada; üçte biri ise çeviriden yazmada daha başarılı olurken bir öğrenci de her iki türde yazma etkinliğinde eşit düzeyde başarı göstermiştir (Cohen ve Brooks-Carson, 2001:181). Ayrıca iki yazma türü arasında dilbilgisi puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması, Cohen ve Brooks-Carson (2001: 181) tarafından şöyle açıklanmıştır: “Kompozisyon ne kadar iyi düzenlemiş, sözcük seçimi veya düşünceler ne kadar zengin olursa olsun; yazar, Fransızca metni üretirken yine de aynı dilbilgisel gereksinimlere odaklanacaktır”. Araştırmadan elde edilen çarpıcı bir sonuç ise öğrencilerin doğrudan yazma etkinliği sırasında yaptığı zihinsel çeviriye (mental translation) ilişkindir: “Öğrenciler, çeviriden yazma etkinliğinde, kağıt üzerinde yazılı olarak çeviri yaparken doğrudan yazma sürecinde ise zihinsel çeviri yapmışlardır”; o halde, doğrudan yazma ile çeviriden yazma için kesinlikle iki

farklı süreçtir denilemez, çünkü “kavramlar ile ana dil arasındaki bağlantı, kavramlar ve erek dil arasındaki bağlantıdan daha güçlüdür” (Cohen ve Brooks-Carson, 2001: 181).

Kobayashi ve Rinnert’in çalışmasını düşük düzeydeki 15 Çinli öğrenci ile yineleyen Maxfield (2002: ii) ise doğrudan ile çeviriden yazma arasında nitelik ve sözdizimsel karmaşıklık (syntactic complexity) açısından anlamlı bir fark olmadığını, ancak ana dilden çevirerek yazılan metinlerin uzunluğunun doğrudan erek dilde yazılanlardan anlamlı düzeyde daha büyük olduğunu saptamıştır. Ayrıca Maxfield (2002: ii)’in çalışmasındaki öğrenciler, çeviriden yazmayı daha iyi ve daha kolay bulmuşlardır ve Kobayashi ile Rinnert’le çelişen bu bulguyu Maxfield (2002: 84) şöyle yorumlamıştır: ana dilden çevirerek yazma, i. öğrencilerin benliklerini yazma süreciyle özdeşleştirmeleri için bir fırsattır; ii. evrensel usa vurma (universal reasoning processes) süreçlerinden yararlanmaları için bir araçtır; iii. ciddi bir kolaylaştırma (scaffolding) biçimidir ve iv. üstdilsel çözümleme (metalinguistic analysis) bulunmak için bir fırsattır.

Konuşma öğretimi alanında ise Kanatlar (2005: iii)’in Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda başlangıç düzeyindeki 65 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği iki aşamalı çalışması, yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına ilişkin alanyazını destekler nitelikteki sonuçlarıyla dikkat çekmektedir: ilk aşamada gözlem, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle yedi konuşma dersi okutmanı ile 266 öğrenciden toplanan veriler, okutmanlar ile öğrencilerin farklı yerlerde Türkçe kullandığını ve hem okutmanların hem öğrencilerin Türkçe kullanımındaki en önemli etkenin öğrencilerin sınırlı İngilizce bilgisi olduğunu göstermiştir. Dokuz haftalık bir uygulamayı kapsayan ikinci aşamada amaç, öğrencilerin birinci aşamada belirlediği yerlerde ana dil kullanımına izin veren öğretimin başlangıç düzeyindeki öğrencilerin konuşma edimleri üzerindeki etkisini saptamaktır. Bu nedenle, araştırma iki deney bir kontrol grublu olarak desenlenmiştir: ikinci deney grubunda *Sadece İngilizce* yaklaşımı uygulanırken kontrol grubundaki öğretmene araştırmanın amacı bildirilmemiş ve ana dil kullanımı serbest bırakılmıştır (Kanatlar, 2005: 30-31). Araştırmanın sonucunda, ne ana dil ne

Sadece İngilizce ne de kontrol grubunda verilen öğretimin başlangıç düzeyindeki öğrencilerin konuşma edimleri üzerinde etkili olduğu saptanmış ve ana dil kullanımından kaçınma, öğrencilerin konuşma edimini etkilemediği için *Sadece İngilizce* politikasına göre verilen konuşma öğretiminin sanıldığı gibi bir üstünlük sağlamadığı Kanatlar'ın araştırmasında da bir kez daha görülmüştür (Kanatlar, 2005: 67, 71).

Kent Üniversitesi'nde yalnızca Japonların devam ettiği Chaucer Koleji'nde *Sadece İngilizce* politikasının terkine yol açan araştırmasında, Miles (2004: 15, 36) birinci yıl öğrencilerinden düşük düzeydeki üç sınıfla iki deney gerçekleştirmiştir: ilkinde sınıflardan biri ana dili yasaklarken diğeri kullanımına izin vermiş ve üçüncüsü ise ana dilden yararlanmıştır. Beş aylık uygulamanın sonunda, ana dilden yararlanan sınıfın konuşmada anlamlı derecede daha yüksek gelişme gösterdiği kaydedilmiş ve ana dilin kullanıldığı sınıfta oluşan rahat atmosferin öğrencilerin güvenini arttırdığı anlaşılmıştır (Miles, 2004: 30, 36). İkinci deney ise tek bir sınıfla gerçekleştirilmiştir: dört farklı dilbilgisi konusundan ikisi ana dilden yararlanılarak diğeri ise yalnızca erek dil kullanılarak öğretilmiş ve çelişkili sonuçlar elde edilmiştir (Miles, 2004: 36). Ana dilin kullanıldığı birinci ders ile yalnızca erek dilin kullanıldığı üçüncü ders karşılaştırıldığında, ana dil kullanımı daha başarılı iken yalnızca erek dilin kullanıldığı ikinci ders ile ana dilin kullanıldığı dördüncü ders karşılaştırıldığında, erek dil kullanımının daha başarılı olduğu görülmüştür, ancak dört farklı dilbilgisi konusunun ele alındığı derslerin karşılaştırılmasının bu duruma neden olduğu düşünülmüştür (Miles, 2004: 36).

Rell (2005: xvii-xviii), biçime odaklanmanın dilbilgisi öğretimi ile birlikte öğretimin gerçekleştirildiği dili de kapsadığını; ancak alanyazında dil seçiminin biçime odaklanma üzerindeki etkisini gösterir bir çalışma bulunmadığını ve biçime odaklanma sırasında ana dil kullanımı ya da yasağı sorusunun göz ardı edildiğini belirtmiş ve dil seçiminin bazı dilbilgisi özelliklerinin kazanımı (acquisition) ile kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Kaliforniya Üniversitesi'nde (University of California, Los Angeles – UCLA) deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. “*Sadece İspanyolca*” (“*Spanish only*”) politikası izleyen

İspanyolca ve Portekizce Bölümündeki 76 katılımcı ile gerçekleştirdiği bu çalışmada, Rell (2005: 86, 93) öğrencileri dört sınıfa ayırarak iki farklı dilbilgisi konusunu hem ana dilde hem erek dilde öğrenecekleri biçimde gruplandırmıştır. İki dilbilgisi konusunu her iki türde öğretim ile kazanan öğrencilerin olası öğretim farklılıklarından etkilenmemesi için aynı ders planları kullanılmış ve uygulamanın üzerinden dört hafta geçtikten sonra bir izleme testi verilmiştir (Rell, 2005: 90-91). Araştırmanın sonucunda, “*hace ... que*” yapısını erek dilde öğretimi, kısa ve uzun vadede daha çok kazanım sağlarken *dolaysız ve dolaylı nesne adılının* (direct and indirect object pronoun) ana dilde öğretimi erek dildekinden daha başarılı sonuç vermiştir (Rell, 2005: 167-168). Öte yandan, bireysel veriler üç ölçümdeki her iki öğretim koşuluna göre incelendiğinde ise; 29 katılımcının 16’sı, ana dildeki öğretim ile “*hace ... que*” sontestinde yüzde 90 ve üzeri başarı gösterirken 19 katılımcının ancak beşi, erek dildeki öğretim ile aynı başarıyı yakalayabilmiştir (Rell, 2005: 168). Dil seçimine bakılmaksızın izleme testi puanları incelendiğinde; benzer sayıdaki katılımcının yüzde 90 üzeri başarı gösterdiği görülmüş ve ana dil kullanımının kısa vadede daha yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır (Rell, 2005: 168). Benzer biçimde, *dolaysız ve dolaylı nesne adılının* ana dilde öğretimi, 25 katılımcıdan 19’unun sontestte yüzde 90 ve üzeri başarı göstermesini sağlarken erek dildeki öğretimle 33 katılımcının ancak 12’si aynı başarıyı sağlamıştır (Rell, 2005: 169). İzleme testi sonuçlarına göre ise erek dildeki öğretimle katılımcıların 15’i yüzde 90 ve üzeri başarı gösterirken ana dildeki öğretimle katılımcıların yalnızca 13’ü aynı başarıyı yakalamıştır; yani “*hace ... que*” testindeki gibi, bu bulgu da ana dilin kısa vadede daha olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Rell, 2005: 169). Sonuç olarak, biçime odaklanma sürecinde ana dilin erek dil sınıfında bir yeri vardır ve bir dilin başkası yerine kullanımının yararları öğretilecek dilbilgisi konusuna bağlıdır (Rell, 2005: 169).

Viakinnou-Brinson (2006: 23, 82)’ın başlangıç düzeyindeki 63 Fransızca öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada ise amaç *Sadece Fransızca (French-only)* ile Fransızca/İngilizce dil değiştirme yoluyla yapılan dilbilgisi öğretiminin kısa ve uzun vadede öğrencilerin dilbilgisi başarıları üzerindeki etkisini ölçmektir. Bu nedenle, sekiz dilbilgisi konusunun dördü *Sadece Fransızca*; dördü de Fransızca/İngilizce dil

değiştirme ile öğretilerek katılımcıların tümünün her iki koşulda da öğrenim görmeleri sağlanmıştır (Viakinnou-Brinson, 2006: 27). Sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğrencilerin her iki öğretim koşulunda da eşit düzeyde başarılı olduklarını gösterirken izleme testi sonuçlarına göre, *Sadece Fransızca* ile dilbilgisi yapılarının öğretimi, Fransızca/İngilizce dil değiştirmeden daha başarılı sonuçlar vermiştir (Viakinnou-Brinson, 2006: 90). Bir başka deyişle, *Sadece Fransızca* ile dilbilgisi öğretimi verilen öğrencilerin dilbilgisi yapılarını anımsama ve kullanma becerisi gelişmiştir ve *Sadece Fransızca* ile bağlam içinde sunulan dilbilgisi öğretimi, hem etkili hem kalıcıdır (Viakinnou-Brinson, 2006: 90-91).

Vaezi ve Mirzaei (2007, Methodology, ¶ 6, 7, 15) ise çeviri tekniğini dilbilgisi öğretiminde dilsel doğruluğu (linguistic accuracy) arttırmak amacıyla kullanmıştır: 72 öğrencinin katıldığı araştırmada, dört dilbilgisi konusu toplam 16 oturumda öğretilmiş; deney grubu, 24 Farsça tümceyi İngilizceye çevirerek öğrenirken kontrol grubu ise ders kitaplarındaki yalnızca dilbilgisi alıştırmalarını çalışmıştır. Sontest sonuçları göstermiştir ki deney grubu dilsel doğruluk açısından kontrol grubundan daha başarılıdır ve çeviri tekniğinin yeni yapıları pekiştirmek için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar, gerek dilbilgisi öğretimi gerek sözcük öğretimi gerekse beceri öğretiminde ana dil kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Ancak bu çalışmalarda öğrenci başarısına etkisi araştırılan başlıca öğretim etkinliği “çeviri” olup kısa vadede daha yüksek kazanımlar elde edilmekle birlikte; tekdilli yaklaşımlarda kalıcılığın daha uzun ömürlü olduğu saptanmıştır. Çoğunlukla başlangıç ve ileri düzeydeki yükseköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalardan farklı olarak, bu araştırma orta düzeydeki İngilizce Hazırlık öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve dilbilgisi öğretiminde ana dil kavramlarından yararlanmanın öğrenmenin niceliği ve kalıcılığı üzerindeki etkileri ile katılımcıların uygulamalara ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Melez Yöntemler (Hybrid Methods)

Artalan (Background)

Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı yüzünden yöntemler arasında çıkan yüzyıl savaşlarının en çetin muharebesi, “dilbilgisi öğretimi” meydanında verilmiştir. Dilbilgisi öğretiminin açık/örtük (explicit/implicit), doğrudan/dolaylı (direct/indirect) ya da tümdengelimsel/tümevarımsal (deductive/inductive) olarak gerçekleştirilmesi noktasında kopan tartışmaların yarattığı çevriye (girdaba) kapılan yöntemler, biçim odaklı öğretim (form-focused instruction) yönüne çark etmiştir. Yani başlangıçta Dilbilgisi-Çeviri Yöntemiyle birlikte dilbilgisel bir izleneye göre işlenen derslerde, kural açık bir biçimde öğretildikten sonra çeviri alıştırmalarıyla dilbilgisi öğretimi yapılırken sözel becerilere öncelik veren Düzvarım Yöntemi, dilbilgisel yapılardan oluşan bir izleneye benimsemekle birlikte açık dilbilgisi öğretimini (explicit grammar teaching) reddetmiştir (Thornbury, 2000: 21).

Dilbilgisi öğretimini daha sert bir biçimde reddetmesine rağmen, İşitsel-Dilsel Yöntemin izlencesi de aslında dilbilgisel özellikteki tümce kalıplarından (sentence patterns) oluşan aşamalı (graded) bir dizelgeden oluşmuştur (Thornbury, 2000: 21). İşitsel-Dilsel Yöntemin davranışçı özelliklerine karşı tepki olarak doğan Bilişsel Dil Öğrenmede ise denence kurma (hypothesis testing) ve kural edinimi (rule acquisition) öne çıktığından dilbilgisi öğretimi yeniden önem kazanarak kurallar ya tümdengelimsel ya da tümevarımsal biçimde sunulurken Chomsky'nin Üretimsel Dilbilgisinin (Generative Grammar) etkisindeki öğretim malzemesi yazarları, tümce-temelli çalışmalara yoğunlaşmıştır (Celce-Murcia, 1991: 461). Öte yandan erek dilde üretimi erteleyen Anlama Yaklaşımına göre; dilbilgisi öğretimi, dil edinimini kolaylaştırmadığı için tümüyle dışlanmalıdır; çünkü dilbilgisi, ancak öğrencinin kullandığı biçimleri denetlemesine (monitor) yarar ve dolayısıyla “dilbilgisi öğretiminin etkileri, çevresel (peripheral) ve zayıftır (fragile) (Krashen ve Terrell, 1983; Celce-Murcia, 1991: s. 461'deki alıntı; Krashen, 1992; Thornbury, 2000: s. 14'teki alıntı).

İletişimsel Dil Öğretiminin gelişiyle birlikte ise artık dilbilgisi-temelli öğretimin sonu gelmiştir: “dilbilgisel izlenceler, işlevlere veya görevlere dayanan iletişimsel izlencelere yerini bırakır ... ve dilbilgisi yinelemeleri ile alıştırmaları gibi doğruluk etkinlikleri, etkileşimsel grup çalışmaları gibi akıcılık etkinlikleriyle değiştirilir” (Richards, 2002: 35). Thornbury (2000: 23)’e göre, İletişimsel Dil Öğretiminin dilbilgisini al aşağı ettiği görüşü, dilbilgisini doğruluk ile özdeşleştirmekten ileri gelmektedir. Akıcılık etkinlikleri sırasında, yabancı dil sınıfındaki iletişimin düşük düzeyde dilsel doğruluk gösterdiği gözlenmektedir; çünkü öğrenci, belirli temel dilsel yapılar yerleşmeden önce yapılandırılmamış (unstructured) veya serbest konuşma ortamına erkenden girmektedir (Richards, 2002: 38).

İletişimsel Dil Öğretiminde “dilbilgisi-açığı” sorunu (the grammar-gap problem) olarak bilinen bu durum, Higgs ve Clifford (1982; Richards, 2002: s. 39’daki alıntı) tarafından ise şöyle betimlenmektedir: “iletişimsel edinç, dil *aracılığıyla* iletişimden çok dile *rağmen* iletişim için kullanılan bir terimdir”. Görev çalışması sırasında gözlemlenen iletişim düzeyinin öğrencilerin sözcüklere ve ezberlenmiş dilsel ifadelere olan bağımlılığından kaynaklandığı düşünülmektedir (Richards, 2002: 39). Yalnızca sözcükler ile öbekleri yan yana sıralayarak iletişim sağlanabilse de “*Ben Tarzan, sen Jane*” türü dil üretimleri, hem anlaşılabilirlik (intelligibility) hem uygunluk (appropriacy) açısından iletiyi aktarmada başarısızdırlar (Thornbury, 2000: 15). Bu nedenle, İletişimsel Dil Öğretiminin kurucularından Henry Widdowson (Widdowson, 1990; Cullen, 2008: s. 221’deki alıntı)’ın dikkat çektiği gibi, “... dilbilgisi, sınırlandırıcı bir dayatma değil, özgürleştirici bir güçtür”; çünkü dilbilgisi, anlamı ifade etmede dil kullanıcılarını sözcüklere ve bağlama duyduğu aşırı bağımlılıktan kurtarır, yani telegrafik konuşmanın (telegraphic speech) (yalnızca sözcüksel birimleri kullanma) sınırlılıklarını aşmayı sağlar (Cullen, 2008: 224). İletişimsel Dil Öğretiminin iletişimsel edinci geliştirmeyi amaçladığı düşünüldüğünde, iletişimsel edincin dört bileşeninden biri olan dilbilgisel edincin özellikle yöntemin güçlü sürümlerinde dışlanması iletişimde en az akıcılık kadar önem taşıyan doğruluğun eksik kalmasına neden olmaktadır. Klapper (1998: 23) da dilbilgisel edincin, “etkili iletişimin temel bir ön koşulu” ve “özgürleştirici bir güç” olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Krashen (1987: 84-85, 89, 112)'a göre, bilinçli öğrenme ile eş olan dilbilgisi yalnızca denetlemeye yarar ve “geçmiş bilinçli öğrenme, dil edinimi için gerekli değildir”; çünkü “bilinçli dilbilgisinin kullanımı, kolayca öğrenilen, geç kazanılan kurallar ve konuşmacının ya da yazarın iletisinin aktarımına büyük bir katkı yapmayan basit biçimbilimsel eklemeler ile sınırlıdır” ve ikinci bir dilde karmaşık yapıları kullanabilen ama kuralı bilinçli olarak bilmeyen ve hiç bilmemiş pek çok konuşmacı vardır. Larsen-Freeman (2003b: 19) ise dilbilgisinin ana dil ediniminde olduğu gibi doğal olarak kazanılabildiğini kabul etmekle birlikte; yabancı dilin konuşulduğu çevrede erek dili kendi başlarına örtük olarak öğrenen başarılı ikinci dil öğrencilerin yanı sıra o çevrede uzun yıllar yaşamasına rağmen erek dilin temel biçimbilimini bile edinmeyi başaramamış öğrencilerin de bulunduğuna dikkat çekmiştir. Bunun nedeni, ana dil edinimi ile ikinci dil öğreniminin benzer süreçler olarak görülmesidir: “Eğer ana dil öğrencisi dilleri öğrenmek için biçimsel öğretime gereksinim duymuyorsa, ikinci dil öğrencisi de duymamalıdır” (Nassaji ve Fotos, 2004: 127).

Larsen-Freeman (2003b: 20)'ın “*refleks yanıtmacası*” (the reflex fallacy) olarak nitelendirdiği bu duruma göre, öğretmenler işlerinin dış ortamda bulunan doğal dil edinimi koşullarını sınıfta yeniden yaratmak olduğunu varsaymaktadır. Ancak öğrenmeye ayrılan zaman sınırlı olduğu için öğretimin amacı, öğrencilerin tek başlarına yapabileceklerinin ötesinde edinime ivme kazandırmak olmalıdır: “öğrencilerimizin tek başlarına yapabileceklerinden daha hızlı öğrenmesine yardım etmek, doğal olarak yaptıkları örtük öğrenmeyi bütünlemek amacıyla açık öğretim ve öğrenmeye (explicit teaching and learning) başvurmamızı gerektirebilir” (Larsen-Freeman, 2003b: 20).

Özetle, dilbilgisel biçime odaklanmadan öğrencinin en temel düzeydeki iletişimin ötesinde bir ilerleme göstermesi olanaklı olmadığı için iletişimsel dil öğretimi uğruna dilbilgisi öğretiminden vazgeçilmesinin doğru olmadığı anlaşılmıştır; çünkü dilbilgisi, dilsel bir dizgenin veya (daha kapsamlı) iletişimsel bir dizgenin düzenleyici ilkelerinden oluşur ve dilbilgisi olmadan bir dizgenin varlığından söz edilemez (Ellis, 1998: 55; Pennington, 2002: 78; Thornbury, 2000: 24-25); bir başka deyişle, dilbilgisi olmadan dil de olmaz. Böylelikle, biçime odaklanma ile

bilinçlendirme kavramlarının da etkisiyle, “*dilbilgisinin dirilişi*” (a grammar revival) gerçekleşmiştir (Thornbury, 2000: 24-25).

Biçime odaklanma ve bilinçlendirme kavramları, Krashen’ın girdi (the input hypothesis) ve edinim/öğrenme (the acquisition/learning hypothesis) denencelerine tepki olarak geliştirilmiş olmakla birlikte; “ezber-yineleme türündeki öğretim yöntemlerine bir geri dönüş” değildir (Thornbury, 2000: 24). Biçime odaklanma ile öğretmen, iletişimsel etkinlik ortamında öğrencilerin dikkatini dilbilgisel biçimlere yöneltirken öğrenciler ise bilinçlendirme etkinlikleriyle bağlam içinde sunulan hedef dilbilgisi biriminin kullanımını fark ederek (noticing) örneklerden dilbilgisel bilgiyi çıkarımsarlar (Chan, 2008: 43; Ellis, 2002a: 225; Nassaji ve Fotos, 2004: 131). Kısaca, öğrencilerin dikkatini biçime çeken teknikler ile dilbilgisel farkındalığı arttıran etkinliklerden yararlanılırsa; öğrenme gerçekleştiği için iletişimsel yaklaşımın aşırı örneklerindeki dilbilgisinden arınık (grammar-free) ve ana dil edinimine öykünmeli öğrenme modeli terk edilmelidir (Klapper, 1998: 22; Thornbury, 2000: 24).

Klapper (1998: 22)’a göre, yabancı dil öğrenimini tekdilli ana dil edinimiyle bir tutan indirgeyici örneksemeler, kusurludur; çünkü “ana dil edinimi, yalnızca ileti-temelli (message-related) iletişim değil, çocuk için biçime odaklanma, araç-temelli deneme (medium-related trial), yanlış ve düzeltmeyi kapsayan uzun ve yavaş bir süreçtir” ve yabancı dil sınıfının iletişimsel sınırlılıkları (çok nadiren gerçek edimin görüldüğü sürekli yineleme) gözetildiğinde, biçim-odaklı alıştırmaya gerek vardır. Ayrıca GCSE (*General Certificate of Secondary Education* – Genel Orta Öğretim Sertifikası) adaylarıyla olan ölçme ve öğretme deneyimlerine dayanarak Klapper (1998: 22) işlevsel dil öğretimi kılığına bürünmüş, yalnızca ileti-temelli sınıf etkinliğinin dilbilgisi-çeviri yaklaşımı kadar sorunlu olduğunu belirtmiştir: ilgili dilsel bileşenleri çalışıp içselleştirmeden girişilen iletişimsel etkinlikler, öğrenmeyi kolaylaştıracağı yerde öğrencileri dilsel olarak hazır olmadıkları iletişimsel değişimlerde bulunmaya zorlar ve pek çok farklı dilsel birimle birden uğraşmak durumunda kalan öğrencinin güvenini azaltır.

Yabancı dilde etkili iletişimin temelinde biçimsel doğruluğun yattığını ve iletişimin düşük düzeyde beceri kazanımından fazlası olduğunu savunan Klapper (1998: 26), biçime odaklanmanın (tekdilli) ileti-temelli iletişim kadar yabancı dil öğrenmede etkili olduğunu belirtmiştir. Asıl sorun, Düzvarım Yönteminin gelişigüzel uygulanmasıdır: yabancı dil öğrenimini tek dilli ana dil edinimiyle özdeşleştirmek yanlış olduğu gibi yabancı dil sınıfında ana dil erişimini yasaklamak zararlı ve öğretmenin de ana dil gibi ortak bir kaynağı gözden çıkarması ihmalciliktir (Klapper, 1998: 24). Her ne kadar İletişimsel Dil Öğretimi, bir kaynak olarak değerini bütünüyle tanımasa da; her düzeydeki tekdilli sınıflarda ana dilden yararlanılabilir (Cole, 1998, Conclusion, ¶ 1). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımının ilk savunucularından Chapman (1958; Cole, 1998, Mixed Views, ¶ 4'teki alıntı)'a göre, diğer bütün yöntemlere üstün gelen bir yöntem yoktur ve "... basit sağduyu ana dilin bu yöntemler arasında bir yeri olduğunu bildirmelidir". Dolayısıyla, Düzvarım Yönteminin "erek dilde öğretim" iddiasının boyunduruğundan kurtulup yabancı dil öğrencisinin gelişiminde ana dilin yaşamsal önemini tanıyan bir yönetime yönelmenin zamanı çoktan gelmiştir (Klapper, 1998: 25).

Yabancı dil öğretiminde ana dilin kilit önemini vurgulayan yöntemlerin ilk örneği, 1967'de C. J. Dodson'ın çığır açan *Dil Öğretimi ve İkidilli Yöntem* (Language Teaching and the Bilingual Method) adlı yapıtında verilmiştir (Butzkamm, 2003: 30). Butzkamm (The sandwich technique, ¶ 1, 4)'ın özetine göre; İkidilli Yöntem, 1960'larda savunulan işitsel-görsel yöntemi iyileştirmek amacıyla geliştirilmiş; yeni sözcük ve yapıların anlamına en doğrudan erişim, gerçek nesnelere ya da resimler aracılığıyla değil tümce düzeyindeki sözlü ana dil denklemleriyle sağlanmış ve ana dilden olumsuz aktarımı engellemek için ise "Sandviç Tekniği"nden (The sandwich technique) yararlanılmıştır. Dodson, Sandviç Tekniğini söyleşimlerin öğretimi için geliştirmiş ve yinelenen erek dil tümcelerinin arasına ana dildeki karşılıklarını sıkıştırarak her öğrencinin anlamı doğrudan kavramasını amaçlamıştır (Butzkamm, 2003: 32).

İkidilli Yönteme göre, dillerarası farklılıklara karşılaştırma yoluyla dikkat çekilirse aktarım yanlışları giderilebilir; çünkü öğrenci duyduğu bir yabancı sözcüğü ana dili

ile bağlantı kurmadan anlayamaz (Butzkamm, The sandwich technique, ¶ 6). Dodson deneylerinde, yazılı sözcük, ana dil karşılığı ve resim (anlamı açıklamak için değil kalıcılığı için) bileşimiyle bir yabancı dil sınıfının rahat ve doğal iletişim kurabilecek duruma hızla erişebileceğini göstermiştir (Butzkamm, The sandwich technique, ¶ 6). İkidilli Yöntemin işitsel-görsel yönteme getirdiği bir başka yenilik ise geleneksel kalıp yinelenmesine ilişkindir: öğretmen, değiştirim (substitutions) ve uzanımlar (extensions) için ana dilde işaretler (cues) verir (Butzkamm, The generative principle and communication, ¶ 1). Yabancı dildeki yeni dil kalıbı, bu kez bildik, ana dil kullanılarak öğrencilerin zihnine mihlanır; çünkü öğrenciler, tümce farklılıklarının kavram farklılıklarından kaynaklandığını görerek aynı anda hem sözdizimsel hem anlambilimsel eyletimde (manipulation) bulunurlar ve zihinsel cimnastiğe bilişsel katılım sayesinde geleneksel kalıp yinelenmeleri de mekanik olmaktan kurtulur (Butzkamm, The generative principle and communication, ¶ 1).

İkidilli Yönteme göre işlenen her derste, odak noktası dilsel biçimden dilsel biçimin ileti bildirimindeki kullanımına doğru sürekli bir dalgalanma gösterirken öğretim etkinliklerinde ise ikidilli alıştırmalardan yalnızca yabancı dilin kullanıldığı etkinliklere doğru bir geçiş vardır (Butzkamm, The generative principle and communication, ¶ 3); çünkü öğrenciler, erek dil edinci geliştirirken önce dile odaklanarak (ikidilli) araç-temelli iletişimde bulunurlar, sonra iletinin önem kazandığı (tekdilli) ileti-temelli iletişime geçerler (Klapper, 1998: 24). İkidilli araç-temelli iletişim, içsel konuşmayla ana dil ve erek dil arasında karşılaştırma yapmayı, erek dilde anlaşılmayan sözcük ya da tümcelerin anlamlarını ana dilde aramayı ve ivedi bir gereksinimi karşılamak için doğru veya uygun erek dil sözcüsünü oluştururken ana dili model almayı gerektirir; bu nedenle küçük yaştaki tekdillilerin dil gelişimlerine bakılarak araç-temelli iletişimin de tekdilli olmasında direktmek yanlıştır (Klapper, 1998: 24). Böylece İkidilli Yöntem, ana dili bir hata kaynağına indirgeyen sağgörüsüz yaklaşımlara son darbeyi indirerek çağdaş iletişimsel bir yaklaşımla bağdaşabileceğini göstermiştir (Butzkamm, The generative principle and communication, ¶ 4).

Dodson'ın modeline dayanarak Çin'de geliştirilen ikidilli yöntemde ise ilk örnekteki tekdilli ders kitapları yerini İngilizce-Çince olarak yazılan ikidilli ders kitaplarına bırakmıştır (Jin, 2003, ¶ 2). Bu yöntem sayesinde, Jin (2003, Advantages of the innovative bilingual teaching method, ¶ 2) işitsel ve görsel olarak biçim ile anlam arasındaki ilişkinin güçlendiğini, iki dilin sesletimi ve yazılı biçimleri arasındaki sürekli karşılaştırmanın yeni sözcükler ile temel yapıların içselleştirilmesini desteklediğini ve yabancı dille kavram arasında bir bağ kurulduğunu belirtmiştir. “*Eski şışede yeni şarap*” olarak nitelediği bu yöntemde Jin, ana dilin erek dil biçimiyle kavram arasında anlamsal bir bağ kurmaya yaradığını savlamıştır. Ancak erek dil öğrenirken hiç yoktan kavram yaratılmadığı, mevcut kavramların ana dildeki biçimlerinin erek dildekilerle değiştirilerek yalnızca biçimsözdizimsel (morphosyntactic) bir öğrenme gerçekleştiği kanısındayız; çünkü Jin'in çoğuldilli edincinin (multilingual competence) tersine, ikinci dil öğrenmede tekmerkezlilik öngörmekteyiz.

İkidilli yöntemler denilince ilk akla gelen Topluluk Odaklı Dil Öğretimi ve Esinlemeli Yöntem dışında, temel dil öğretim yöntemlerine alması olarak geliştirilen bir başka yöntem ise York Üniversitesi'nden Eric Hawkins'in “Karşılıklı Dil Öğrenme” (Reciprocal Language Teaching) yöntemidir (Cook, 1989, ¶ 1). Diğer almasıklarda olduğu gibi, Karşılıklı Dil Öğrenmenin amacı, yabancı dil öğrencisini kendi dilinin öğretmeni durumuna getirmektir; örneğin, İngilizce öğrenen bir Rus ile Rusça öğrenen bir İngiliz eşleştirilerek düzenli aralıklarla dil değiştirmeleri istenir ki; öğrenci, kişilerarası iletişimsel bir durumda erek dili kullanmaya çabalayan bir “yabancı” iken, bir başka seferde “anadil konuşuru” bir uzmana dönüşür (Cook, 1989, ¶ 2). “*Bugün sen bana öğret, yarın ben sana*” taktiği sayesinde, öğrencilerin ikinci dil öğrenimini hem anadil konuşuru olan hem anadil konuşuru olmayan açısından görmeleri sağlanırken iletişimsel bir ortamda anadil konuşuruyla etkileşim kurarak gerçekleştirilen öğrenmede, yalnızca erek dilin kullanıldığı sınıflardaki sorunlar yaşanmadığı için Karşılıklı Dil Öğrenme, eşsiz bir öğretim yöntemi olabilir (Cook, 1989, ¶ 12).

Karşılıklı Dil Öğrenme gibi, dil değiştirmeye dayanan diğer almasıklar ise Key Okulu'nun "Çift-yönlü Modeli" (*the Key School Two-way Model*), "Değişik Günler Yaklaşımı" (*the Alternate Days Approach*) ve Çift-Dil Programları (*Dual Language Programs*)'dır: ilkinde İngilizce ve İspanyolca konuşurları sabah İngilizcede öğleden sonra İspanyolcada öğretim görürken ikincisinde öğretmen, izlencedeki konuları hem öğrencilerin ana dilini (Filipince) hem yabancı dili (İngilizce) farklı günlerde kullanarak öğretir ve üçüncüsünde ise okul programı hem ana dilden hem yabancı dilden farklı oranlarda yararlanılarak öğretilir (Cook, 2001: 156).

Ana dil ile erek dil arasında etkin bağlantılar kuran bir diğer almasıık ise Rodolpho Jackson'ın geliştirdiği "Yeni Eşzamanlı Yöntem"dir (*The New Concurrent Method*): İspanyolca konuşurlarından oluşan bir sınıfta İngilizce öğretirken öğretmen, belirli kilit noktalarda ana dilden yararlanabilir; örneğin, önemli kavramları öğretirken, öğrencilerin dikkati dağılırken, öğrencileri takdir ederken ya da azarlarken veya daha önce İspanyolca öğretilmiş bir konuyu yinelerken İngilizceye kayabilir (Cook, 2001: 105-106, 156). Ayrıca Cook (1999: 201) denetimli dil değiştirmeyi (controlled code-switching) savunan Yeni Eşzamanlı Yönteme ek olarak, farklı dilleri öğrenen çiftlerin birbirlerine erek dilde e-postalar gönderdiği "*Tandem bilgisayar ağı*" (The Tandem computer network) kullanımından da söz etmiştir.

Ana dil kullanımını dışlayan çağdaş iletişimsel yöntemlerin hiç de "iletişimsel" olmayabileceğini savunan Weschler (1997, 3. Bölüm, ¶ 10) ise, *Sadece İngilizce* politikasına göre verilen öğretimin tıpkı İşitsel-Dilsel Yöntemin papağan gibi yinelemelerinde olduğu gibi, öğrenciye anlaşılabilir girdi sunmakta başarılı olduğunu belirtmektedir. İkinci bir dili öğrenirken "Bu ne demek?" sorusuna ana dilde yanıt arayan öğrencilerin "çeviri yapma" dürtüsünü bastırmak, duygusal süzgeci yükselteceğinden daha önceden bir dili başarıyla öğrenmiş beynin çözümleyici gücünden (analytic power) yararlanmak, soyut kavramları ifade etmeleri için gerekli olan sözcük ve yapıları öğrenmeye olan ilgilerini arttıracaktır (Weschler, 1997, 3. Bölüm, ¶ 3). Çünkü Willis (1990; Weschler, 1997, 3. Bölüm, ¶ 3'teki alıntı)'e göre, yetişkin öğrenciler erek dilde de ana dildekilere benzer kavramları anlamak, oluşturmak istemektedirler. Bu nedenle, ana dilde düşünmeyi bilen öğrencilerin erek

dilde düşünmeye zorlanamayacağını belirten Weschler (1997, 2. Bölüm, ¶ 2), ana dili bir “koltuk değneği” (crutch) olarak değil, öğrencinin zihninde görkemli ve yeni bir yapının inşasında kullanılacak geçici bir “yapı iskelesi” (scaffolding) olarak değerlendirmiş ve İletişimsel Dil Öğretimi ile Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin karışımından “İşlevsel-Çeviri Yöntemi”ni (The Functional-Translation Method) geliştirmiştir.

İşlevsel-Çeviri Yönteminin amacı, öğrencinin öğrenmek istediği en yararlı İngilizceyi olabildiğince etkili ve eğlenceli bir yoldan kazandırmak olduğundan öğrencinin daha önceden sahip olduğu anadil bilgisi ve doğuştan, üst-düzey bilişsel becerilerinden yararlanır (Weschler, 1997, 5. Bölüm, ¶ 1-3). Bunun için ikidilli iletişimsel öğretim malzemeleri ile görev-temelli iletişimsel etkinlikler (ana dil ve erek dildeki beyin fırtınası şablonları) kullanılarak öğrencinin ana dilde bildiği ile erek dilde ifade etmek istediği arasında en doğal bilgi açığı yaratılır (Weschler, 1997, 5. Bölüm, ¶ 5). Bu öğretim etkinlikleri sırasında işlevsel iletiler, önce ana dildeki yaklaşık, deyimsel karşılıklarıyla sunulur; çünkü Dilbilgisi-Çeviri Yöntemindeki sözcük veya yapı odağı, İşlevsel-Çeviri Yöntemine gelince bildirilecek iletinin toplumsal veya işlevsel anlamına kaydırılmıştır (Weschler, 1997, 4. Bölüm, ¶ 9). Weschler (1997, 6. Bölüm), bir yandan “İkidilli Söyleşimler” (Bilingual Dialogues), “Çeviride Kayıp” (Lost in the Translation), “Dilsiz Çevirmeni” (The Dumb Interpreter) gibi ikidilli etkinlikler aracılığıyla, öğretmen ve öğrencilerin anlam üretmek ve belirsizlikleri çözmek için birlikte çalıştığı işbirlikli öğrenme ortamı yaratırken diğer yandan dilbilgisel farkındalık alıştırmalarını kullanarak öğrencilerin iletişimsel gereksinimlerin ifadesinde ana dil ve erek dil arasındaki farklılıkları tek başlarına keşfetmelerini amaçlamıştır. Böylece İşlevsel-Çeviri Yöntemi, geleneksel “dilbilgisi-çeviri” ile çağdaş, “dolaysız, iletişimsel” yöntemlerin en iyi yönlerini birleştirip melez bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Weschler, 1997, 5. Bölüm, ¶ 1).

Weschler’in İşlevsel-Çeviri Yönteminde de görüldüğü gibi, “ikidilli öğretim, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine bir geri dönüş değildir, ancak bir insanın düşünmesi

(thinking), duyması (feeling) ve sanatsal yaşamı da köklerini ana dilden alır” (Piasecka, 1988; Auerbach, 1993: s. 20’deki alıntı).

“*Dili yalnızca bir kez öğreniriz. Yabancı dil sınıflarında ana dilin önemi: bir dogmanın ölümü*” başlıklı yazısında, ana dili “yabancı dil öğretiminin sahip olabileceği en önemli müttefiği” olarak betimleyen Butzkamm (2003: 30), 10 ilkede özetlediği yaklaşımıyla adeta 200 yıllık yabancı dil öğretimi yazınının kefarecini ödemektedir. Buna göre, ana dili kullanarak düşünmeyi, iletişim kurmayı öğrendiğimiz ve dilbilgisine ilişkin sezgisel bir anlayış geliştirdiğimiz için “ana dil, yalnızca kendi dilbilgisinin değil; bütün dilbilgilerinin kapısını açar, çünkü hepimizin içinde yatan evrensel dilbilgisinin potansiyelini uyandırır” (Butzkamm, 2003: 31). Butzkamm (2003: 31-36)’ın 10 ilkesinden bazıları ise şöyledir: i. “Yabancı dil öğrencisi, ana dilinde ve ana diliyle kazandığı mevcut becerileri ile bilgisi üzerine yenisini kuralmalıdır”, çünkü “dünyayı yeniden kavramlaştırmaktansa, kavramlarımızı genişletmemiz gerekmektedir”; ii. “Ana dil, tüm derslerin yabancı dilde yürütülmesini kolaylaştırır. Öğrenciler, güven kazanır ve ana dillerine daha az bağımlı duruma gelir”; iii. “Ana dil yardımları, kaçınıldıkları derslerde bulunabileceğinden daha özgün, ileti-temelli iletişim sağlarlar”; iv. “Yeniye eskiyle ilişkilendirmek durumundayız. Ana dil bağlantılarını dışlamak, dillerarası ağlar oluşturmada en zengin kaynaktan bizi yoksun bırakır”; v. Olumsuz aktarımdan kaçınmak olanaksız olsa da büyük ölçüde aza indirgenebilir.

En çarpıcı ilke ise sonuncusudur: “Yeni kazanılmış bütün yabancı dil birimleri, ana dilden bağımsız olarak işlemeye yetecek kadar derine zihinde köklerini salmak zorundadırlar” ve bu, ana dilden kaçınmakla değil yabancı dili yerinde ve zamanında kullanmakla olur: örneğin, İngiltere’de ondalık para birimine geçildiğinde yeni fiyatlar insanlara anlamlı gelene kadar eski birimde yazılmaya devam edilmiştir; benzer biçimde, yabancı dilde yeterlilik geliştikçe, ana dil kullanımı fazla gelecek ve yabancı dil kendi ayakları üzerinde durabilecektir (Butzkamm, 2003: 36).

Anadil Destekli Dil Öğrenme (L1-Assisted Language Learning)

Yabancı dil öğretimine ana dil yasağı getiren yöntemler incelendiğinde, hepsinin İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu çekirdek ülkelerden doğduğu görülmektedir. Phillipson (1990; Medgyes, 1994: s. 68'deki alıntı)'a göre; Merkez (*the Centre*), İngilizcenin ikinci veya yabancı dil olduğu Çevre (*the Periphery*) üzerindeki etkisini arttırmaya, İngilizceyi yaymaya çalışmaktadır. Ana bayiliği İngiltere ile ABD'de olan Merkez, eşi benzeri görülmemiş bir üs yaratarak çok büyük “*ELT operasyonları*” (İngilizce öğretimi operasyonları) düzenlemektedir (Medgyes, 1994: 68):

- İngilizce öğretimiyle ilgili akademik araştırmalar yapmak,
- Dünyanın her yerinden İngilizce öğretimiyle ilgili bilgi ve deneyim toplamak ve saklamak,
- Merkez'de ve Merkez'in dışında tecimsel yabancı okullar açmak,
- Çevre'de görevlendirilmek üzere öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri yetiştirmek,
- Merkez'de ve Merkez'in dışında hizmet-içi kurslar vermek,
- Uygulamalı dilbilim ve yabancı dil öğretimi alanında yüksek lisans programları sunmak,
- Uluslararası tanınan standartlar ve sınavlar düzenlemek,
- İngilizce öğretim malzemeleri, öğretmen kaynakları ve dergiler yayınlamak
- Danışmanlık desteği ile parasal yardım sağlamak

Medgyes (1994: 68)'ın deyimiyle, “serbest piyasa ekonomisinin katı kurallarıyla yönetilen bu dev sanayi”, İngilizcenin öğretildiği Çevre ülkelerin özel gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Benzer biçimde, Wardhaugh (1987; Cook, 2001: s. 165'teki alıntı) da İngilizcenin bir iletişim ve gelişim aracı olarak belirli ülkelere ticari bir mal gibi pazarlandığını belirtmiştir. Diğer ülkelerin öğreneceği dili seçmekle yetinmeyip öğretimde kullanılacak araçlar üzerinde de söz sahibi olan Merkez, İşitsel-görselliği Fransızca konuşan Afrika'ya; İngilizlerin iletişimsel öğretimini tüm dünyaya ihraç etmiştir (Cook, 2001: 166). Ancak Merkez-onaylı bu

yöntemleri hiçbir zaman gereğince uygulayamayan yerel öğretmen, sürekli suçluluk duygusuyla baş etmek zorunda kalmıştır; çünkü ithal yöntemler hazırlanırken yerel durumun gereksinimleri gözetilmemiştir (Cook, 2001: 166). Merkez, İngilizcenin bir yabancı dil olarak öğretildiği Çevre'nin özel gereksinimlerini karşılayamayıp çeşitli dilsel ve kültürel geçmişleri temsil eden bu çokdilli topluluğun bireysel taleplerine yanıt veremediği için Çevre ülkelerin “*ELT uzmanları*” (İngilizce öğretimi uzmanları) duruma el koymalıdır (Medgyes, 1994: 68), çünkü:

“İngilizcenin nasıl öğretilceğini bir Mısırlı'ya anlatmak için bir İngiliz ya da Amerikalı bir Japon'dan daha fazla söz sahibi değildir; Mısır için neyin doğru olduğuna karar verebilecek tek kişi Mısırlı'nın kendisidir: Çin'de bir sözcünün belirttiği gibi, ‘Çin için Çinli bir yöntem gereksinimimiz var’” (Cook, 2001: 165).

Bu nedenle, Medgyes (1994: 68) anadil konuşuru olmayan öğretmenleri, öğrencileri için daha uygun öğretim malzemeleri üretmeye; yerel eğitimcileri, kendi başlarına mesleki kurs vermeye ve ana dilin öğrenmeyi kolaylaştıracağına inananları, uygun bir yöntem geliştirmeye çağırılmaktadır. İşte bu çağrılara kulak verilerek geliştirilen “*Anadil Destekli Dil Öğrenme*”, İngilizce dilbilgisini öğretirken ana dil (Türkçe) kavramlarından yararlanmayı öngören yerel ve yerli bir aklın ürünü olup ilerleyen bölümde irdelenecektir.

Yaklaşım

Dil Kuramı

Anadil Destekli Dil Öğrenmede önerilen *karşıtsal öğretim* (contrastive pedagogy), kuramsal temellerini Chomsky'nin *Minimalist Programından* (the Minimalist Program) almaktadır. *Minimalist Programın* amacı, olası en basit Evrensel Dilbilgisini (Universal Grammar), yani “dil edinimi ile diller arası farklılıkları açıklayabilen en temel/yalın (minimal) dilbilgisini” sağlamaktır (Pennington, 2002: 80). Bunun için dilsel dizge, yapıların gösteriminde ve üretiminde olabildiğince ekonomik olmalıdır (Cook ve Newson, 1997: 312). İşte Evrensel Dilbilgisini (ED) *Minimalizme* götüren bu Ekonomi İlkesidir (the Principle

of Economy): dilsel olguları açıklamada en az sayıda aracın kullanılması ve sözdizimsel yapının gösteriminde gereğinden fazla ögenin kullanılmaması gereklidir (Cook ve Newson, 1997: 312-313). *Minimalist* dilbilgisine göre, diller arası değişkenliğin en önemli kaynağı, sözlüktür (the lexicon), çünkü dilbilgisi yapılarının oluşumunda sözcüksel birimlerin özellikleri belirleyici etkindir (Pennington, 2002: 81). Öte yandan, *Minimalist* dilbilgisinde bütün dillerin dilbilgilerinin sağlanması gereken temel ilkeler (principles) ile bu ilkelerin farklı dillerde gerçekleştirilme biçimlerinden söz edilir (Pennington, 2002: 80). Bu nedenle, *Minimalizme* göre, dil öğrenme, iştilen dilin girdisine dayanarak o dile uygun değeri değiştirgeye atamaktan ibarettir; yani “ayarlanan bir dizi bilişsel şalterin (switch) diğer şalterleri tetiklemesi” gibi dil öğrenme de adım adım değiştirge ayarı (parameter setting) yapılmasını gerektirir (Pennington, 2002: 80).

Kendisi yeni olmasına rağmen, *Minimalist Programın* dayandığı *Evrensel Dilbilgisi* yaklaşımı eskiye dayanır. Diller arasındaki belirgin farklılıklara rağmen ortak bir evrensel dilbilgisinin varlığından, ilk kez 1270’te Roger Bacon söz etmiştir: “... gelişigüzel değişiklik göstermekle birlikte; dilbilgisi, bütün dillerde bir ve aynıdır.” (Chomsky, 1986: s. 2’deki alıntı). Bacon’ı izleyen Orta Çağ günlerinde ise dilbilgisi, “temel disiplin, bütün bilgilere giden birinci yol” (Huntsman, 1983; Thomas, 1995: s. 349’daki alıntı); Latince ise “ideal biçimin en kusursuz gölgesi” (Salus, 1976; Thomas, 1995: s. 350’deki alıntı) olarak kabul edildiğinden; *Ars grammatica*’da Aelius Donatus’ın Latince için çizdiği ulamsal çerçeve (categorical framework), diğer dillere sorgulanmaksızın uygulanmış ve dilin evrensel özelliklerini çözümlemede Latince bir şablon (template) olarak benimsenmiştir (Thomas, 1995: 350). Rönesansla birlikte, gramerciler insan dillerinde evrensel olan ile bir dili ötekenden ayıran belirli özellikleri karşılaştırmaya başlamıştır: örneğin, Heinrich Alsted’in 1630’daki *Ansiklopedi*’sinde, *genel dilbilgisi* (general grammar), “her özel dilbilgisinin (temel) örüntüsü” olarak tanımlanmıştır (Thomas, 2004: 2). 18. yüzyılın sonunda ise ulusçuluk ve romantizmin etkisiyle dillerin bireysel özellikleri önem kazanmış, karşılaştırmalı-tarihsel (comparative-historical) ve tipbilimsel (typological) dil incelemeleri artarak evrensel dilbilgisi geriye itilmiştir (Thomas, 2004: 3). 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan yapısalılık, evrensellik karşıtı bir

yaklaşım izlerken 1960'ların ortasında, Noam Chomsky evrensel dilbilgisi kavramını yeniden yapılandırmıştır: 17 ve 18. yüzyıl düşünbilimcilerinin dilbilgisi anlayışlarını inceleyen Chomsky, bir dile özgü özellikleri betimleyen *özel dilbilgisini* (particular grammar) dilin yaratıcı yönüyle bütün dillerin derindeki düzenliliklerini barındıran *evrensel dilbilgisinden* (universal grammar) ayırmıştır (Herschensohn, 2000: 56; Thomas, 2004: 3).

Chomsky'nin Evrensel Dilbilgisinin temelleri 1957'deki *Sözdizimsel Yapılar* (Syntactic Structures) ve 1959'daki Skinner'in *Sözel Davranış* (Verbal Behavior)'nın eleştirisiyle atılmıştır (Herschensohn, 2000: 58) Buna göre, insanlardaki dil edinim süreci, hayvanların öğrenme sürecinden farklıdır: hayvanlar belirli bir uyarıcıya tepki vererek alışkanlık geliştirirken çocuklar, çevreden duydukları tümceleri ezberleyerek dil öğrenmezler (Radford, 1998a: 9). Dil öğrenme, dilsel alışkanlıkların yineleme yoluyla kazanıldığı öykünmecî bir süreç değildir; yaratıcı bir süreçtir; çünkü "... dil edinirken, yalnızca daha önce işittiğimiz tümceleri değil hiç karşılaşmadığımız yeni tümceleri de üretip anlayabiliyoruz" (Radford, 1998a: 10).

1965'teki *Sözdizim Kuramının Görünüşleri* (Aspects of the Theory of Syntax)'nin yayınıyla, Chomsky diller arasındaki temel benzerliklerle (dilsel evrenseller) dil edinimini bağlar: "çocuğun dil edinimine doğuştan getirdiği şema (dilbilgisi), dilin evrensel özelliklerini oluşturmalıdır" (Herschensohn, 2000: 57-58). Bu bağlamda, dilsel evrenselleri *asıl tümeller* (substantive universals) ve *biçimsel evrenseller* (formal universals) olarak ikiye ayıran Chomsky, birincisiyle dildeki sınırlamaları; ikincisiyle de dilbilgisinin uyması gereken soyut koşulları tanımlar (Herschensohn, 2000: 58). *Görünüşler* (Aspects)'deki modele göre, dilbilgisi, sonsuz sayıda yayılım (expansions) üretebilecek yinelemeli (recursive) kurallardan oluşan bir dizgedir (Herschensohn, 2000: 58). İki yorumlayıcı bileşen (interpretive components), sesbilim ve anlambilim, sözdizimsel yapıları sesçil biçimler ile anlama çevirirken sözdizim, anlambilimsel yorumu belirleyen *derin yapıyı* (deep structure) ve sesçil yorumu belirleyen *yüzey yapıyı* (surface structure) oluşturur (Herschensohn, 2000: 59). Ayrıca sözdizimdeki *öbek yapısı kuralları* (phrase-structure rules), derin yapıyı

yüzey yapıya çevirecek *dönüşümsel kurallara* (transformational rules) girdi sağlar ki; bu, *Görünüşler*'deki dilbilgisini kural-temelli yapar ve yalnızca edinilen dile özgü bir öğrenme işlemi öngörür (Herschensohn, 2000: 59).

Dile özgü olarak formüleleştirilen dönüşümler, uygulamada da belirli bir gerekçeye dayanmadan “zorunlu” (obligatory) veya “seçimli” (optional) olarak tasarılanmak durumundadır: örneğin, İngilizcedeki *edilgenleştirme* (passivization), nesnenin özne ve öznenin de “by” ilgecinin nesnesi konumuna taşınmasını gerektirir ve diğer dillerde benzer edilgenleştirme kuralları olmasına rağmen; bu kural, yalnızca İngilizce için geçerlidir (Herschensohn, 2000: 59). Ayrıca dönüşümleri üreten işlem türleri (silme, karmaşık taşıma, değiştirim) (deletion, complex movement, substitution) sınırlandırılmadığından (unconstrained) karmaşık ve öğrenimi olanaksız/öğrenilmez (unlearnable) bir dilbilgisi oluşabilir (Herschensohn, 2000: 60).

Dönüşümlerin formüleştirilmesindeki güçlükler nedeniyle; *Görünüşler*-sonrası araştırmalar, evrensel kalıplar (universal patterns) ve sınırlamalar (constraints) üzerine yoğunlaşmış ve biçimsel evrensellere odaklanan *İlkeler ve Değiştirgeler* (Principles and Parameters) modeli doğmuştur (Herschensohn, 2000: 60). *Görünüşler*'deki gibi *İlkeler ve Değiştirgeler* modelinde; biçimsel dilbilgisi, bir sözlük, sınırlandırılmış bir sözdizimsel bileşen ve ses ile anlama ilişkin yorumlayıcı bileşenlerden oluşur (Herschensohn, 2000: 60). Sözlükte tüm sözcükler ve ekler için bir madde dizelgesi (a list of entries) bulunmakla birlikte; her sözcüksel madde için sesbilimsel gösterim (phonological representation), anlambilimsel-sözdizimsel-biçimbilimsel bilgi (semantic-syntactic-morphological information) olmak üzere dört türlü bilgi bulunur (Herschensohn, 2000: 60). Buna göre; derin yapılar, sözcüksel bilgiyi yansıtır temel sözdizimsel işlev olan taşıma (movement) için gerekli girdiyi sağlarken bu işlemin çıktısı, yüzey yapı, ise *Sesçil Biçim* (Phonetic Form, PF) ve *Mantıksal Biçim* (Logical Form, LF) olmak üzere iki ayrı bileşen tarafından yorumlanır (Herschensohn, 2000: 61).

Görünüşler'den farklı olarak, *İlkeler ve Değiştirgeler* modeli, çocuğun üzerindeki dilbilgisel öğrenme yükünü azaltmıştır; çünkü çocuğun doğuştan getirdiği dil yetisi

(language faculty), beyindeki bir dil edinimi programı (yazılımı) gibi dilsel deneyimi (çevreden işittikleri dil) işleyip dilbilgisini oluşturarak herhangi bir dili ana dil olarak edinmesini sağlayabilir (Radford, 1998a: 7, 12). Dilsel deneyime dayanarak çocuğun ana dil dilbilgisini bu denli hızlı ve benzer biçimde öğrenmesi olanaksızdır; o halde, doğuştan getirdiği genetik dil tasarımının bir parçası olduğu için çocuğun öğrenmek zorunda olmadığı dilbilgisel ilkeler vardır ki; bunlar, doğal dillerin dilbilgisindeki dilbilgisel yapının doğasını ve dilbilgisel işlemlerin kapsamını belirler (Radford, 1998a: 12, 16). Örneğin, *Yapı Dayanışıklığı/Bağımlılığı* ilkesi (Structure-Dependence Principle), tüm dilbilgisel işlemlerin yapıya bağımlı olduğunu buyururken yapı dayanışıklığı ilkesine göre formülleştirilen edilgenleştirme kuralına göre, “sözcük değil öbek taşınır; edilgenlik, nesne konumundaki ad öbeğinin tümcenin başına taşınması demektir” (Cook ve Newson, 1997: 7; Radford, 1998b: 12).

Ancak dilsel yeti, yalnızca diller arasında değişmeyen ED ilkelerinden oluşmaz; çünkü böyle bir durumda, tüm diller aynı dilbilgisel yapıya sahip olacağından dil ediniminde yapısal öğrenmeye gerek kalmazdı ve yalnızca sözcüksel öğrenme yeterli olurdu (Radford, 1998a: 16-17). Oysa yapısal öğrenme, evrensel dilbilgisi ilkeleriyle değil; dile özgü (dilden dile görülen) değişkenliği yansıtan değiştirgelerle ilgilidir: “Ana dilin dilbilgisel yapısının hangi özelliklerini çocuğun öğrenmek zorunda olduğunu belirlemenin açık yolu, farklı (yetişkin) doğal diller arasındaki değiştirgesel değişkenliklerin kapsamını incelemektir” (Radford, 1998a: 17). Bir başka deyişle, “diller arasındaki tüm dilbilgisel değişkenlikler, bir dizi değiştirge ile tanımlanabilir” ve ED, her değiştirge için olası iki değer belirlediğinden çocuğun ana dil ediniminde karşılaştığı tek yapısal öğrenme, her yapısal değiştirge için uygun değeri atamaktır (Radford, 1998a: 20-21). *Baş Değiştirgesi* (The Head Parameter), *başların* (heads) *tümleçlerine* (complements) göre konumlandırılmalarıyla ilgilidir: başlar, öbek içinde ya başa/sola (“*liked him*”) ya da sona/sağa (“*onu sevdim*”) geldiği için İngilizce öğrenirken başa/sola ayarlanan değiştirge, Türkçe öğrenirken sona/sağa çevrilir (Newson ve Cook, 1997: 15; Radford, 1998b: 19).

Çocuk dil edinimindeki “*değiştirge ayarı*” (parameter setting)’ni betimlemek için “karmaşık ve çapraşık ağlardan oluşan” dil yetisini bir *şalter kutusuna* benzeten Chomsky (1988; Hilles, 1991: s. 307’deki alıntı)’e göre, şalterler, iki durumdan yalnızca birine (yukarı/aşağı) ayarlanabildiği için her şalter farklı bir yapısal değiştirgeyi temsil eder (Radford, 1998a: 21). Dolayısıyla, yapısal öğrenmede yaptığı değiştirge ayarıyla çocuk, ED’in sunduğu iki almaşık ayardan hangisinin edinilen dildeki değiştirgeye uygun olduğunu belirler (Radford, 1998a: 25). Peki ikinci dil öğrencileri, “*orijinal şalter kutusuna*”, “*değiştirgelerin varsayılan/fabrika ayarlarına*” (default settings) erişebilirler mi? (Hilles, 1991: 308). Bir başka deyişle, ED ikinci dil öğrenmede erişilebilir mi? Ana dile göre ayarlanmış değiştirgeler, ikinci dil için yeniden ayarlanabilir mi, değiştirgelerin yeniden ayarlanması olanaklı mı?

İkinci dil öğreniminde ED’in erişilebilirliği konusunda “*erişimsizlik*” (no access), “*doğrudan erişim*” (direct access) ve “*dolaylı erişim*” (indirect access) olmak üzere üç farklı varsayım geliştirilmiştir (White, 2003: 15). Bunlardan ilkinin destekleyenler, ya ikinci dil ediniminin ED ile sınırlandırılmadığını ya da evrensel özelliklere ana dilin dilbilgisi aracılığıyla erişim sağlandığını savunurken ikincisine göre, ara dilin (interlanguage) dilbilgisi, ana dildekinden farklı değiştirge ayarları sergilediği için ara dilin dilbilgisi ED’in ilkeleriyle sınırlıdır ve ikinci dil öğrencileri ana dilin dilbilgisinden bağımsız olarak ikinci dilin özelliklerini kazanırlar (White, 2003: 16). Dolaylı erişim varsayımına göre ise, ikinci dil öğrencileri ED’in ilkeleri ve değiştirgelerine erişim sağlayabilirler; ama bu erişim, ana dilin dilbilgisi aracılığıyla olup dilbilgisinin yeniden yapılandırılmasını ve ikinci dil girdisine göre değiştirgelerin yeniden ayarlanmasını gerektirir (White, 2003: 16). Bu bağlamda, hem erişimsizlik hem dolaylı erişim varsayımları, ana dil aracılığıyla bile olsa ED’e erişim öngörmektedirler; çünkü ana dil de doğal bir insan dili olarak ED’le sınırlandırılmıştır. White (2003: 42) da “*ya Evrensel Dilbilgisi ya ana dil*” gibi bir ikiliğin yanlış olduğunu ve Evrensel Dilbilgisi ile ana dilin karşılaştırılmasının uygun olmadığını belirtmiştir.

Anadil Destekli Dil Öğrenmenin dayandığı “*Tam Aktarım Tam Erişim Varsayımı*” (The Full Transfer Full Access Hypothesis)’na göre ise, ikinci dil öğrencisinin ikinci dil girdisinden önceki dilbilgisi, “*başlangıç durumu*” (the initial state), “özel bir dilbilgisidir”; yani ana dildir (White, 2003: 58). İkinci dil girdisiyle karşılaşan öğrenci, daha önceden sahip olduğu ana dilin dilbilgisini benimseyerek başlangıç durumunu oluşturmak için tüm ana dil dilbilgisini aktarır (White, 2003: 61).

Ancak ana dil dilbilgisi, ikinci dil girdisinin özelliklerini içermeyince öğrenci, ana dilde görülmeyen ED seçeneklerine (yeni değiştirge ayarlarına) başvurur (White, 2003: 61). Örneğin, Haznedar’ın 1997’de Erdem adındaki Türk bir İngilizce öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, ilk üç ay boyunca Türkçedeki sözdizimine uygun olarak baş-sonda tümceler üreten Erdem, başarılı bir biçimde İngilizce sözdizimindeki baş-önde ayarına geçtiğinde; Türkçeden *Tam Aktarımın Tam Erişim* ile sonlandığı görülmüştür (White, 2003: 61-62). Böylelikle, *Tam Aktarım Tam Erişim Varsayımı*, başlangıç durumu olarak ana dil dilbilgisinden hareket ederek ikinci dil öğrencisinin ara dil dilbilgisini yeniden yapılandırmasını sağlarken ikinci dil öğrencisini de ana dil-temelli gösterimlerle sınırlandırmamış ve ikinci dil girdisi dilbilgisi değişimini tetiklediği için ikinci dil gelişiminin de ED tarafından sınırlandırılmasını sağlamıştır (White, 2003: 68).

Sonuç olarak, *İlkeler ve Değiştirgeler* modeline göre; ikinci dil öğrenimi, “ED değiştirgelerinin değerlerinin yeniden ayarlanması” olarak tanımlanabilir (Herschensohn, 2000: 65). Ancak 1995’teki *Minimalist Program* ile birlikte; dilbilgileri arasındaki değiştirgesel farklılıklar, sözcüksel ulamların (lexical categories) özellikleri ve işlevsel ulamlar ile (functional categories) ilişkilendirilir; yani farklı dillerin sözlükleri, artık örnekleedikleri işlevsel ulamlar ile işlevsel ulamların biçimsel özelliklerine (formal features) ve çeşitli özelliklerin güçlerine göre değişiklik gösterirler (White, 2003: 10). Bu bağlamda, *Tam Aktarım Tam Erişim Varsayımına* göre, öğrenciler, öncelikle ana dilin işlevsel ulamları, özellikleri ve özellik gücüyle başladıktan sonra ikinci dil ulamlarının özelliklerini ve özellik gücünü edinebilirler (White, 2003: 148).

İlkeler ve Değiştirgeler modeli, *Görünüşler*'deki dile özgü, kural-temelli dilbilgisi anlayışını evrensel ilkeler ve dillerarası değişkenliği açıklayan sınırlı sayıdaki değiştirgelerle değiştirirken *Minimalist Program* da *İlkeler ve Değiştirgeler* modelini geliştirmek için sözdizimini daha evrenselleştirmiştir (Herschensohn, 2000: 82). Berim/türetimde (computation/derivation) ekonomi yapmak için derin ve yüzey yapı gibi ara yüzeyleri ortadan kaldıran *Minimalist Program*, berimsel düzenekleri sınırlandırır ve ses ile anlamın çakışması (sound-meaning mapping) için yalnızca iki yorumlayıcı bileşenden yararlanır: *Sesçil Biçim*, *algısal-söyleyişsel ses dizgesini* (the perceptual-articulatory sound system); *Mantıksal Biçim* ise *kavramsal-yorumlayıcı anlam bileşenini* (the conceptual-interpretive meaning component) temsil eder (Herschensohn, 2000: 67).

Böylece dilbilgisini en temel öğelerine indirgeyen *Minimalist Programa* göre; dilbilgisi, sözlük, iki yorumlayıcı bileşen (*Sesçil Biçim* ve *Mantıksal Biçim*) ve sözdizimsel yapıları berimleyen/türeten iki işlemden – *Taşı* (Move) ve *Birleştir* (Merge) – oluşur (Herschensohn, 2000: 66). Buna göre, her sözcüksel birim, sesbilimsel-biçimbilimsel-sözdizimsel-anlambilimsel bilgileriyle sözlükte hazır ve sözlük, bu sözcüksel birimlerin gireceği sözdizimsel yapılar ile *denetlemede* (checking) gerekli özelliklere ilişkin bilgiyi depolar (Herschensohn, 2000: 67).

Sözcüksel birim, gireceği temel sözdizimsel yapıyı yansıttığı için derin yapıya gerek kalmazken *Birleştir* ve *Taşı* işlemleri ile yapılar kurulup biçimbilimsel özellikler (özne-yüklem uyumu) *denetlenir* (Herschensohn, 2000: 68). *Heceleme* (Spellout) noktasında ise sesbilimsel özellikler ayrılarak *Mantıksal Biçime* girdi yollar ve bu işlem berimlemenin herhangi bir noktasında gerçekleşebileceği için yüzey yapıya gerek kalmaz (Herschensohn, 2000: 68). “Eğer türetim/berim, sözdizim ara yüzeyinde (interface) yorumlayıcı bileşenlerle açıklanabilirse [doğru ses verip anlamlı olursa]; *çakışır* (converge)” ama özellikler arasında bir uyumsuzluk görülürse, *çarpışır* (crash) (Herschensohn, 2000: 68).

Minimalist Programda, bir berimin *çakışmasını* sağlamak için işlevsel ulamlar ile biçimbilimsel özelliklerin denetlenmesi gerekir; çünkü bütün sözcüksel birimler,

sözlükten çekimlenmiş olarak gelir ve sahip oldukları çeşitli özellikler [\pm yorumlanabilir] (interpretable) olabilir (Herschensohn, 2000: 70). Yorumlanabilir biçimsel özellikler, seçil olarak işitilebilir yapıların açık biçimbilgisine yansıtılırken “[-yorumlanabilir] özellikler ise *Mantıksal Biçimden önce silinmelidir*, yoksa berim *çarpışır*” (Herschensohn, 2000: 73). Özelliklerin gücündeki bu değişkenlik (güçlü/zayıf özellik), farklı sözdizimlerine yol açabildiğinden *Minimalist Program*, değiştirge kavramını özellik gücü açısından betimler: örneğin, “*Sıfır Özne Değiştirgesi*” (The Null Subject Parameter), güçlü bir Zaman özelliğinin varlığıyla ilgilidir; eğer İngilizcedeki gibi Zaman (Tense) özelliği güçlüyse, açık öznenin yükseltilmesi (raising) gerekirken İtalyancadaki gibi zayıfsa, öznesiz tümcelerin oluşumu olanaklıdır (Herschensohn, 2000: 72-73).

Özet olarak, minimalist bakış açısıyla, berimsel dizgenin dillerarası özdeşlik gösterdiği ve değişkenliğin *biçim-sözcüksel* (morpholexical) olduğu söylenebilir: “Tek bir dil edinmiş her yetişkin, berimsel dizgeyi ve diğer her dilin temelinde yatan sözlüğü [genel özelliklerini] de edinmiştir”; o halde, “diller arasındaki farklılıklar dile özgü sözlükte ve biçimbilimde olmalıdır” (Herschensohn, 2000: 80; Freidin, 1996; Herschensohn, 2000: s. 81’deki alıntı). Değiştirgesel değişkenlikler, sözlük ile sınırlı olduğuna göre; ikinci dilin sözdizimini edinmenin tek yolu, biçimsel-sözlüğü (morpholexicon) edinmektir, çünkü sözcüksel birimlerin biçimbilimsel özellikleri sözdizime yansıtılır ve ikinci dildeki bir değiştirgeyi denetlemek için o işlevsel ulamın özelliklerine egemen olmak gerekir (Herschensohn, 2000: 80). *Minimalist Programa* göre; dillerarası değişkenliğin kaynağı, biçim-sözcüksel farklılıklar olduğundan hem ana dil hem ikinci dil ediniminde dilbilgisinin biçim-sözcüksel olarak sürekli yapılandırılması öngörülür (Herschensohn, 2000: 80, 82).

Öğrenme Kuramı

Anadil Destekli Dil Öğrenme, dil kuramı olarak Chomsky’nin *Minimalist Programını* temel almıştır: “Biçimbilim ve sözlük, ikinci dilin gelişmekte olan dilbilgisi için sözdizimden daha önemlidir” (Herschensohn, 2000: 109). Dil öğrenme kuramı olarak ise yine *Minimalist* öğretilere dayanarak ikinci dil edinimine biçim-

sözcüksel bir yaklaşım getiren *Yapılandırmacılık* (Constructionism) benimsenmiştir. Dillerarası değişkenliğin biçimsözcüksel olduğu (minimalist) görüşünü destekleyen *Yapılandırmacılık*, ikinci dil ediniminde ağırlıklı olarak sözcükler ile biçimbilimin öğrenildiğini savunmaktadır (Herschensohn, 2000: 109, 113). Evrensel olarak sözdizim, en temel dizge olduğu ve sözdizimsel taşıma (syntactic movement) biçimbilimsel özellikler tarafından tetiklendiği için *Yapılandırmacılığa* göre; hedef sözdizimini geliştirmek, adım adım biçimsözcüksel yapılara egemen olmayı gerektirir; yani yapılandırmacı bir biçimde ikinci dil öğrenmek, biçimsözcüksel yapı için doğru değeri ayarlayarak değiştirgesel yapı taşlarını basamak basamak dizmektir (Herschensohn, 2000: 110, 113).

Yapılandırmacı modele göre, ikinci dil öğrenmede üç basamak vardır (Herschensohn, 2000: 203-204):

i. *Başlangıç durumu* (Initial state): Ana dil değerlerinin korunduğu aşamadır; Sözdizimsel taşımayı belirleyen soyut biçimbilimsel özellikler ana dilden aktarılır.

ii. *Ara durum* (Intermediate state): Ana dil değerlerinin sıfırlanarak (underspecification), ikinci dilin sözcükleriyle biçimsel-sözdizimin (morphosyntax) öğrenildiği aşamadır. Hem biçimsel-sözlüğü hem sözdizimi eksik olan ikinci dil öğrencisi, ikinci dil girdisinde karşılaştığı uyumsuzluk üzerine ikinci dile ilişkin geliştirdiği denenceleri sınar ve böylece ara dil dilbilgisi, biçim-sözcüksel yapıların edinimiyle yeniden yapılandırılır (Herschensohn, 2000: 204).

iii. *Son uzman durumu* (Final expert state): Biçimsel-sözlüğün kazanıldığı ve dolayısıyla sözdizimde ikinci dil değerlerinin ayarlandığı aşamadır. Bu son evrede, *uzman* ikinci dil öğrencisi, dilbilgisini ayrıntılayacak gerekli özellikleri kazanıp sözdizimsel değişirgeleri yeniden düzenlediğinde ikinci dilin biçimsel-sözlüğü ile biçimbilimin birleştirilmesi tamamlanır (Herschensohn, 2000: 114).

Evrensel Dilbilgisi dilsel edincin doğasıyla ilgili olduğundan dilsel edincin nasıl kazanıldığını açıklayacak bir kurama gereksinim duyulduğunu düşünen White (2003:

152, 175) ise ikinci dil ediniminde dilbilgisindeki değişimin (ana dilde olduğu gibi) *çözümleme yanlışları* (parsing failure) tarafından sağlandığını ileri sürmektedir. Buna göre, ikinci dilde bir tümce işiten öğrenci, girdiyi sözcüklere bölümleyip sözcük türünde sınıflandırmak için ana dilin dilbilgisini kullanır ve ana dilin dilbilgisiyle yaptığı çözümleme, mevcut dilbilgisiyle uyuşmazsa; dilbilgisinin yetersiz olduğu ve yeniden yapılandırılması gerektiği anlaşılır (White, 2003: 153). Bir başka deyişle, ara dilin dilbilgisindeki değiştirgeler, başlangıçta ana dildeki değerlere ayarlanmış olduğu için ikinci dil ana dildekenden farklı bir değiştirge ayarı gerektirdiğinde; ikinci dil girdisini çözümlemede uyuşmazlık doğacak ve değiştirgenin yeniden ayarlanması için koşullar olgunlaşacaktır (White, 2003: 162).

Ancak değiştirgeye yeni değer atanabilmesi için ikinci dil öğrencisinin girdideki yapısal işaretleri (structural cues) fark etmesi gerekir; çünkü yeniden değiştirge ayarının *tetikleyicisi* (trigger), *olumlu kanıtta* (positive evidence) ya da *temel dilsel veride* (primary linguistic data) görülür (White, 2003: 164). Öte yandan, White (2003: 164-165) *olumsuz kanıtın* (negative evidence) da değiştirgenin yeniden ayarlanmasını sağlayabileceğini ileri sürmektedir: eğer öğrenci, bazı yapı ya da işaretlerin eksik (absent) olduğunu ya da bulunmadığını (non-occurring) bir şekilde fark ederse; dilbilgisi öğretimi veya düzeltme olmadan, değiştirgeye yeni değer atanabilir; ama dil öğrencisinin bir şekilde ne arayacağını bilmesi, bir şeyin eksik olup olmadığını denetlemek için bir nedeni olması gerekir.

Yapılandırmacılığa göre ise, erek dildeki olası yapı ve dizilimleri (configuration) düzenleyen ED öğrenme ilkelerini, ED-dışındaki yaklaşımlarla (non-UG approaches), *kolaylaştırıcı stratejilerle* (facilitating strategies) bütünlemek gereklidir: “İkinci dil öğrencileri, bütünleyici öğrenme işlemlerine, öğretime ve geri bildirimle başvurmak zorundadır.”, çünkü temel dilsel veri, ikinci dilin gelişiminde önemli bir etken olmasına rağmen; öğrenciler dilbilgisi öğretimi, yanlış düzeltme gibi diğer stratejilere de gereksinim duyarlar (Herschensohn, 2000: 207-213).

Minimalist Programın ilkelerine göre geliştirilmiş bir öğrenme modeli olan *Yapılandırmacılık*, ikinci dil öğrenme sürecinde ana dile çok önemli bir rol biçmiştir:

“Ana dil, ikinci dil edinimini sağlayan şablondur”; “Ana dil şablonu, ikinci dil öğrenimi için hem hareket noktası hem de ED sınırlamalarına erişim aracı sağlar” (Herschensohn, 2000: 218, 222). Ana dil aracılığıyla ikinci dil girdisi işlenir; ana dildeki dilbilgisi, temel dilsel verileri çözümler; değiştirgelere öncelikle ana dilin değerleri atanır ve yine ana dilin değerleri ile ikinci dil girdisi çatışınca değiştirgelerin yeniden ayarlanması gereksinimi doğar ki; ara dil, ne ana dilde ne ikinci dilde bulunan evrensel değerlere böylelikle erişim sağlayabilir. Çünkü ana dil değerleriyle olan bu uyumsuzluk fark edilmese, Evrensel Dilbilgisinde sunulan seçeneklere erişim sağlanamaz ve dilbilgisini yeniden yapılandırmak olanaksızlaşır. Bu bakımdan, “Ana dil, dilsel evrensellere açılan penceredir” ve ikinci dilin yapılandırılması için gerekli olan yapı iskelesini ana dil kurar; kısaca “İkinci bir dil edinmek, dili yeniden öğrenmektir” (Herschensohn, 2000: 223).

Desen (Design)

Amaçlar

Erek dilde etkili iletişim kurabilmek için akıcılık kadar doğruluğun da önem taşıdığı savlanmaktadır. Bu nedenle, biçim-odaklı öğretimin genel amacı, dilbilgisel edinç geliştirmek iken özel amacı ise ana dildeki kavramlardan yararlanarak erek dildeki dilbilgisi kavramlarının edinimini daha kolay ve kalıcı hale getirmektir.

İzlençe

Biçim-odaklı dilbilgisi öğretimi, “basit, biçimbilimsel özellikler” üzerinde uygulandığında karmaşık, sözdizimsel yapıların öğretiminde olduğundan daha başarılı sonuçlar vermektedir (Ellis, 2002a: 232). Bu nedenle, kipsel eylemlerin öğretiminde biçime odaklanma benimsenmiş ve yapısal bir izlençe öngörölmüştür. Kipsellik kavramı, “*yeterlilik, gereklilik, izin, önerilebilirlik ve mantıksal olasılık*” olmak üzere beş temel başlıkta ele alınmıştır. İzlencede o ders hangi kipsellik kavramı öğretilcekse; o kavramla ilgili bir tema seçilmiş ve öğretim etkinlikleri onu çağrıştıracak konular çevresinde düzenlenmiştir. Bir başka deyişle, öğretim

odağındaki dilbilgisi yapısını gerektirecek konular ile giriş yapılmıştır. Örneğin; önerilebilirlik bildiren “*should(n’t)/ought(n’t) to*” kipsel eylemlerini sunmak için seçilen dinleme metni, “*kamuya açık alanlarda cep telefonu kullanımına ilişkin sorunlar*” konusunu işlemekte ve bu yapıların ifade ettiği “*toplumsal açıdan iyi/kötü davranış biçimi*” anlamı ünitenin en başından sezdirilmektedir.

Geçmiş zamanda önerilebilirlik kavramının sunumunda ise “*kültürel farklılık yüzünden yabancı bir ülkede karşılaşılabilecek sorunlar*” konusu çevresinde örgütlenen etkinliklerden yararlanılmıştır. Burada amaç, iletişimsel dersleri ortadan kaldırmak değildir; aksine Ellis (1999: 75)’in de belirttiği gibi dilbilgisi öğretiminde yapısal ve konu-temelli dilbilgisi izlenceleri, iletişimsel bir izlenceye göre işlenen ana İngilizce dersleri (maincourse) ile paralel olarak kullanılmalıdır.

Öğrenme ve Öğretme Etkinliklerinin Türleri

Dilbilgisi öğretiminde izledikleri yöntem açısından popüler dilbilgisi kitapları incelendiğinde, “hazır, açık betimleme” (explicit description supplied) (dilbilgisi konularını açıklama) ile “denetimli üretim alıştırmaları” (controlled production practice) olmak üzere iki özelliğin öğretim etkinliklerinde ağır bastığı görülmüş; dilbilgisini açık betimlemelerle öğrencilere aktarılacak bir “içerik” ve denetimli araştırmalarla geliştirilebilecek bir “beceri” olarak gören bu egemen kuramın dilbilgisi-çeviri ile işitsel-dilsel yöntemlerin geleneksel bir karışımı olduğu sonucuna varılmıştır (Ellis, 2002b: 160-161).

Ancak çağdaş dilbilgisi öğretiminde, biçime odaklanma yoluyla öğrencilerin dilbilgisel özellikleri bilinçli olarak fark etmeleri (noticing) girdinin algılamalı girdiye (intake) dönüşebilmesi için ön koşul olarak görülmektedir; çünkü VanPatten (1989) özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerin biçim ile anlama eşzamanlı olarak odaklanmada güçlük çektiğini belirtirken (Ellis, 1999: 66-67; Ellis, 2002b: 166); Tomasello (1998) da dil öğrencilerinin erek dildeki girdiyi hem anlam hem biçim açısından aynı anda işleyemediğini bulgulamıştır (Nassaji ve Fotos, 2004: s. 128’deki alıntı). Dolayısıyla, girdiyi anlam için işlerken öğrencilerden biçime

odaklanmalarını istemek anlamalarını olumsuz etkilerken anlama odaklanmaları istendiğinde ise girdideki dilsel biçimleri fark etmeleri sekteye uğrayacaktır (Ellis, 1999: 67).

Bu nedenle, bu uygulamadaki öğretim etkinliklerinde seçici dikkati, biçime yöneltmek için “*girdi işleme*” (input-processing), “*zenginleştirilmiş/arttırılmış girdi*” (enriched/enhanced input) ve *bilinçlendirme* kullanılmıştır. VanPatten tarafından geliştirilen girdi işleme ile öğrencinin erek dil girdisinde sorun yaratabilecek bir özelliğe dikkat etmesi sağlanırken arttırılmış girdi aracılığıyla sorunlu dilbilgisi özelliğinin pek çok örneğiyle karşılaşmaları sağlanır (Larsen-Freeman, 2003b: 92; Ellis, 1999: 68).

“Girdi seli” (input flood) olarak da bilinen arttırılmış girdi sayesinde, “kalın-büyük-eğik yazma, altını çizme, farklı yazı tipleri ve renkleri kullanma” gibi dizgisel (typographical) tekniklerle vurgulanan erek dil yapısının yazılı metin içindeki çarpıcılığı arttırılır ve öğrencilerin dilbilgisel biçimleri fark etmesi kolaylaşır (Nassaji ve Fotos, 2004: 134; Larsen-Freeman, 2003b: 92). Bilinçlendirme görevlerinde ise amaç, küçük etkileşimsel gruplar halinde çalışan öğrencilerin dilbilgisel özellikleri kendi başlarına bularak erek dilde farkındalık kazanmalarını sağlamaktır (Larsen-Freeman, 2003b: 93).

Biçim-odaklı öğretim etkinlikleri geliştirilirken öğrencilerin dikkatini anlama yöneltmek için ise *ana dile* başvurulmuştur; çünkü Thornbury (2001: 36; Ferrer, s. 5'teki alıntı)'nin de belirttiği gibi öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin mevcut bilgileriyle erek dil dizgesi arasında karşılaştırma yaparak bilgi açığını fark etmeleri gereklidir. Bu yüzden dillerarası bağlantılar kurulmasını destekleyen Cook (1999: 201-202) da erek dilde yeni bir sözcük ya da dilbilgisi yapısının anlamını sunarken ana dilden yararlanılmasını ve bilinçli olarak her iki dili de içeren etkinlikler – klasik bir çift-dil görevi (dual-language task) olan çeviri dahil – kullanılmasını salık vermiştir. Bu bağlamda, uygulamada kullanılan bazı öğretim etkinlikleri şöyledir:

1. *Paralel Tümceler ve İkidilli Metinler*: Gereklilik kavramını öğrencilerin zihninde etkili olarak canlandırabilmek için Disney'in "Recess" çizgi filmindeki kahramanlar kullanılmıştır: 3. Cadde İlkokulu'nun yaşlı ve katı öğretmeni Ms. Finster'in bildirdiği okul kurallarını, görsel göstergelerden kavrayıp emir kipindeki (Do's/Don'ts) tümcelerle yazdıktan sonra ana dildeki paralel tümceler ile eşleştirmeleri istenir. "Yap/Yapma!" iletisini taşıyan gereklilik kavramının Türkçede "-mAII/-mAmAII" biçim birimiyle gerçekleştirildiğini gören öğrencilerin bu kez aynı kavramın İngilizcede "must, mustn't" kipsel eylemleriyle ifade edildiğini fark etmeleri için İngilizce tümceleri Türkçe paraleliyle Tablo 1'de eşleştirmeleri istenir:

Tablo 1. Paralel Tümceler

ORDERS	DO's	DON'Ts	
1. Koridorlarda alçak sesle konuşMALİsınız.			You mustn't fight with your friends in the playground. You must keep the school clean. You must talk quietly in the school corridors. You must treat others kindly and respectfully. You mustn't climb over the fences.
2. Başkalarına karşı nazik ve saygılı davranMALİsınız.			
3. Okulunuzu temiz tutMALİsınız.			
4. Oyun bahçesinde arkadaşlarınızla kavga etmeMELİsınız.			
5. Demir parmaklıklara tırmanmaMALİsınız.			

Mantıksal olasılık kavramının öğretiminde ise *Generation 2000* adlı ders kitabından seçilen bir İngilizce metin görseller eşliğinde kullanılmıştır: Carey adlı bir polisin yatak odasına bakarak çıkarımsamada bulunmaları istenmiştir: "Carey, ne iş yapar? Hangi ulustan? Şimdi nerede, ne yapıyor? Akşam ne yapacak?" gibi sorulara resme bakarak yanıt verirler (Granger ve Beaumont, 1994: 46). Sonuç çıkarmanın "must, can't, may, might, could" gibi kipsel eylemlerle yapıldığını gösteren İngilizce metin, Türkçe dengiyle birlikte verilir ve İngilizce kipsel eylemler büyük ve kalın yazılır (attırılmış girdi). Mantıksal olasılık bildiren İngilizce kipsel eylemler ile Türkçedeki "olmalı, olamaz, olabilir" ifadeleri arasında dillerarası bağlantı kurabilmeleri için ise İngilizce metinde dizgisel olarak vurgulanan kipsel eylemlerin Türkçe metindeki eşlerini bulup Tablo 2'deki gibi altlarını çizmeleri istenir:

Tablo 2. İkidilli Metinler

<p>Let's start with some personal details about Carey. For example, can you tell from the picture where he comes from? Look at his passport on the dressing table. Now, you can't see very much of the passport, but from the little you can see, what deductions can you make? Carey CAN'T be British with a passport like that. That's part of the American eagle you can see on the front cover. He MUST be from the United States.</p> <p>Notice the dark uniform hanging up in the wardrobe. Carey wears this in his job. What does this tell us about the kind of work he does? He MAY be a postman or a fireman. Of course, he MIGHT be a policeman or a doorman in a large hotel. Then again, he COULD be a chauffeur, or any one of a number of other things. To know with more certainty exactly what Carey does, we need more evidence about him. Stop reading for a moment and try to find the evidence in the picture. Have you found it? So what's your logical deduction?</p>	<p>Önce Carey hakkındaki kişisel bilgilerle başlayalım. Örneğin, resme bakarak Carey'in hangi ülkeden geldiğini söyleyebilir misiniz? Tuvalet masasındaki pasaportuna bakın. Pasaportun hepsini göremiyorsunuz ama görebildiğiniz kadarıyla ne gibi sonuçlar çıkarabilirsiniz? Carey, böyle bir pasaportla İngiliz <u>olamaz</u>. Pasaportun ön yüzünde gördüğünüz Amerikan kartalının bir bölümü. O halde, Amerika Birleşik Devletlerinden <u>olmalı</u>.</p> <p>Dolapta asılı olan koyu renkli üniformaya bakın. Carey bunu işte giyiyor. Bu yaptığı işle ilgili ne söylüyor? Carey postacı ya da itfaiyeci <u>olabilir</u>. Elbette, polis ya da büyük bir otelde kapı görevlisi de <u>olabilir</u>. Hatta şoför veya başka bir sürüş şey de <u>olabilir</u>. Carey'in ne yaptığını daha kesin bilmek için ona ilişkin daha çok kanıt ihtiyacımız var. Bir süreliğine okumayı bırakın ve resimden kanıt bulmaya çalışın. Buldunuz mu? Peki çıkardığımız sonuç nedir?</p>
---	---

2. *Çift-Dil Görevleri*: Önerilebilirlik kavramının geçmiş zamandaki ifadesini öğretmek için Avrupalı bir turistin bir İslam ülkesine yaptığı ziyarette başından geçenlerin anlatıldığı İngilizce bir metin verilir ve dört kısa soruyla turistin yanıtlarını kavramaları sağlanır (Granger ve Beaumont, 1994: 57). Öykünün devamında, turist geçmişteki yanıtları ardından hayıflanırken “*should(n't)/ought(n't) to have+past participle*” biçimlerinden yararlanmaktadır. Ancak şimdiki zamanda önerilebilirlik kavramının “*should(n't)/ought(n't) to+infinitive*” ile bildirildiğini öğrenmiş olan öğrenciler, Türkçe metindeki “-mAll-y-DI/-mA-mAll-y-DI” biçimlerinden hareket ederek İngilizce paralelindeki boşlukları “*should(n't)/ought(n't) to*” kipsel eylemlerinden biriyle dolduracaklardır:

Tablo 3. Çift-Dil Görevi – Okuma ve Yazma

<p>Şimdi anlıyorum, o fotoğrafı çekmemeliydim. İslam ülkelerindeki kadınların fotoğraf çektirmeleri uygun değil – bu yüzden çok kızdılar. Bu benim hatamdı. Oraya gitmeden önce fas hakkında daha çok bilgi edinmeliydim. Ayrıca fotoğrafı çekmeden önce izin istemeliydim. Şimdi hangi ülkede olursam olayım izin istiyorum. Sonunda olanlar yüzünden de kötü hissediyorum. Kaçmamalıydim. Özür dilemeliydim. Ama o zaman arapça konuşamıyordum. Bu da bir hataydı. Fas'a gitmeden önce birkaç basit ifadeyi öğrenmeliydim. Şimdi biliyorum. Zor yoldan öğrendim.</p>	<p>I now know that I¹ have taken the photo. It is not appropriate for women in Moslem countries to have their photos taken – that's why they got so angry. It was my fault. I² have found out more about Morocco before going there. I also³ to have asked permission before taking the photo. I do now – no matter what country I'm in. I also feel bad about what happened at the end. I⁴ to have run away. I⁵ have apologised. But at the time I couldn't speak any Arabic. That was also a mistake. I⁶ to have learnt a few basic phrases before going there. I know that now. I learnt the hard way.</p>
--	---

Benzer biçimde, geçmiş zamanda mantıksal olasılık kavramını bildirirken “*must/can't/may/might/could have+past participle*” biçimini öğretmek için *New Streetwise Intermediate* kitabının 10. Ünitesinden alınan “*Psişik Hayvanlar*” metni (Nolasco, 1999: 90) dinletilir ve metni anlamalarını denetlemek için doğru/yanlış türü sorular yöneltilir.

İkinci aşamada ise, dinleme metni çeviri yazıya dönüştürülür ve mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemlerin geçtiği tümceler Türkçe olarak verilir. Öğrencilerden metni dinlerken İngilizce çeviriyi yazıyı okumalarını ve numaralandırılmış Türkçe tümcelerin İngilizcelerini duyup yazmaları istenir. Böylece işitsel girdiden elde ettikleri “*must/can't/may/might/could have+past participle*” kipsel eylemlerini, görsel girdide sunulan “-miş olmalı/-miş olamaz/-miş olabilir” biçimleri aynı anda eşleştirmeleri sağlanır:

Tablo 4. Çift-Dil Görevi – Dinleme ve Yazma

<p>Mary Peters was involved in a major car accident last week. When she got home, she was especially pleased to see her pet dog, Rover. Mary takes up the story:</p> <p><i>“I was driving along the A14 when a lorry came from the other side of the road and hit me. My car was really badly damaged. I was lucky that I was wearing my seat belt because all I had was a few broken ribs. Rover was on the back seat. ¹O an bilmiyordum, but he hurt his leg. The ambulance men came and they decided to take me to hospital. I was worried about Rover but they refused to take him with me. I was very upset because I thought I’d never see Rover again. The ambulance raced off to the hospital which was six kilometres away. When I got there, I was amazed to see Rover waiting for me at the entrance. ²Bir şekilde, nereye gittiğimizi bilmiş olmalı. He’s psychic.”</i></p> <p>³<i>Rover, ambulansı takip etmiş olabilir, but it’s difficult to see how.</i></p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>	<p>Cuddles, the cat was another special animal as her owner, Felicity explained:</p> <p><i>“I was getting married the next day. It was a really cold night, so I switched on the electric blanket. As I got into bed, I heard a knock on the bedroom door. When I opened the door, my cat, Cuddles was outside. She ran in and jumped into bed with me. I was really surprised because she always sleeps downstairs. And I was so tired that I let her stay. ⁴Birkaç saat sonra, Cuddles beni uyandırdı. She was licking my face with a strange meow. When I began to wake, I smoked burning. I realised that my electric blanket was about to catch fire. I leapt out of bed and switched it off. Cuddles saved my life. ⁵Bir şekilde, battaniyede bir sorun olduğunu bilmiş olmalı. I believe animals can see into the future.”</i></p> <p>What do you think? How are animals able to find their way to and from places they’ve never been to. ⁶<i>Cuddles, battaniyede bir sorun olduğunu bilmiş olamaz. Ya da olabilir mi?</i> Can animals see into the future and sense or feel things they cannot see or hear? Right and let us know about...</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>6.</p>
--	---

3. *Dil değiştirme ile bilinçlendirme:* Şimdiki zamanda önerilebilirlik bildiren “*should(n’t)/ought(n’t) to*” kipsel eylemlerini öğretmek için öğrencilere seyahat konusunda önerilerin sunulduğu bir dizelge görsel öğeler eşliğinde verilir (Granger ve Beaumont, 1994: 54). Resimde Fas’a giden turistlerin yaşadığı çeşitli sorunlar betimlenmiştir, öğrenciler numaralı turistlerin yaşadığı sorunları eşleştirir ve her biri için listeden bir öneri seçer. Öğrenciler, Türkçeye “-mAll” olarak çevirdikleri “*should(n’t)/ought(n’t) to*” kipsel eylemlerini, gereklilik bildiren “*must*” ile karıştırdıkları için dil değiştirmeden yararlanılır.

Önerilebilirlik kavramının içeriğini betimleyen “yararınızadır/zararınızadır” ifadeleri, eğik yazıyla İngilizce metin içine gömülür. Böylece “*should(n’t)/ought(n’t) to*” kipsel eylemleriyle öğütlenen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilmemenin bireyin isteğine bağlı olduğunu ve “*must/mustn’t*” kipsel eylemlerinin bildirdiği gibi bir yaptırımın olmadığını anlamaları sağlanır:

Tablo 5. Dil Değişirme

- | |
|---|
| <p>a. <i>Doktorunuzla görüşüp kolera veya sarı humma gibi ciddi hastalıklara karşı aşılamanızda yarar var. Don’t forget to do this – it could be a matter of life and death!</i></p> <p>b. <i>Bazı temel ifadeleri öğrenmenizde yarar var çünkü yerli halk dilinizi bilmeyebilir. You needn’t learn complicated grammar. All you need are some basic everyday expressions.</i></p> <p>c. <i>Sınırdan geri çevrilmek istemiyorsanız, vizenizi kontrol etmenizde yarar var. For many countries you need a visa before you travel.</i></p> <p>d. <i>Fazla eşya almanız zararınızadır. Carry your rucksack up and down some stairs twenty times to find out how heavy it is. If it’s too heavy, take some things out!</i></p> <p>e. <i>Mağaza, müze ve sanat galerilerinin kapanış saatlerini öğrenmenizde yarar var. Ask at the local tourist office to get up-to-date information.</i></p> |
|---|

Tablo 5’te dil değişirme ile sunulan seyahat önerileri, karışık olarak dizilmiş İngilizce denklemleriyle eşleştirilir ve böylece öğrencilerin şimdiki zamanda önerilebilirlik bildiren kipsel eylemleri fark etmeleri sağlanır. Bilinçlendirme etkinliğinden ise geçmiş zamanda gereklilik kavramı öğretilirken yararlanılabilir. Öğrencilere üç resimle birlikte şu Türkçe tümceler verilir: “*Otobüste hiç boş yer yoktu. Ayakta durmam*”, “*Önceden yer ayırtmamıştım ama neyse ki, tren dolu değildi ve ayakta durmam*”, “*Akşam yemeği için yer ayırtmıştım ama restoran boştu. Masa ayırtmam*”. Resimdeki durumlara bakarak Türkçe “*gerekti, gerekmedi, gerekmezmiş*” ifadeleriyle boşlukları doldurmaları ve “*had to, didn’t have to, needn’t have+past participle*” biçimlerini barındıran İngilizce karşılıklarıyla eşleştirmeleri istenir.

Resim ve tümce eşleştirme ile fark ettikleri biçimlere ilişkin dilbilgisel kuralı kendi başlarına formüleştirebilmeleri için ise “buluş soruları” (discovery questions) yönelterek çıkartım (elicitation) tekniğiyle bilinçlendirme yapılır, örneğin, “*Verilen tümcelerin hangisinde ‘geçmişte bir şey yapmak gereksizdi ama sen gene de yaptın’ anlamı vardır?*” veya “*Verilen tümcelerin hangisinde ‘geçmişte bir şey yapmak gereksizdi ve sen de yapmadın’ anlamı vardır?*” Böylece, öğrencilerin geçmişteki gereksizlik kavramını “gerçekleştirilmiş/gerçekleştirilmemiş” (actualized/non-actualized) olarak ayırt etmeleri sağlanır.

Ayrıca açık kural öğretimini sağlamlaştırmak amacıyla, şu ifadeleri tamamlamaları istenir: i. “*To express necessity in the past, you use..... . To express non-necessity/lack of necessity in the past, you use and*”; ii. “*If you did something unnecessary in the past, you use If you didn’t do something unnecessary in the past, you use*”

4. *Sözcükleştirme (Lexicalisation)/Ekleştirme (Affixation)*: Temel olarak kipsellik, İngilizcede sözcük düzeyindeki kipsel eylemlerle; Türkçede ise eylem köklerine bitişen eklerle gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin dikkatini bu biçimbilimsel ayrıma çekerek erek dil biçiminin farkındalığı artırılabilir. Bunun için yeterlilik kavramının öğretiminde öğrencilerin daha önce dinleme ve konuşma etkinliğinde karşılaşmış oldukları İngilizce tümcelerden oluşan bir liste verilir. Dizeledeki İngilizce tümceler, “*genellik/özgüllük*” (generality/specificity), “*zaman*” ve “*kutupluk*” açısından farklılaşmaktadırlar.

İngilizcede geçmiş zamanda bir kereliğine güçlkle başarılmış bir eylem için özgül yeterlilik bildiren “was/were able to” gibi öbekselle bir kipselle eylem kullanılırken geçmişte her zaman başarılan bir eylem için ise “was/were able to” yanı sıra genel yeterlilik bildiren “could” kipselle eylemi kullanılmaktadır. Bu ayrımları kavrayıp kavramadıklarını denetlemek için öğrencilere aynı tümcelerin Türkçe karşılıkları verilir, ama eylemler eksiltiledir: yeterlilik bildiren “-Ebil” ekinden sonra genellik/özgüllük, zaman ve kutupluk bildirecek “-iyor, -DI, -mA, -EcEk” eklerini öğrenciler ekleyecektir:

Tablo 6. Sözcükleştirme/Ekleştirme

<p>1. I <u>could</u> read and write when I was five.</p> <p>2. He <u>will be able to go</u> home in a few weeks' time.</p> <p>3. Beethoven <u>wasn't able to hear</u>.</p> <p>4. He <u>can</u> get out of bed</p> <p>5. We <u>were able to re-attach</u> your hand.</p> <p>6. He <u>can't</u> walk yet</p> <p>7. I studied all night, but I <u>wasn't able to finish</u> the project.</p>	<p>1. Yataktan kalkabil.....</p> <p>2. Yürüye.....</p> <p>3. Beş yaşındayken okuyup yazabil.....</p> <p>4. Beethoven duya.....</p> <p>5. Elinizi yeniden dikebil.....</p> <p>6. Bütün gece çalıştım ama projeyi bitire.....</p> <p>7. Birkaç hafta içinde eve gidebil.....</p>
---	--

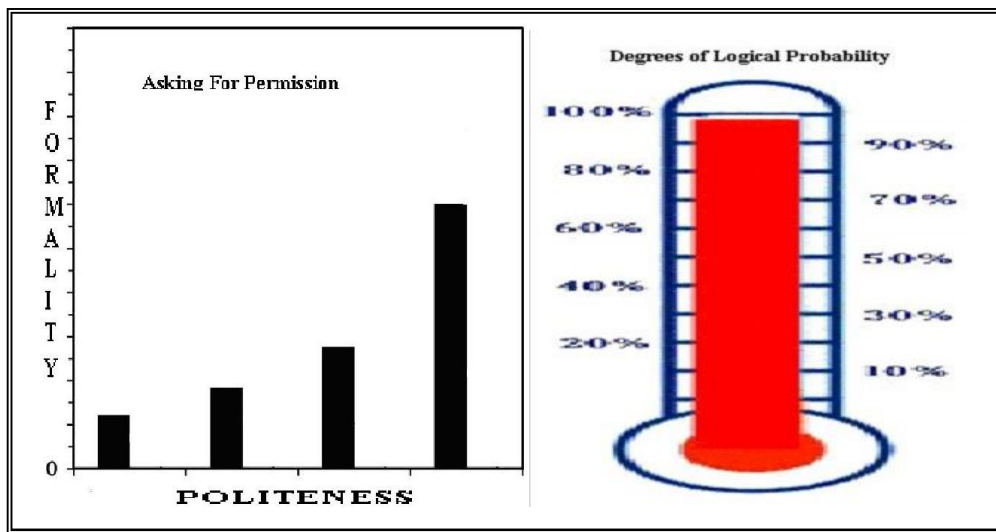
5. *Kolaylaştırma (Scaffolding)*: Larsen-Freeman (2003b: 97)'a göre, dille ilgili genellemeleri ifade etmenin ve önemli ilişkileri çarpıcı kılmanın tek yolu sözel kurallar olmadığı gibi, sözel kurallar aslında kimi zaman kullanışsız bile olabilirler; çünkü öğrenciler dilbilgisel bir kuralı anlamak için öncelikle kuralın ifade etmede kullanılan dili işlemek, çözmek durumundadırlar.

Ancak öğrencilerin dilsel genellemeleri daha doğrudan algılayabilmeleri için sözel olmayan yollara başvurulabilir; örneğin, sözcükleştirme/ekleştirme bölümünde sözü edilen yeterlilik kavramının farklı boyutlarını somutlaştırmak ve yeterlilik türleri arasındaki karmaşık ilişkileri basitleştirmek için ikidilli tablolardan (kipsellik türlerinin hepsinde) yararlanılmıştır. Öğrenciler, Tablo 7'deki Türkçe tümcelerden yararlanarak İngilizcede yeterlilik kavramının farklı türlerini ifade etmede kullanılan kipsel eylemleri geri çağırarak boş bırakılan yerleri İngilizce örneklerle dolduracaklardır. Arttırılmış girdi sağlamak için yine yeterlilik bildiren ekler büyük ve koyu yazılmıştır:

Tablo 7. İkidilli Kolaylaştırma Tablosu

PRESENT	Ability		Inability	
	Yataktan kalk ABİL iyor		Ama yürüy EMİ yor	
FUTURE	Birkaç hafta içinde eve gid EBİL ecek		Fitili ateşlemezsen eve gid EMEY eceğiz	
PAST	Ability	General	Specific	
		Beş yaşındayken okuyup yaz ABİL iyordum.	Elinizi yeniden dik EBİ ldik	
	Inability	General	Specific	
	Çocukken karanlıkta uyuy AMİ yordum	Bütün gece çalıştım ama projeyi bitir EMEDİ m.		

Kolaylaştırmada kullanılan diğer görüntüsel araçlar, grafiklerle formüllerdir. Formüller, kuralların açık olarak öğretiminde kullanılırken grafikler, özellikle, “izin, mantıksal olasılık” kavramlarının öğretiminde yararlı olmuştur; çünkü Türkçede bu kavramı gerçekleştiren biçimler toplumdilbilimsel ve biçimbilimsel olarak çeşitlilik göstermemektedir. İzin istemede kullanılan “*can/could/may/might*” kipsel eylemlerinin bildirdiği farklı resmiyet ve nezaket derecelerini en kısa yoldan anlatmak ve mantıksal olasılık bildiren “*must/can’t/may/might/could*” kipsel eylemlerinin farklı kesinlik derecelerini göstermek için şu grafikler kullanılmıştır:



Şekil 3. Kolaylaştırma Grafikleri

6. *Çeviri Oturumu*: Atkinson (1997; Meyer, 2008: s. 153'teki alıntı)'a göre, yeni öğrenilmiş dilsel birimi vurgulayan çeviri alıştırmaları, ana dil ve erek dil arasındaki kavramsal, toplumdilbilimsel ve yapısal farklılıkları pekiştirmede yararlı bir araçtır. Öte yandan, Thornbury de çift yönlü çevirinin, bilgi boşluğunu fark ettirmesi açısından yararlı bir teknik olduğunu savunmuştur (Ferrer, s. 4'teki alıntı). Bu nedenle, kipselliğin öğretiminde kullanılan çalışma kağıtlarındaki İngilizce tümceler seçilerek her biri ayrı kağıt parçalarına yazılmış ve öğrencilerin dikkatini çekmek için İngilizce tümcelerdeki kipsel eylemler büyük ve koyu yazılmıştır; örneğin, “*The cat doesn't want any more food. It CAN'T be hungry*”. Öğrenciler, zarftan çıktıkları İngilizce tümceyi okuduktan sonra kağıdın arkasına Türkçesini yazmış ve seçtikleri bir arkadaşlarına Türkçe çevirilerini okumuşlardır. Arkadaşının Türkçe tümcesini İngilizceye geri çeviren öğrenci, doğruluğunu denetlemek için özgün çevirisini (İngilizce orijinalini) arkadaşına sormuştur. Çevirisi yanlış ise diğer öğrencilerin yardımıyla özgün tümceye en yakın ifade aranmıştır. Böylece tüm öğrenciler çift-yönlü çeviri yapana değin tur dönmüş ve çift-yönlü çeviri sayesinde öğrencilerin yeni öğrendiği kipsel eylemleri ana dil aracılığıyla çapalamaları sağlanmıştır.

Çeviri kullanımı yalnızca bu özel oturum ile sınırlı değildir. Ana dil kavramlarından yararlanılarak gerçekleştirilen sunum aşamasının ardından gelen alıştırmalarda, özellikle, yeniden yazma (rewrite) etkinliklerinde, öğrencilerden Sandviç Tekniği kullanmaları istenmiştir. Geleneksel kullanımının aksine, buradaki Sandviç Tekniği öğretmen güdümlü değildir, yani öğrencilerin ana dille kurmuş olduğu kipsellik kavramları ile İngilizce biçimleri arasındaki etkileşimi sürekli canlı tutmak amaçlanmıştır. Bu sayede kalıcılığın artacağı ve kullanımın otomatikleşeceği düşünülmektedir.

Öğrenci Roller

İşitsel-dilselliğin yükselişiyle birlikte, yabancı dil öğretiminin temel amacı “anadil konuşuru gibi” dile egemen öğrenciler yetiştirmektir. Ancak Cook (1999: 185)'a göre bu, ikinci dil öğrencileri için “erişilmez bir hedeftir” ve “ikinci dil kullanıcıları, yetersiz anadil konuşurları olarak değil çoklu edince [ana dil ve erek dil

edinci] sahip dil kullanıcıları olarak görülmelidir”. Bu nedenle, ikinci dil kullanıcısının dış dünyada karşılaşılabileceği durumlar ve roller sınıfa taşınmalı; öğretim etkinliklerinde bilinçli olarak öğrencilerin ana dilinden yararlanılmalı ve ikinci dil kullanıcısı ya da öğrencisi betimlenirken anadil konuşuru kaynak alınmamalıdır (Cook, 1999: 185).

Cook’un bu önerisi dikkate alınarak geliştirilen bütün etkinliklerde, öğrencilerden birer kaşif (explorer), saha dilbilimcisi (field linguist) gibi çalışmaları beklenmiştir. Bu öğrenci rolünü bir eğretileme ile açıklamak gerekirse; yabancı dil, engin bir okyanus ise ikinci dil öğrencisi de bu okyanusta yolunu ana dil pusulasıyla bulmaya çalışan Kaptan Cousteau gibidir. Paralel tümceler ve ikidilli metinler üzerinde çiftler halinde çalışan öğrenciler, birer dilbilimci gibi veri toplar; çıkartım sorularına yanıt bulmak için ana dil ile erek dil arasında karşılaştırma yapar ve ana dilden yararlanarak erek dile ilişkin denenceler kurup denencelerini sınarlar. Karşıtsal çözümlenmeden elde ettikleri verileri ise ikidilli tablolarda özetleyerek diğer araştırmacılarla - tüm sınıfla - paylaşırlar. Öğrenciler, dilsel bilgiyi ana dilden yararlanarak kendi çabalarıyla yapılandırdıkları için hem güvenleri hem güvenlikleri artar. Yani öğretmenin dilbilgisi kurallarını hazır sunması yerine kendi başlarına bulmaları, hem bireysel hem toplumsal anlamda daha güvenli, rahat hissetmelerine olanak tanır; çünkü yabancı dil sınıfı, bir bilen bir bilinmeyeni yine aynı bilinmeyeni açıkladığı gerginlik, huzursuzluk ve can sıkıntısı uyandıran bir ortam olarak bilinegelmiştir. Ana dil kavramlarını kullanarak erek dilin dilbilgisini keşfetmek, kendi dilsel betimlemelerini oluşturmak; bir anlamda kendi “mini-dilbilgilerini” geliştirmek (Ellis, 2002b: 161) için olanak tanıdığından öğrenci özerkliği de sağlar.

Öğretmen Roller

Rutherford (1995: 27)’a göre; bilinçlendirme, gözü kapalı öğrencinin yabancı bir patikada öne arkaya koştururken orada burada rastlayacağı engellere ışık tutmaya yarar ve öğretmenin de aynı yolları ve engelleri bilmesi gerekir. Bu nedenle, bu uygulamadaki etkinlikleri yürütülecek kişinin ana dil konuşuru olmayan bir öğretmen

olması ya da en azından öğrencilerin ana diline ilişkin açık bilgiye sahip olması gereklidir. Bu bağlamda, öğretmene düşen roller şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencileri için hem bir dil örneği hem de öğrenici örneği olmalıdır; çünkü öğrencileri gibi ikinci dili bir yabancı dil olarak öğrenmiş olan öğretmen hem eriştiği dil düzeyi hem de öğrenme stratejileri açısından öğrencilerine yol göstermelidir (Medgyes, 1994: 54-55). Böylece “anadil konuşuru gibi olmak” özentisi yerine öğrenciler için daha erişilebilir ve gerçekçi bir rol modeli sağlanır.

2. Öğrencileriyle eş bir öğrenme sürecinden geçtiği için yabancı dil öğrenmede karşılaşılan güçlükleri anlamalı, öngörmeli, önlem almalı ve öğrencilerin gereksinimleri ile sorunları karşısında eşduyum kurmalıdırlar. Medgyes (1994: 60, 63)’ın deyimiyle, anadil konuşuru olmayan öğretmende, anadil konuşurunun asla sahip olamayacağı bir tür altıncı duyu vardır: “Antenleri, anadil konuşurunun farkına varmayacağı en küçük birimi bile sorunun olası kaynağı olarak algılayabilir”. Ayrıca erek dili bir yabancı dil olarak öğrendiği için öğrencilerinin geçtiği süreçlere ilişkin doğrudan içgörü ve deneyim sahibidir (Medgyes, 1994: 77).

3. Ana dil ile erek dilin birlikte etkin bir biçimde kullanımına olanak tanıyan öğretim malzemeleri geliştirmelidir. Öğretilecek dilbilgisi içeriğini dikkatlice çözümleyerek ana dil ve erek dil arasındaki farklılıkları saptamalı; yalnızca potansiyel sorun yaratabilecek alanları öngörmekle kalmayıp erek dildeki dilbilgisi kavramlarını kavramayı kolaylaştıracak ikidilli etkinlikler tasarlamalıdır.

Öğretim Malzemelerinin Rolü

Öğretim malzemelerinin üstlendiği başlıca roller şunlardır:

1. Ana dil ile erek dil arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekmek,
2. Dillerarası karşılaştırma yoluyla erek dilde dilbilgisel farkındalık yaratmak,
3. Ana dil kavramlarından yararlanarak öğrencinin dilbilgisi kurallarını kendi başına formüleştirmesini sağlamak,

4. Ana dili yalnızca bir yanlış kaynağı olmaktan kurtarıp bir öğrenme stratejisi – dillerarası bir strateji olarak – öğrencilere kazandırmak,
5. Dilbilgisi öğretimini sıkıcı, ezberci kural öğrenme ile verimsiz, sınırlı alıştırmalardan kurtarıp daha anlamlı, anlaşılır, araştırmacı ve kalıcı hale getirmek.

İşlem

İzleneye göre beş temel kipsellik kavramı, beş hafta süreyle beşer saatlik oturumlarda biçim-odaklı olarak öğretilmelidir. Her oturumda bir kipsellik kavramı, şimdiki zaman ve geçmiş zamandaki biçimleriyle öğretildiğinden ders planları iki parçadan oluşur. Amaç, ana dil kavramlarından yararlanarak erek dildeki dilbilgisi kavramlarına ilişkin farkındalık kazandırmak olduğu için öğretim etkinlikleri üretimden çok anlamaya yöneliktir. Ancak öğrencilerin buluş yoluyla formüleştirdikleri dilbilgisel kuralları, denetimli alıştırmalarla pekiştirmeleri sağlanmıştır. Buna göre hazırlanan “*geçmiş zamanda mantıksal olasılık*” ünitesinin öğretim etkinlikleri şu işlem sırasını izler:

1. *Kısa Anımsatma (Quick Reminder)*: Bir önceki derste mantıksal olasılık kavramının şimdiki zamandaki ifadesi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin bilinen ile bilinmeyen kavramla ilişkilendirebilmeleri ve eski konudan yenisine yumuşak bir geçiş yapabilmeleri için kısa bir dilbilgisi alıştırması ile yinelenir: verilen tümceleri okuyup, şimdiki zamanda mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemler arasından uygun olanın altını çizmeleri istenir.

2. *Bağlamlama (Contextualization)*: *Psişik hayvanlar* (Nolasco, 1999: 90) konulu bir dinlemeden önce öğrencilerden verilen resimlere bakarak olaylara ilişkin çıkarımsamada bulunmaları istenir. Sonra geleceği görebilen hayvanların yaşam kurtarma öyküleri dinletilir. Öğrenciler, metni yalnızca anlamak için dinlerler ve dinlemenin ardından genel anlamalarını sınavan doğru/yanlış türündeki soruları yanıtlarlar.

3. *Fark etme (Noticing)*: Dinleme metni ikinci kez verilir ve bu kez amaç, geçmiş zamanda mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemleri öğrencilere fark ettirmektir. Bu nedenle, bir çift-dil görevinden yararlanır: bir yandan metni dinleyip bir yandan da İngilizce çeviri yazısını izleyen öğrenciler, numaralı Türkçe tümcelerin İngilizce karşılığını duyup yazarlar. Böylece geçmiş zamanda mantıksal olasılık bildiren “*must/can’t/may/might/could have+past participle*” yapılarına dikkat etmeleri sağlanır ve eş zamanlı olarak ana dildeki biçimiyle ilişkilendirmeleri kolaylaşır.

4. *Buluş, Çıkartım ve Formülleştirme (Discovery, Elicitation and Formulation)*: Çeviri yazıda numaralandırılmış altı tümceye bakarak verilen soruları yanıtlamaları istenir. Soruların amacı, bağlam içinde sunulan dilbilgisi yapısının biçim-anlam işlevine ilişkin bilgileri buldurmaktır. Örneğin, “*Verilen tümcelerin hangisinde konuşmacı, bir şeyin doğru olmadığına inanmaktadır?*”. Çiftler halinde çalışan öğrenciler, dinleme metninden elde ettikleri verileri çıkartım sorularıyla çözümleyerek dilbilgisel kurala erişirler ve son olarak açık dilbilgisi öğretimi için kuralı formülleştirmeleri istenir: “*To make deductions about a state or action in the past, we use: modal verb + +: e.g.*” .

5. *Kolaylaştırma (Scaffolding)*: İngilizcede “yapı iskelesi” demek olan “scaffolding” terimi, burada anlamayı kolaylaştırmak, görsel araçlarla konuyu özetlemek ve öğrenmenin bellekte izini arttırmak için kullanılan ikidilli tablolaştırmaya verilmiş bir ad olmakla birlikte; temel anlamını işlevsel olarak korumaktadır. Çünkü ikidilli tablolarda, kipsel eylemin Türkçedeki biçiminden hareket ederek İngilizcedeki ifadesini ezberden (ders notlarına bakmadan) yazmaya çalışan öğrenci bir anlamda ana dil temeli üzerine yabancı dilin binasını inşa etmektedir. Kısaca, ana dil bir yapı iskelesi görevi görmekte; erek dildeki dilbilgisinin yapı taşları ana dil aracılığıyla dizilmektedir.

6. *Pekiştirme (Reinforcement)*: Denetimli alıştırma ile dilbilgisi kurallarını pekiştirmek amaçlanır. Öğrenciler, geçmiş zamanda mantıksal olasılık bildiren kipsel

eylemleri pekiştirmek için yeniden yazma, boşluk doldurma, yanlış bulma gibi çeşitli dilbilgisel alıştırmaları çözerler.

7. *Serbest Kullanım (Free Use)*: Bu son aşamada, denetimli alıştırmalar ile pekiştirilen kipsel eylemler, daha serbest ve iletişimsel etkinlikler içinde kullanılır. Öğrencilere çeşitli durumları betimleyen altı resim verilir; bu resimlere bakarak sonuç çıkarmaları ve çıkarımsamalarını geçmiş zamanda mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemleri kullanarak resimlerin altına yazmaları istenir. Bu sayede, görsel bir göstergeden yararlanarak çıkarımsama sürecine etkin bir şekilde katılır ve yeni öğrendikleri kipsel eylemleri kullanarak ürün verirler. Elbette ana dil kavramlarından bu son aşamada da yararlanırlar; çünkü resimlerinden çıkarılan sonuçlar, erek dilde ifade edilmeden, içsel konuşmalarında Türkçe olarak formüleştirilmektedir.

Yanlış düzeltme konusunda, *Anadil Destekli Dil Öğrenme* olumsuz geri bildirimde bulunmaktan yanadır; çünkü olumsuz geri bildirim, öğrencilerin yanlış üretimleri ile dilbilgisel açıdan doğru üretim arasındaki ayrımı fark etmelerine yardımcı olur (Ellis, 1998: 52). Larsen-Freeman (2003b: 126) ise öğretimsel bir ortamda öğrencilerin edimlerine ilişkin geri bildirim için bir fırsat yarattığını ve her yanlışın “*öğretilebilir bir an*”a (a teachable moment) dönüştürülebileceğini belirtmiştir.

Ayrıca olumsuz geri bildirim, öğrencilerin denencelerini elemeleri için olumsuz kanıt sağlar: özellikle, “*yanlışta sürüklenme/yanıltma tekniği*” (the garden path condition) ile “aşırı genelleme yapıldığı anda yanlışta dikkat çekmek” olanaklıdır; çünkü “öğrenciler, neyin yanlış gittiğini yanlışın yapıldığı işlemsel koşullarda kendi başlarına görmelidirler” (Larsen-Freeman, 2003b: 133; Johnson, 1988; Ellis, 1998: s. 52’deki alıntı). İngilizce “*lead someone down the garden path*” (güzel bir bahçeye açıldığını söyleyerek fark ettirmeden birini bir yola sürüklemek) deyiminden gelen yanıltma tekniğinde, kuralı çıkarımsaması için öğrenciye bir dizi düzenli örnek verilir ve sonra kuralı kural dışı bir duruma uygulaması sağlanır ki; öğretmen, tam yanlışın yapıldığı anda düzeltmeyi vererek öğrencilerin dikkatini hem kurala hem kural dışı birimin özel niteliklerine çekmeyi başarır (Celce-Murcia, 1991: 471-472; Farlex, 2008, Etymology).

Bu nedenle, izin istemek için sorularda kullanılan “*can, could, may, might*” kipsel eylemlerinden “*could*” ve “*might*”ın olumlu veya olumsuz yanıt verirken kullanılmadığını göstermek için yanıtma tekniğinden şöyle yararlanılmıştır: öğrencilerden verilen durumlara uygun olarak izin isteme amacıyla sorular yazmalarını ve bu sorulara kısa yanıtlar vermeleri istenir. Örneğin, “*Bir arkadaşının evindesin ve telefonunu kullanmak istiyorsun*” durumuna “*Could I use your phone?*” sorusunu yazan öğrenci, İngilizcede yardımcı eylemle kısa yanıt verildiğini bildiği için “**Yes, you could*” diye yanıt yazacaktır ve tam bu noktada öğretmen, izin istemede “*could*” ve “*might*” gibi nazik biçimlerin yanıtta kullanılmadığına işaret edecektir. Tomasello ve Herron’un yaptığı araştırmalar da yanıtma tekniğinin kural dışı durumları baştan anlatmaktan daha etkili olduğunu göstermiştir (Larsen-Freeman, 2003b: 134).

Sonuç

Bu bölümde sunulan *Anadil Destekli Dil Öğrenme*, Richards ve Rodgers (2002: 32)’in yaklaşım-tasarım-işlem düzeylerine göre betimlenmiştir: yöntemin kuramsal temellerini oluşturan *Minimalist Program*’ın dil görüşü ve *Minimalist* öğretiyeye göre tasarımılanan dil öğrenme modeli, *Yapılandırıcılık*, irdelendikten sonra karşıtsal öğretimin amaçları, yapısal-konusal izlencesinin özellikleri, ikidilli öğretim etkinlikleri, ikidilli öğretmenlerin ve tekdilli öğrencilerin rolleri ve temel öğretim işlemleri tanıtılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, deney deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, işlem yolu, denel işlemler ve verilerin çözümlenmesi ele alınmıştır.

Deney Deseni

Bu araştırmada, denenceleri sınamak için *Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen* (ÖSKD) kullanılmıştır. Kontrollü öntest-sontest modeline göre, okul koşullarına ve yönetimine uygun olarak gruplandırılmış sınıflar aynen alınır; daha önce oluşmuş bu gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı şans yoluyla – yazı tura atarak – saptanır ve gruplar bir kez deney başlamadan önce bir kez de deney bittikten sonra ölçülür (Kaptan, 1998: 84-85). “İç-geçerliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler” oldukça kontrol edilebildiği için bu türdeki araştırmalar daha gelişmiş ve kullanışlıdır (Kaptan, 1998: 85). Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçüldüğünden ÖSKD yaygın olarak kullanılan *karışık* bir desendir (Büyüköztürk, 2001: 19). Aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçüldüğünden ÖSKD, *ilişkili* bir desendir; ancak farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümleri karşılaştırıldığı için bu desen aynı zamanda *ilişkisizdir* (Büyüköztürk, 2007: 19).

Bir split-plot veya karışık desen olarak da tanımlanabilen ÖSKD, biri tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest) diğeri farklı kategorideki denekleri (deney-kontrol gruplarını) – farklı deneysel işlem koşullarını – gösteren iki faktörlü bir deneysel desendir (Büyüköztürk, 2007: 32). Deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek istatistiksel güç sağladığı ve elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak verdiği için ÖSKD davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2007: 24).

Bu nedenlerle, öntest-sontest kontrol gruplu desendeki bu araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiş ve deney ile kontrol grupları yazı-tura yoluyla belirlenmiştir. Hem deney grubunda hem kontrol grubunda deney öncesinde ve deney sonrasında aynı İngilizce dilbilgisi başarı testi kullanılarak ölçmeler gerçekleştirilmiştir; çünkü öntestler grupların deney öncesinde benzerlik derecelerinin öğrenilmesine ve sontestten elde edilen sonuçların önteste göre düzeltilmesine olanak sağlar (Karasar, 1995: 97). Deneyin ardından verilen sontest (immediate posttest) ile öğrencilerin erişileri ölçüldükten sonra kavramların kalıcılığını ölçmek amacıyla aynı İngilizce dilbilgisi başarı testi bu kez izleme testi (delayed posttest) olarak verilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın deney deseni Tablo 8'deki gibidir:

$$\frac{G_D T_0 D T_s T_i}{G_K T_0 - T_s T_i}$$

Tablo 8. Araştırma Deseni

Grup	Deney Öncesi		Denel İşlem	Deney Sonrası	
	Öntest			Sontest	İzleme
Deney	Başarı testi		Erek dildeki dilbilgisi kavramlarının ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretimi	Başarı testi	Başarı testi
Kontrol	Başarı testi		Geleneksel yöntemlerle dilbilgisi öğretimi	Başarı testi	Başarı testi

Deney süreci boyunca kontrol grubuna erek dilin dilbilgisi kavramları ana dildeki kavramlardan yararlanmadan öğretilirken deney grubuna ise erek dildeki dilbilgisi kavramları ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretilmiştir. Ayrıca bu araştırmada deneysel işlem sonucunda elde edilen bulguları desteklemek için öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilerek nitel veriler toplanmıştır. Bu sayede öğrencilerin ana dil kavramlarından yararlanılarak erek dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretimindeki uygulamalara ilişkin görüşleri betimlenmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırma, 2008-2009 Güz yarıyılında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından yapılan “Düzey Belirleme Sınavı”ndan 40-59 not aralığında bulunduğu bildirilen İngilizce Hazırlık C düzeyi örgün öğrencilerinden oluşan iki sınıfla yürütülmüştür. Araştırmacının sınıf öğretmeni olarak katıldığı bu araştırmada, deney ve kontrol grupları okul yönetimince atanan sınıflar arasından şans yoluyla belirlenmiştir. Deneklerin rastlantısal örnekleme yoluyla yansız olarak atandığı gerçek deneysel desenlerden farklı olarak, bu araştırmanın deney ve kontrol grupları olarak seçilen iki sınıf olduğu gibi alınmıştır (Büyüköztürk; 2007: 10). Yani araştırmacının deneklerin atanmasında herhangi bir nedenden ötürü denetimi yoktur (Volz, 1996, What is a nonequivalent group design?). Doğal olarak oluşturulan grupların edimlerini karşılaştırmayı amaçlayan bu tür araştırmalar, “yarı-deneysel”; araştırmacının deneklerin seçimindeki denetim eksikliği ise “*eşit olmayan grup*” (the non-equivalent group) deseni olarak nitelendirilmektedir (Brown, 1998: 155; Volz, 1996, What is a nonequivalent group design?).

Çok sık kullanılan bu desende, deney öncesinde gruplararası fark kovaryans analizi (ANCOVA) gibi istatistiksel işlemlerle düzeltilerek sonekst sonuçları üzerindeki etkisi ortadan kaldırılır (Volz, 1996, What is a nonequivalent group design?). Bu nedenle; bu araştırma, *eşit olmayan kontrol gruplu yarı-deneysel desendir*. Buna göre; 10’u kız 14’ü erkek toplam 24 öğrenciden oluşan L8C şubesi deney grubu; 10’u kız 13’ü erkek toplam 23 öğrenciden L6C şubesi ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Adı geçen kurumda, veri toplama aracı geliştirme ve deneysel uygulama çalışmaları için izin alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada katılımcıların “*Kipsellik*” (Modality) konusundaki başarılarını ölçmek amacıyla 40 maddelik bir İngilizce dilbilgisi başarı testi hazırlanmıştır. İngilizce dilbilgisi başarı testinin yanı sıra deney grubunda yer alan katılımcıların uygulamalara ilişkin görüşlerini almak için üç açık uçlu sorudan oluşan bir anket

düzenlenmiştir. Bu bölümde İngilizce dilbilgisi başarı testinin geliştirilme süreci ve istatistiksel özelliklerine ilişkin bilgi verilmiştir.

1. İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi

İngilizce dilbilgisi başarı testini hazırlamak için *Kipsellik* kavramı ile ilgili alanyazın ders içeriğiyle birlikte incelenmiş ve kipsel eylemler konusu, “*yeterlilik, gereklilik, izin, önerilebilirlik ve mantıksal olasılık*” olmak üzere beş alt başlığa ayrılmıştır. Bu beş konu başlığına göre içerik analizi yapılmış ve toplam 25 hedef davranış belirlenmiştir. Başarı testine konu olan nitelik, ana İngilizce dersinde işlenen *Face2Face Pre-intermediate* kitabının 3A, 8B; *Face2Face Intermediate* kitabının 2A, 10B, 10D ve *Face2Face Upper-Intermediate* kitabının 6B, 12A ve 12B üniteleri ile *English Grammar in Use* kitabının 26-33 ünitelerindeki davranışlardır. Ölçmeye temel oluşturan bu 25 davranış, tanımlanan beş konu başlığına göre şöyle sıralanmıştır:

I. Yeterlilik

1. Ardışık olarak iki kipsel eylemin kullanılmadığı gelecek zamanın ifadesinde “*be able to*” yarı-öbekselle kipsel eylemini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme
2. Şimdiki zamanda yeterlilik/yetersizlik bildiren “*can('t)*” kipsel eylemi ile “*am/is/are able to*” yarı-öbekselle kipsel eylemini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme
3. Geçmiş zamanda genel yeterlilik/yetersizlik bildiren “*could(n't)*” ile “*was/were able to*” yarı-öbekselle kipsel eylemini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme
4. Geçmiş zamanda uğraşı sonucunda gösterilen “*özel yeterlilik*” bildiren “*was/were able to*” ve “*managed to*” eylemlerini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme

II. Gereklilik

5. Şimdiki zamanda olumsuz gereklilik bildiren “*mustn't*” kipsel eylemini yazılı ifade edebilme

6. Şimdiki zamanda gereklilik bildiren “*must*” kipsel eylemi ile “*have to*” yarı-öbekselle kipsel eylemini yazabilme
7. Şimdiki zamanda gereksizlik bildiren “*needn’t, don’t have to, don’t need to*” eylemlerini yazabilme
8. Geçmiş zamandaki gerekliliğin ifadesinde “*had to*” yarı-öbekselle kipsel eylemini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme
9. Geçmiş zamanda “*gerçekleştirilmemiş*” gereksizliği bildirmede “*didn’t need to, didn’t have to*” yarı-öbekselle kipsel eylemlerini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme
10. Geçmiş zamanda “*gerçekleştirilmiş*” gereksizliği bildirmede “*needn’t have+past participle*” biçimini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme

III. İzin ve Yasaklama

11. Karşılıklı konuşmalarda izni reddetme işlevinde kullanılan “*can’t*” ve “*may not*” kipsel eylemlerini sözlü ifade edebilme
12. Karşılıklı konuşmalarda izin isteme işlevinde kullanılan “*may, might, can, could*” kipsel eylemlerini, farklı “*resmiyet*” ve “*nezaket*” derecelerine göre sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme
13. Şimdiki zamanda izne ilişkin bilgi edinme işlevinde kullanılan “*am/is/are allowed to*” yarı-öbekselle kipsel eylemini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme
14. Şimdiki zamanda izin verme işlevinde kullanılan “*can, may*” kipsel eylemlerini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme
15. Geçmiş zamanda genel izin/yasaklama bildiren “*could(n’t)*” kipsel eylemi ile “*was(n’t)/were(n’t) allowed to*” yarı-öbekselle kipsel eylemini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme
16. Geçmiş zamanda belirli bir duruma özgü olan “*özel izin*” bildiren “*was/were allowed to*” yarı-öbekselle kipsel eylemini yazabilme

IV. Önerilebilirlik

17. Şimdiki zamanda önerilebilir/önerilmez davranış biçimini ifade etmede “*should(n’t)*” ve “*ought(n’t) to*” kipsel eylemlerini öneri verme işlevinde sözlü ve yazılı ifade edebilme

18. Geçmiş zamanda “*gerçekleştirilmiş*” önerilmezlik bildiren “*shouldn’t have+past participle*” biçimini pişmanlık dile getirme işlevinde sözlü ve yazılı ifade edebilme

19. Geçmiş zamanda “*gerçekleştirilmemiş*” önerilebilirlik bildiren “*should have+past participle*” biçimini pişmanlık dile getirme işlevinde sözlü ve yazılı ifade edebilme

V. Mantıksal Olasılık

20. Şimdiki zamanda verilen durumdan olumlu sonuç çıkarma işlevinde kullanılan “*olasılıklı kesinlik*” bildiren “*must*” kipsel eylemini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme

21. Şimdiki zamanda verilen durumdan olumsuz sonuç çıkarma işlevinde kullanılan “*olasılıklı kesinlik*” bildiren “*can’t*” kipsel eylemini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme

22. Şimdiki zamanda verilen durumdan olası sonuçlar çıkarma işlevinde kullanılan “*düşük olasılık*” bildiren “*may, might, could*” kipsel eylemlerini olasılık kavramının farklı derecelerine uygun olarak sözlü ve yazılı ifade edebilme

23. Geçmiş zamanda verilen durumdan kanıta dayalı olarak olumlu sonuç çıkarma işlevinde kullanılan “*olasılıklı kesinlik*” bildiren “*must have+past participle*” biçimlerini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme

24. Geçmiş zamanda verilen durumdan kanıta dayalı olarak olumsuz sonuç çıkarma işlevinde kullanılan “*olasılıklı kesinlik*” bildiren “*can’t have+past participle*” biçimlerini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme

25. Geçmiş zamanda verilen durumdan akıl yürüterek olası sonuçlar çıkarma işlevinde kullanılan “*düşük olasılık*” bildiren “*may/might/could have+past participle*” biçimlerini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme

Geçerlik ve Güvenirlik

Belirlenen 25 hedef davranışın her biri için üçer soru yazılmış, deneme formunu oluşturacak maddelerin seçimi için iki eğitim bilimleri uzmanı ve dört alan uzmanının görüşü alınmış ve 75 maddeden oluşan deneme formu oluşturulmuştur. Tablo 9’da 25 hedef davranışa karşılık gelen deneme formu soruları, ilgili oldukları davranış numaralarına göre gruplandırılmıştır:

Tablo 9. Deneme Formu Hedef Davranış-Test Maddesi Çizelgesi

Konu	Davranış No	Madde No
Yeterlilik	1	16, 36, 39
	2	23, 31, 43
	3	5, 9, 29
	4	14, 19, 34
Gereklilik	5	2, 67, 75
	6	37, 41, 54
	7	3, 27, 70
	8	8, 30, 73
	9	24, 35, 51
	10	20, 48, 57
İzin	11	4, 45, 61
	12	56, 62, 68
	13	21, 38, 59
	14	13, 33, 74
	15	18, 42, 71
	16	11, 26, 46
Önerilebilirlik	17	6, 32, 60
	18	40, 49, 55
	19	44, 52, 64
Mantıksal Olasılık	20	17, 50, 63
	21	1, 10, 66
	22	12, 22, 28
	23	15, 65, 69
	24	25, 58, 72
	25	7, 47, 53

İngilizce dilbilgisi başarı testinin test ve madde istatistiklerinin hesaplanması için testin denemesi, 2007-2008 Bahar yarıyılında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Bölümüne devam eden toplam 201 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Denemede toplanan veriler ile aritmetik ortalama, standart sapma, madde ayırıcılık gücü, madde güçlük indeksi, test güvenilirlik katsayısı hesaplanarak madde ve test istatistikleri analizi yapılmıştır. *Test Analysis Program* (TAP) adlı istatistik programı kullanılarak elde edilen sonuçlara göre, deneme testine giren 201 öğrencinin aldığı test puanlarının aritmetik ortalaması 44,294, testin standart sapması 9,119 ve varyansı 83,153 olarak belirlenirken testin güvenilirlik katsayısı ise KR-20 formülü ile 0,833 olarak hesaplanmıştır. Deneme formu için yapılan madde istatistiklerinin sonuçları Ek-1’de sunulmuştur.

Analiz sonuçlarına göre, deneme formunu oluşturan maddelerin güçlük indekslerinin (p_j) 0,05 ile 0,87; ayırıcılık gücü indekslerinin (r_{jx}) ise -0,17 ile 0,50 arasında değiştiği gözlenmiştir. Madde güçlük indeksleri (p_j) ile madde ayırıcılık gücü indeksleri (r_{jx}) ölçüt alınarak yapılan madde seçme çalışmaları sonucunda; 2, 3, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 33, 35, 39, 40, 41, 43, 45, 53, 55, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 72 ve 73 numaralı soruların testten çıkarılması uygun bulunmuştur. Deneme formundan uygun olmayan 35 soru çıkarıldıktan sonra, 25 hedef davranışı ölçecek sorular seçilerek 40 maddelik uygulama formu oluşturulmuştur. Uygulama formuna seçilen maddelerin istatistiksel özellikleri Ek-2’de sunulmuştur.

Uygulama formunu oluşturan maddeler, madde güçlük indekslerine göre değerlendirildiğinde; testte toplam 27 kolay ($p \geq 0,6$), 10 orta ($p = 0,40-0,59$) ve 3 zor ($p < 0,39$) ve madde ayırt edicilik indekslerine göre değerlendirildiğinde ise; 15 kaliteli ($rb = 0,40-0,59$) soru bulunduğu saptanmıştır (Arıkan, 2007; Cihanoğlu, 2008: s. 77’deki alıntı). Uygulama formunun ortalama güçlüğü, testte bulunan maddelerin güçlük indekslerinin toplamının madde sayısına bölünmesiyle bulunan (\bar{P}) 0,658 değeridir. Uygulama formunun ortalamasını ise toplam p_j ’ler belirler. Buna göre; uygulama formunun ortalaması (\bar{X}) 26,303’tür. Testin standart sapması (S_x) ise $S_x =$

$\sum_{j=1}^K r_{jx} \sqrt{p_{xq}}$ bağıntısıyla hesaplanmış ve $S_x = 6,657$ 'dir. S_x 'in karesi testin varyansını verdiği göre; $S_x^2 = 44,311$ 'dir. Uygulama formunun güvenilirlik katsayısı ise KR-20 bağıntısıyla hesaplandığında 0,841 olarak bulunmuştur. Özetle, uygulama formunun istatistiksel özellikleri aşağıdaki gibidir ve uygulama formuna giren maddelerden örnekler ise Ek-3'te sunulmuştur:

\bar{X}	S_x	S_x^2	KR-20 (Alpha)
26,303	6,657	44,311	0,841

2. Çıkış Anketi

Deney grubundaki öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüşlerini almak amacıyla üç tane açık uçlu sorudan oluşan bir çıkış anketi hazırlanmıştır. Çıkış anketinde yer alan sorular, Ek-4'te verilmiştir. Öğrencilerden anket sorularına içtenlikle yanıt vermeleri istenmiş ve ayrıntılı yanıtlar çözümlenerek öğrencilerin denel işlemlere ilişkin yorumları boyutlandırılmıştır.

İşlem Yolu

Bu araştırmada gerçekleştirilen denel işlemler aşağıdaki sırayla gerçekleştirilmiştir:

1. Deney öncesinde içerik analizi yapılarak kipsellik kavramı beş ana başlığa ayrılmış ve ilgili hedef davranışlar belirlenmiştir.
2. *Anadil Destekli Dil Öğrenmeye* göre karşıtsal öğretim ortamı tasarımlanmış, öğretim malzemeleri ile ders planları hazırlanmış ve ölçme araçları geliştirilmiştir. 2007-2008 Bahar Yarıyılında L1C ve L3C şubelerinde dört hafta süreyle gerçekleştirilen pilot öğretim sonucunda işlerlik göstermeyen öğretim etkinlikleri

çıkarılarak öğretim malzemeleri yeniden düzenlenmiş ve asıl uygulama süresinin beş haftaya çıkarılmasına karar verilmiştir.

3. Deney öncesinde İngilizce dilbilgisi başarı testi, deney grubuna 30.10.2008; kontrol grubuna 03.11.2008 tarihinde öntest olarak uygulanmıştır.

4. Deney grubunda, kipsellik bildiren İngilizce eylemleri Türkçeden yararlanarak öğretmek için *Anadil Destekli Dil Öğrenmedeki* karşıtsal öğretim teknikleri ve ikidilli etkinliklerden oluşan öğretim malzemeleri kullanılmıştır. Uygulama sonunda kipsellik konusundaki edimlerini ölçmek amacıyla, öntest olarak kullanılan İngilizce dilbilgisi başarı testi bu kez sontest olarak uygulanmıştır. 30 Ekim 2008 – 27 Kasım 2008 tarihleri arasında gerçekleştirilen deneysel uygulamanın ayrıntıları, denel işlemler başlığı altında irdelenecektir.

5. Kontrol grubunda, İngilizcedeki kipsel eylemler geleneksel yöntemler ve klasik dilbilgisi alıştırmaları kullanılarak öğretilmiştir. Deney grubunda uygulanan karşıtsal öğretim yöntemi, teknikler ve ikidilli öğretim malzemeleri kontrol grubunda kesinlikle kullanılmamıştır.

6. Araştırmacı, sınıf öğretmeni olarak hem deney hem kontrol grubunda uygulama sürecine katılmıştır.

7. Deney sonunda İngilizce dilbilgisi başarı testi, deney grubuna 27.11.2008; kontrol grubuna 01.12.2008 tarihinde sontest olarak uygulanmıştır.

8. İngilizce dilbilgisi başarı testi, deney grubuna 18.12.2008; kontrol grubuna 21.12.2008 tarihinde izleme testi olarak uygulanmıştır.

Denel İşlemler

Beş konu başlığına ayrılan kipsellik kavramı, beş hafta süreyle beşer saatlik oturumlarda toplam 25 saatte işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ardışık

haftalarda öğretimi başlayan konuların öğretimsel takvimini gösteren haftalık izlençe Tablo 10'da gösterilmektedir. Bu bölümde ise önce deney sonra kontrol gruplarında mantıksal olasılık kavramının öğretimi için gerçekleştirilen denel işlemler betimlenmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Haftalık İzlençe

HAFTALAR	DENEY	KONTROL	OTURUMLAR
1. HAFTA	30.10.2008 Öntest	03.11.2008 Öntest	Yeterlik (Ability): Şimdiki-Gelecek-Geçmiş Zamanda Yeterlilik/Yetersizlik bildiren kipsel eylemler “ <i>can('t)/could(n't)</i> ” ve yarı-öbekselle eylemler “ <i>am-is-are able to, will be able to</i> ”
2. HAFTA	06.11.2008	10.11.2008	Gereklilik (Necessity): Şimdiki-Geçmiş Zamanda Gereklilik/Gereksizlik bildiren kipsel eylemler “ <i>must, mustn't, have to</i> ” ve yarı-öbekselle eylemler “ <i>don't have to/don't need to/needn't</i> ”, “ <i>had to, didn't have to/didn't need to, needn't have done</i> ”
3. HAFTA	13.11.2008	17.11.2008	İzin (Permission): Şimdiki-Gelecek-Geçmiş Zamanda İzin/Yasaklama bildiren kipsel eylemler “ <i>can(n't), could(n't), may, might</i> ” ve yarı-öbekselle eylemler “ <i>am-is-are allowed to, was-were allowed to, will be allowed to</i> ”
4. HAFTA	20.11.2008	24.11.2008	Önerilebilirlik (Advisability): Şimdiki-Geçmiş Zamanda Önerilebilirlik/Önerilmezlik bildiren kipsel eylemler “ <i>should(n't)/ought(n't)</i> ” ve “ <i>should(n't)/ought(n't) have+past participle</i> ”
5. HAFTA	27.11.2008 Sontest	01.12.2008 Sontest	Mantıksal Olasılık (Logical Probability): Şimdiki-Geçmiş Zamanda Mantıksal Olasılık bildiren kipsel eylemler “ <i>must, can't, may, might, could</i> ”, “ <i>must/can't/may/might/could have+past participle</i> ”
DENEY		18.12.2008	Sontestin üzerinden 20 gün geçtikten sonra izleme testinin verilmesi
KONTROL		21.12.2008	

Deney Grubu

Erek dildeki dilbilgisi kavramlarının ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretildiği İngilizce dersine ilişkin günlük ders planı şöyledir:

Öğretmenin Adı: Meliha R. Şimşek

Sınıf: L8C

Ünitenin adı: Mantıksal Olasılık

Süre: 45'+45'

Tarih: 27.11.2008

Konu: Şimdiki zamanda mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemler

Hedef: Şimdiki zamanda mantıksal olasılık bildiren “*must, can't, may, might, could*” kipsel eylemlerini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme

Davranışlar:

1. Mantıksal olasılık kavramını gerçekleştiren erek dil ve ana dil biçimlerini okuma parçası içinde tanıyıp işaretleme
2. Mantıksal olasılık bildiren erek dil ve ana dil biçimleri ile okuma parçasında ifade ettikleri anlamları eşleştirip yazabilme
3. Mantıksal olasılık bildiren erek dil ve ana dil biçimleri ile okuma parçasında üstlendikleri işlevleri eşleştirip yazabilme
4. Mantıksal olasılık kavramının erek dil ile ana dildeki farklı derecelerini tek-ayrımli çiftler içinde tanıyıp yazabilme
5. Mantıksal olasılık kavramının “*kesinlik*”, “*olasılıklı kesinlik*” ve “*düşük kesinlik*” dereceleri ile erek dil ve ana dil biçimlerini eşleştirip yazabilme

6. Mantıksal olasılık kavramının farklı derecelerini verilen duruma uygun kipsel eylemi kullanarak yazılı ifade edebilme

7. Mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemlerin yüklendiği “sonuç çıkarma” işlevini ikili konuşmalar içinde tanıyıp konuşmacılarla eşleştirme

8. Mantıksal olasılık kavramının farklı derecelerinin gösterildiği resimlerden çıkarılan sonuçları uygun kipsel eylemleri kullanarak sözlü ifade edebilme

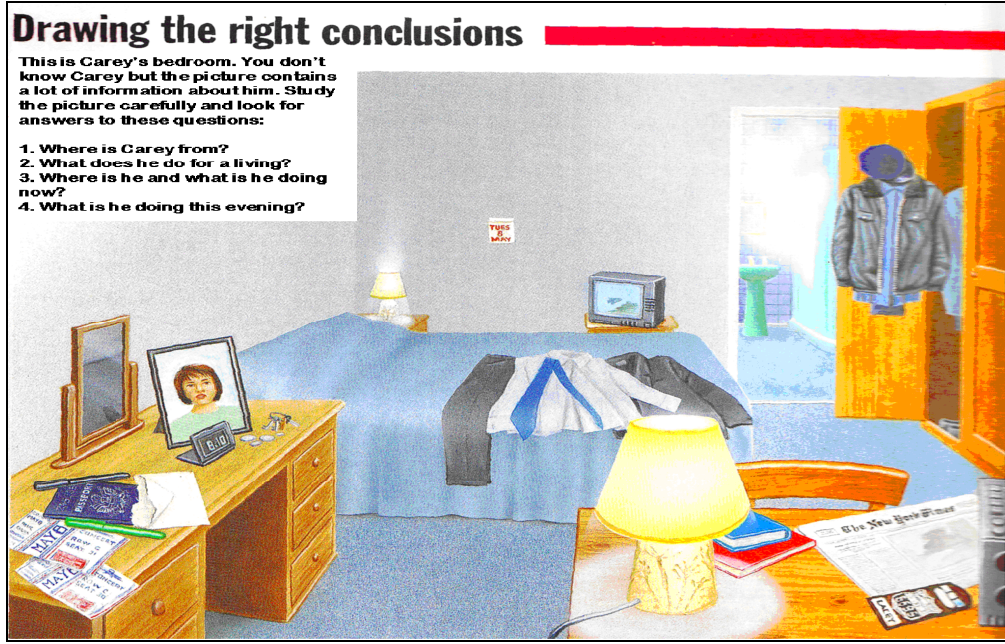
Yöntem: Erek dildeki dilbilgisi kavramlarının ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretilmesi (*Anadil Destekli Dil Öğrenme*)

Malzemeler: Ders kitapları, ses kayıtları/CD’leri, çalışma kağıtları

Öğretimsel İşlem Basamakları:

1. Öğrencilerin dikkatini çekme ve güdüleme
2. Dersin amacının belirtilmesi
3. Erek dildeki dilbilgisi kavramının ana dildeki kavramdan yararlanılarak öğretilmesi:

Mantıksal olasılık kavramının erek dilde ve ana dilde nasıl gerçekleştirildiğine dikkat çekmek ve erek dil ile ana dilde mantıksal olasılık bildiren biçimlerin farkındalığını oluşturmak için ikidilli bir metin görsel malzeme eşliğinde Şekil 4’teki gibi verilir. Mantıksal olasılık bildiren biçimlerin yüklendiği sonuç çıkarma işlevine hazırbulunuşluk sağlamak için öğrencilerden ne kadar gözlemci olduklarını sınyarak verilen resmi incelemeleri ve “Carey nereli?”, “Carey ne iş yapıyor?”, “Carey şimdi nerede ve ne yapıyor?”, “Carey bu akşam ne yapıyor?” gibi giriş sorularına yanıt bulmaları istenir. Burada amaç, *Generation 2000 Ünite 22* (Granger ve Beaumont, 1994: 46)’den uyarlanan resimdeki görsel ipuçlarından yararlanarak sonuç çıkarmada bulunmalarına cesaretlendirmektir:



Şekil 4. Deney – Etkinlik 1a

Etkinlik 1b’de ise girdinin algılamalı girdiye dönüştürülebilmesi için Ellis (Ellis, 2002b: 166)’in önerdiği girdi pekiştirme yollarından dizgisel vurgulama seçilmiştir. Öğrenciler *Generation 2000 Ünite 22* (Granger ve Beaumont, 1994: 46)’den uyarlanan okuma metninde koyu ve büyük harflerle sunulan erek dil biçimlerine odaklanır. Deller ve Rinvoluceri (2002: 31)’nin “Karşıtsal Dilbilgisi Tanıma” etkinliğinin uyarlandığı ikinci adımda ise mantıksal olasılık kavramını karşılayan ana dildeki biçimleri ikidilli metinden bulup altını çizmeleri istenir. Öğrencilerin koyu ve büyük harflerle yazılmış erek dil biçimleri ile altlarını çizdikleri ana dil biçimlerini karşılaştırmalarına olanak sağlanır. Etkinlik 1b, Tablo 2’de İkidilli Metinler başlığı altında Sayfa 101’de daha önce gösterildiğinden burada yeniden yinelenmeyecektir.

Dört alt bölümden oluşan Etkinlik 2’de ise öğrencilere okuma metnindeki mantıksal olasılık bildiren duruma dayalı olarak yazılmış ve tek-ayrımli çiftler oluşturabilen dokuz ayrı tümce verilir. Şekil 5’te görüldüğü gibi, yöneltilen sorular aracılığıyla bu dokuz tümceyi çözümlenmeleri sağlanır:

2a) Look at sentences 1–9 below. Are they talking about the present, past or the future?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Carey can't be British. | 6. He can't be going on his own. |
| 2. He could be a chauffeur. | 7. Carey isn't a fireman. |
| 3. Carey is American. | 8. He might be a doorman in a large hotel. |
| 4. He may be a postman. | 9. He must be going to the concert tonight. |
| 5. He must be from the United States. | |

2b) Match sentences 1–9 in 2a) to meanings a)–e) below. Write down other examples from the text: The speaker ...

- a) knows this is definitely true: -----
 b) believes this is true: -----
 c) thinks this is possibly true: -----
 d) believes this isn't true: -----
 e) knows this definitely isn't true: -----

2c) Which sentences in 2a) are talking about a state? something happening now?

2d) Complete these rules with verb+ing or infinitive.

- a) To make deductions about states we use: modal verb + ----- .
 b) To make deductions about something happening now we use: modal verb +be+ ----- .

Şekil 5. Deney – Etkinlik 2

Etkinlik 2a'da öğrencilerden verilen dokuz tümcedeki kipsel eylemlerin yapısına bakarak hangi zamanı bildirdiklerini bulmaları istenir. Etkinlik 2b'de 2a'daki dokuz tümceyi verilen beş farklı anlam ile eşleştirmeleri ve metinden başka örnekler yazmaları istenir. Etkinlik 2c'de durum veya şu anda gerçekleşen bir olayı bildiren tümcelerin ayrıştırılması istenir. Etkinlik 2d'de “*sonuç çıkarma*” işlevi vurgulanan kipsel eylemlerin durum ya da olay bildirimine göre gösterdiği biçimsel farklılıklar formüle edilir. Bu sayede Etkinlik 2'de mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemler, biçim-anlam-işlev üçlüsü içinde öğrenciler tarafından irdelenmesi yönlendirici sorularla sağlanır.

Şekil 6'daki Etkinlik 3'te ise öğrencilerden mantıksal olasılık kavramının “*kesinlik*”, “*olasılıklı kesinlik*” ve “*düşük kesinlik*” olarak nitelendirebileceğimiz üç temel anlamını erek dilde ve ana dilde nasıl ifade edildiğini bulmaları istenir. Bunun için öğrencilerden ikidilli metin üzerinde gerçekleştirdikleri karşıtsal çözümlemeye geri dönerek eşleştirdikleri erek dil ve ana dil biçimlerini örnekleriyle birlikte Etkinlik

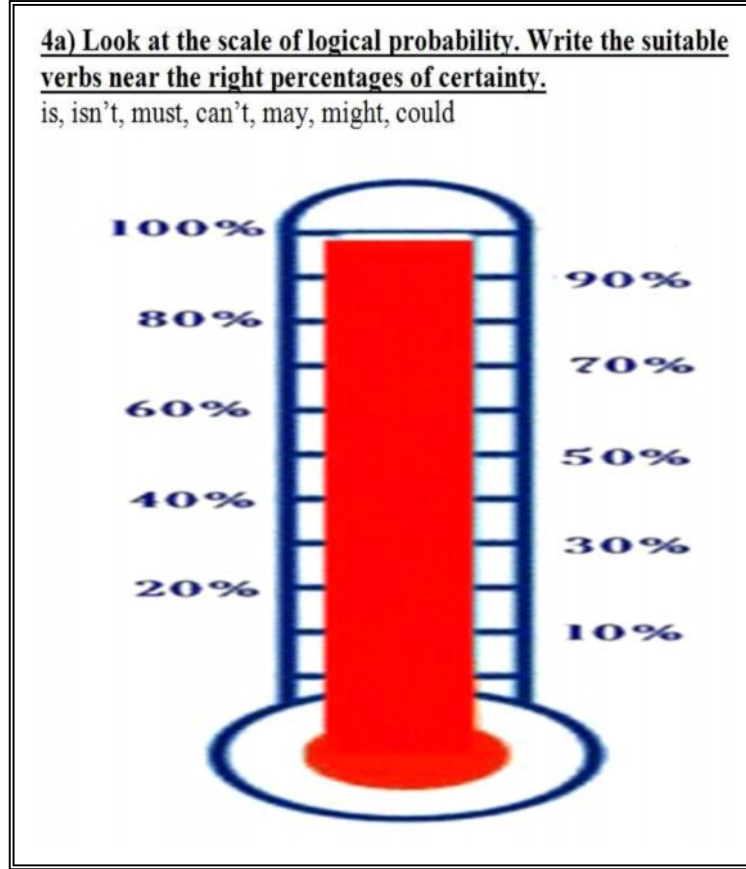
3'te verilen tabloya yerleştirmeleri istenir. Bu sayede öğrencilerin çözümleme yoluyla elde ettikleri dilsel verileri bireştirici bir ürüne dönüştürmeleri sağlanır:

3) Notice how we can express *certainty*, *near-certainty* and *low certainty* in both English and Turkish. Fill in the table with the English examples.

	Positive	Negative
Certainty		
	Carey, Amerikalı- <i>dir</i> .	Carey, itfaiyeci değil- <i>dir</i> .
Near-Certainty		
	Carey, polis <i>olmalı</i> .	Carey, İngiliz <i>olamaz</i> .
Low Certainty	Postacı/Kapıcı/Şoför <i>olabilir</i> .	

Şekil 6. Deney – Etkinlik 3

Etkinlik 3'te yapılan sınıflandırma sonucunda erek dilde farklı biçimlerle gerçekleştirilen “*düşük olasılık*” kavramının ana dilde tek bir biçimle karşılanabildiğine öğrencilerin dikkati çekilir; diller arası farkındalık oluşturulur. Ana dildekinin aksine erek dilde mantıksal olasılık kavramının farklı derecelerinin olduğunun farkına varan öğrencilerden Etkinlik 4a'da verilen “*mantıksal olasılık ölçer*” (*mantıksal olasılık metresi – probabilometer*) üzerinde “*kesinlik*”, “*olasılıklı kesinlik*” ve “*düşük kesinlik*” bildiren kipsel eylemleri farklı yüzdelerle derecelendirmeleri istenir. Böylece birbirine sıkça karıştırılan bu kipsel eylemlerin bildirdikleri anlam alanlarının sınırı çizilmiş olur. Etkinlik 4b'de ise öğrencilere beş durum ile bu durumlardan çıkarılabilecek sonuçlar ve mantıksal olasılık yüzdeleri araç içinde hazır olarak verilir; doğru kipsel eylemleri seçerek duruma uygun çıkarımlarını yazmaları istenir: örneğin, “*Onur is smiling (90 % not unhappy):* ”.

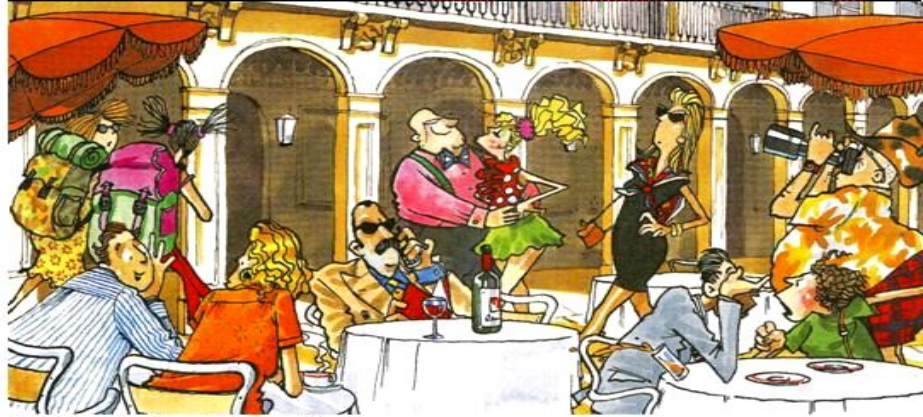


Şekil 7. Deney – Etkinlik 4a

Etkinlik 5a'da ise öğrencilerden *English File Intermediate Ünite 7A* (Oxenden ve Latham-Koenig, 2003: 92)'dan alınan resmi incelemeleri ve 1-6'daki önermeler ile resimdeki insanları eşleştirmeleri istenir. Öğrenciler 1-6'daki önermelere uygun kişileri seçebilmek için tümcelerdeki kanıt ya da ipuçlarına dayanarak “*sonuç çıkarmak*” durumundadırlar.

Etkinlik 5b'de ise 1-6'daki önermelere dayalı olarak çıkarılan sonuçlar, a-f'deki tümcelerde mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemler kullanılarak sözcelenmiştir. Öğrenciler 1-6'daki önermelere uygun olan a-f'deki mantıksal olasılık kavramının farklı derecelerinin betimlendiği tümceleri eşleştireceklerdir. Önermelere uygun doğru çıkarımları eşleştirip eşleştiremediklerini kontrol etmek için resimdeki iki turist arasında geçen konuşmayı dinleyecekler; söyleşimde mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemlerin yüklendiği “*sonuç çıkarma*” işlevini pekiştireceklerdir.

5a) Match sentences 1-6 with the people in the picture



1. He's speaking in Spanish.
2. She looks very elegant.
3. They've got enormous backpacks.
4. He's wearing a cowboy hat.
5. They don't look very happy.
6. She's much too young for him.

5b) Match sentences 1-6 in 5a) with a-f. Listen to two tourists speaking and check your answers.

- a. They must be travelling round Europe.
- b. They might be having an argument.
- c. She can't be his wife.
- d. He could be South American.
- e. She can't be English.
- f. He must be American.

Şekil 8. Deney – Etkinlik 5

Etkinlik 6a'da, klasik bir dilbilgisi alıştırmaları olan “boşluk doldurma” ile öğrencilerin mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemlerin anlam-biçim-işlevine ilişkin kazandıkları bilgileri pekiştirmeleri sağlanır. Öğrenciler, verilen tümce ve ikili konuşmalardaki boşlukları, bağlama uygun olan sonuca göre “*must, can't, may, might, could*” kipsel eylemlerinden biriyle tamamlarlar. Örneğin, “A: *Have you noticed that Professor Adams wears something green every day? B: I know. He like green.*” (Azar, 1989: 90). Etkinlik 6b'de ise öğrencilerden söyleşimlerde verilen boşlukları “*the continuous infinitive*” (be+V-ing) ile doldurmaları istenir: örneğin, “A: *Look over there! It's Kate and Alex. B: She can't his hand. She doesn't like him. A: They must out together. I don't believe it!*” (Soars ve Soars, 2003: 57). Etkinlik 7'de, öğrencilerden *New Headway Intermediate Ünite 9*'dan alınan kısa söyleşimleri dinleyip beş konuşmacıya ilişkin yöneltilen soruları çıkarımsamada bulunarak yanıtladılmaları istenmiştir: örneğin,

“Who do you think they are? Friends? Brother and sister? Husband and wife?”, sorusuna yanıt verebilmek için öğrenciler birinci söyleşimdeki konuşmacıların arasındaki ilişkiyi çıkarımsamak ve çıkarımlarını da mantıksal olasılık bildiren “*must/can't/may/might/could*” kipsel eylemlerinden biriyle ifade etmek durumundadırlar (Soars ve Soars, 2003: 71). Son olarak, *English File Intermediate Teacher's Book Unite 7A* (Oxenden, Latham-Koenig ve Hamilton, 1999: 167)'dan alınan Etkinlik 8'de öğrencilerin verilen dört resmi incelemeleri ve her resim için mantıksal olasılık bildiren “*must, can't, may, might, could*” kipsel eylemleri ile üçer tümce kurarak sonuç çıkarmaları istenir. Sonuç çıkarmalarına yardımcı olması için ilk üç resim ile birlikte üçer tane ipucu verilmiştir, öğrencilerin mantıksal olasılık kavramının farklı derecelerini uygun kipsel eylemleri kullanarak çıkarımlarını sözlü ifade etmeleri istenir.

8) Make three sentences for each picture with *must be, can't be, and could/might be. Give your reasons*

PICTURE 1
a) cold
b) Italy
c) Sunday

PICTURE 2
a) at home
b) speaking to her husband
c) on holiday

PICTURE 3
a) having lunch
b) brother and sister
c) British

PICTURE 4

Şekil 9. Deney – Etkinlik 8

Kontrol Grubu

Geleneksel yöntemlere göre hazırlanan ders planı aşağıdaki gibidir:

Öğretmenin Adı: Meliha R. Şimşek

Sınıf: L6C

Ünitenin adı: Kipsellik

Süre: 45'+45'

Tarih: 01.12.2008

Konu: Şimdiki zamanda mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemler

Hedef: Şimdiki zamanda mantıksal olasılık bildiren “*must, can't, may, might, could*” kipsel eylemlerini sözlü ve yazılı söylem içerisinde kullanabilme

Davranışlar:

1. Mantıksal olasılık kavramını gerçekleştiren erek dil biçimlerini okuma parçası içinde tanıyıp temel anlama sorularına yanıt verme
2. Mantıksal olasılık bildiren erek dil biçimleri ile okuma parçasında ifade ettikleri anlamları eşleştirip yazabilme
3. Mantıksal olasılık bildiren erek dil biçimleri ile okuma parçasında üstlendikleri işlevleri eşleştirip yazabilme
4. Mantıksal olasılık kavramının erek dildeki farklı derecelerini tek-ayrımli çiftler içinde tanıyıp yazabilme
5. Mantıksal olasılık kavramının “*kesinlik*”, “*olanaklılık*” ve “*olanaksızlık*” türlerini gerçekleştiren kipsel eylemlere ait örnekleri okuma parçasından bulup yazabilme

6. Mantıksal olasılık kavramının farklı derecelerini verilen duruma uygun kipsel eylemi kullanarak yazılı ifade edebilme

7. Mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemlerin yüklendiği “*sonuç çıkarma*” işlevini ikili konuşmalar içinde tanıyıp konuşmacılarla eşleştirme

8. Mantıksal olasılık kavramının farklı derecelerinin gösterildiği resimlerden çıkarılan sonuçları uygun kipsel eylemleri kullanarak sözlü ifade edebilme

Yöntem: Erek dildeki dilbilgisi kavramlarının geleneksel öğretimi

Malzemeler: Ders kitapları, ses kayıtları/CD’leri, çalışma kağıtları

Öğretimsel İşlem Basamakları:

1. Öğrencilerin dikkatini çekme ve güdüleme
2. Dersin amacının belirtilmesi
3. İlgili dilbilgisi yapısının öğretimi

Mantıksal olasılık kavramının erek dilde hangi biçimlerle gerçekleştirildiğini bağlam içinde göstermek için bir resim eşliğinde *Generation 2000 Ünite 22* (Granger ve Beaumont, 1994: 46)’den alınan okuma metni verilir. Etkinlik 1a’da mantıksal olasılık bildiren biçimlerin yüklendiği sonuç çıkarma işlevine hazırbulunmuşluk sağlamak için öğrencilerden ne kadar gözlemci olduklarını sınyarak uyarlanan resmi incelemeleri ve “*Carey nereli?*”, “*Carey ne iş yapıyor?*”, “*Carey şimdi nerede ve ne yapıyor?*”, “*Carey bu akşam ne yapıyor?*” gibi giriş sorularına yanıt bulmaları istenir. Burada amaç, resimdeki görsel ipuçlarından yararlanarak sonuç çıkarmada bulunmalarına cesaretlendirmektir.

Etkinlik 1b’de ise deney grubunda ikidilli olarak kullanılan okuma parçası bu kez tek dilli olarak verilir ve herhangi bir dizgisel vurgulama içermez. Öğrencilerden metni okuyup Etkinlik 1a’daki sorulara okuma parçasında verilen yanıtları bulmaları

da olay bildirimine göre gösterdiği biçimsel farklılıklar formülleştirilir. Bu sayede Etkinlik 2’de mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemler, biçim-anlam-işlev üçlüsü içinde öğrenciler tarafından irdelenmesi yönlendirici sorularla sağlanır.

Etkinlik 3’te erek dilde mantıksal olasılık kavramının farklı dereceleri olduğunu göstermek için öğrencilere beş durum ile bu durumlardan çıkarılabilecek sonuçlar ve mantıksal olasılık yüzdeleri ayrıç içinde hazır olarak verilir; doğru kipsel eylemleri seçerek duruma uygun çıkarımları yazmaları istenir: örneğin, “*Onur is smiling (90 % not unhappy):*”.

Etkinlik 4a’da ise öğrencilerden *English File Intermediate Ünite 7A* (Oxenden ve Latham-Koenig, 2003: 92)’dan alınan resmi incelemeleri ve 1-6’daki önermeler ile resimdeki insanları eşleştirmeleri istenir. Öğrenciler 1-6’daki önermelere uygun kişileri seçebilmek için tümcelerdeki kanıt ya da ipuçlarına dayanarak “*sonuç çıkarmak*” durumundadırlar. Etkinlik 4b’de ise 1-6’daki önermelere dayalı olarak çıkarılan sonuçlar, a-f’deki tümcelerde mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemler kullanılarak sözcelenmiştir. Öğrenciler 1-6’daki önermelere uygun olan a-f’deki mantıksal olasılık kavramının farklı derecelerinin betimlendiği tümceleri eşleştireceklerdir. Önermelere uygun doğru çıkarımları eşleştirip eşleştiremediklerini kontrol etmek için resimdeki iki turist arasında geçen konuşmayı dinleyecekler; söyleşimde mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemlerin yüklendiği “*sonuç çıkarma*” işlevini pekiştireceklerdir.

Etkinlik 5a’da, klasik bir dilbilgisi alıştırması olan “*boşluk doldurma*” ile öğrencilerin mantıksal olasılık bildiren kipsel eylemlerin anlam-biçim-işlevine ilişkin kazandıkları bilgileri pekiştirmeleri sağlanır. Öğrenciler, verilen tümce ve ikili konuşmalardaki boşlukları, bağlama uygun olan sonuca göre “*must, can’t, may, might, could*” kipsel eylemlerinden biriyle tamamlarlar. Örneğin, “*A: Have you noticed that Professor Adams wears something green every day? B: I know. He like green.*” (Azar, 1989: 90). Etkinlik 5b’de ise öğrencilerden söyleşimlerde verilen boşlukları “*the continuous infinitive*” (be+V_{ing}) ile doldurmaları istenir: örneğin, “*A: Look over there! It’s Kate and Alex. B: She can’t*”

his hand. She doesn't like him. A: They must out together. I don't believe it!" (Soars ve Soars, 2003: 57).

Etkinlik 6'da, öğrencilerden *New Headway Intermediate Ünite 9*'dan alınan kısa söyleşimleri dinleyip beş konuşmacıya ilişkin yöneltilen soruları çıkarımsamada bulunarak yanıtladılmaları istenmiştir: örneğin, *"Who do you think they are? Friends? Brother and sister? Husband and wife?"*, sorusuna yanıt verebilmek için öğrenciler birinci söyleşimdeki konuşmacıların arasındaki ilişkiyi çıkarımsamak ve çıkarımlarını da mantıksal olasılık bildiren *"must/can't/may/might/could"* kipsel eylemlerinden biriyle ifade etmek durumundadırlar (Soars ve Soars, 2003: 71).

English File Intermediate Teacher's Book Ünite 7A (Oxenden, Latham-Koenig ve Hamilton, 1999: 167)'dan alınan Etkinlik 7'de ise öğrencilerin verilen dört resmi incelemeleri ve her resim için mantıksal olasılık bildiren *"must, can't, may, might, could"* kipsel eylemleri ile üçer tümce kurarak sonuç çıkarmaları istenir. Sonuç çıkarmalarına yardımcı olması için ilk üç resim ile birlikte üçer tane ipucu verilmiştir, öğrencilerin mantıksal olasılık kavramının farklı derecelerini uygun kipsel eylemleri kullanarak çıkarımlarını sözlü ifade etmeleri istenir.

Sonuç olarak, deney ve kontrol grupları için hazırlanan öğretim planları karşılaştırıldığında; her iki grupta da dilbilgisi öğretiminin biçime odaklanma ile gerçekleştirildiği, ancak kontrol grubundaki biçime odaklanmada yalnızca İngilizce kullanıldığı ve hiçbir şekilde ana dile gönderme yapılmadığı görülmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan veri çözümleme teknikleri şunlardır:

1. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde, İngilizce dilbilgisi başarı testinin geçerliği için alanyazın incelenip uzman görüşleri alınmış ve belirtke tablosu oluşturulmuştur. Deneme formu oluşturularak testin ortamaşası, standart sapması, maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik değerleri ile İngilizce dilbilgisi başarı testinin güvenilirlik değeri hesaplanmıştır.
2. İngilizce dilbilgisi başarı testi ile toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak için *Shapiro-Wilk testi* kullanılmıştır; çünkü “puanların dağılımı normalden aşırı sapma göstermesi durumunda “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir” (Büyüköztürk, 2006: 42).

Shapiro-Wilk testi, ilk defa 1965’te Amerikalı istatistikçi Samuel Shapiro ve Kanadalı Martin Wilk tarafından yayımlanmış; parametrik olmayan bir istatistik sınaması olup normallik testleri arasında yer almaktadır (Shapiro ve Wilk, 1965: 591-611). Grup büyüklüğü 50’den küçük olduğunda *Shapiro-Wilk*, büyük olduğu durumda ise *Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi* kullanılarak puanların normalliğe uygunluğu incelendiğinden 47 denekten oluşan bu örneklem için çalışma verilerinin normal dağılıma uygunluğu *Shapiro-Wilk sınaması* kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2006: 42). *Shapiro-Wilk* testinde, istatistiksel (null) hipotez “puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez” biçiminde kurulduğu için hesaplanan p değerinin $\alpha=0,05$ ’ten büyük çıkması puanların normal dağılımdan anlamlı bir sapma göstermediği biçiminde yorumlanır (Büyüköztürk, 2006: 42). Tablo 11’deki *Shapiro-Wilk testi* sonuçlarına göre; öntestin p değeri 0,05’e eşit ($p=0,05$) iken sontest ile izleme testinin p değerleri 0,05’ten büyüktür ($p>0,05$). Yani öntest puanlarının dağılımı normallik varsayımını karşılamazken sontest ve izleme testinden elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir.

Tablo 11. Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	Shapiro-Wilk	sd	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest	0,952	47	0,050
Sontest	0,974	47	0,361
İzleme testi	0,958	47	0,091

*p<0,05

Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarına ait öntest puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için “İlişkisiz t-testi” yerine “İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi” kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006: 155-156). “Bu test, iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder” (Büyüköztürk, 2006: 155). Yani uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının aynı yerden başlayıp başlamadığını belirlemek amacıyla öntest puan ortalamalarının denkliği Mann Whitney U-testi ile sınanmıştır.

Araştırmanın denencelerini sınamak için ise şu istatistiksel çözümler yapılmıştır. Verilerin normalliği ile öntest puanlarının denkliği sılandıktan sonra deneysel işlemin öncesinde ve ardından grupların İngilizce dilbilgisi başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılarak saptanmıştır. ANCOVA, araştırmada etkisi sınanan bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak adlandırılan bir başka değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırma olanağı veren güçlü bir tekniktir (Büyüköztürk, 2007: 47). Buna göre, ANCOVA'nın basit ANOVA'ya göre iki temel üstünlüğü vardır: hata varyansının azaltılarak daha büyük bir istatistiksel güç sağlanması ve deneyin başında gruplararası farkın bulunduğu durumlarda deneydeki yanlılığın azaltılması (Büyüköztürk, 2006: 111). Kovaryans analizi ile araştırma deseninde kontrol edilemeyen dış etkenler doğrusal bir regresyon yöntemiyle ortadan kaldırılarak deneysel işlemin gerçek etkisi belirlenir (Büyüköztürk, 2006: 111). Bu nedenle, ANCOVA'ya genellikle öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde deney ve kontrol grubunun sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test

etmek için başvurular ve öntest ölçümleri ortak değişken olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 1998: 93). Böylece öntestin sontest puanları üzerindeki etkisi *kovaryans analizi* kullanılarak kontrol edilebilir ve sonuçta grupların önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları karşılaştırılır (Büyüköztürk, 2007: 47).

ANCOVA, *regresyon* ile *ANOVA*'yı birleştiren bir teknik olduğu için i. grupları içi regresyon eğimlerinin eşit olması; ii. randomize (seçkisiz) bir desende bağımlı değişken (Y) ve ortak değişken (X) arasında doğrusal bir ilişki olması; iii. bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların evrendeki dağılımının normal ve varyanslarının eşit olması; iv. ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması gereklidir (Büyüköztürk, 2006: 112). Ancak “normallik sayıltısı eşit ve makul bir büyüklükteki ($N_i \geq 15$) gruplarda ihmal edilebilir. Bu durumda varsayımın ihlali sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmayacaktır” (Büyüköztürk, 1998: 94). Ayrıca randomize olmayan desenlerde *ANCOVA*'nın kullanılabilirliği tartışılmakla birlikte; Büyüköztürk (1998: 103-104) deneyde hazır gruplar kullanmak gerektiğinde *ANCOVA*'ya başvurulabileceğini şöyle örneklemiştir:

“İki ayrı öğretim yönteminin etkililiğini değerlendirmek isteyen araştırmacı, bu çalışmasını kendine verilen iki sınıfta yapmak zorunda kalabilir. Bu durumda araştırmacı kullanılan yöntemin başarıya olan gerçek etkisini açıklayabilmek amacıyla gruplar arasında genel yetenek düzeyleri bakımından başlangıçta var olan farkların başarıya olan etkisini ortadan kaldırmak amacıyla *ANCOVA*'ya başvurabilir” (Büyüköztürk, 1998: 104).

Kovaryans analizinin yanısıra, ÖSKD'de deneysel işlemin etkili olup olmadığını saptamak amacıyla fark puanlarından elde edilen ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise “*İlişkisiz Örneklemeler için t-testi*” ile sınıanmıştır (Büyüköztürk, 2007: 55). Ancak *ilişkisiz örneklemeler için t-testi*, “her iki gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyanslar eşittir” varsayımını gerektirdiğinden *Levene F testi* de uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2006: 39).

Ayrıca bu araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde *SPSS 16.00* ve *TAP* programları kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Yöntem bölümünde betimlenen tekniklerle toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri, veri çözümlenmeden elde edilen bulgular ve yorumları ilgili alt problemlerle birlikte sunulmuştur.

1. Katılımcıların İngilizce Dilbilgisindeki Başarı Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi, “Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce dilbilgisindeki başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”; denencesi ise “*Anadil Destekli Dil Öğrenme (ADDÖ)* ile öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarı testi son test puanları, geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarı testi son test puanlarından daha yüksektir” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırma denencesine göre; bağımlı değişken, katılımcıların İngilizce dilbilgisindeki başarıları; bağımsız değişken ise uygulanan öğretim yöntemidir. Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarının öntest, son test ve izleme testi betimsel istatistikleri sunulmuştur:

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi Betimsel İstatistikleri

Ölçüm	Grup	n	\bar{X}	ss	sh
Öntest	Deney	24	47,395	10,412	2,125
	Kontrol	23	36,847	8,989	1,874
	Toplam	47	42,234	11,011	1,606
Sontest	Deney	24	71,979	10,241	2,090
	Kontrol	23	57,934	13,199	2,752
	Toplam	47	65,106	13,642	1,990
İzleme testi	Deney	24	72,291	12,044	2,458
	Kontrol	23	51,413	14,690	3,063
	Toplam	47	62,074	16,942	2,471

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının İngilizce dilbilgisi başarı testinden aldıkları öntest puanları incelenmiştir. ADDÖ ile öğrenen deney grubu ve geleneksel yöntemlerle öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ortalamaları farkının anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla *Mann Whitney U-testi* yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi başarı testinden aldıkları öntest puanlarının *Mann Whitney U-testi* sonuçları Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	24	30,29	727,00	125,000	*0,001
Kontrol	23	17,43	401,00		

*p<0,05

Tablo 13'te görüldüğü gibi; deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grupları arasında İngilizce dilbilgisi başarı testinden aldıkları öntest puanlarına göre anlamlı bir farklılık vardır (U=125,000, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki öğrencilerin öntest puanlarının kontrol grubundakilerin öntest puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deneysel işlem öncesinde deney grubunun İngilizce dilbilgisi başarısının kontrol grubununkinden daha yüksek olduğunu gösterir. Tablo 12'deki betimsel istatistik sonuçlarına göre de öğrencilerin uygulama öncesindeki İngilizce dilbilgisi başarılarının (deney grubu öntest başarı puan ortalaması $\bar{X}=47,395$; kontrol grubu öntest başarı puan ortalaması $\bar{X}=36,847$) farklı olduğu açıktır.

Bu nedenle, öntestin sontest puanlarına olan etkisini kontrol edebilmek için *ANCOVA* kullanılmış ve ortak değişken olarak analize giren öntest puanlarına göre grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Düzeltilmiş sontest ortalamalarını *ANCOVA* ile karşılaştırabilmek için kovaryans analizinin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliğinin karşılanması gereklidir. Bu nedenle, varyansların homojenliğini göstermek için ise *Levene testi* uygulanmıştır.

Tablo 14’te görüldüğü gibi, öntest ($p=0,286$) ve sontest ($p=0,346$) puanları için hesaplanan p değerleri $0,05$ ’ten büyük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı değildir ve varyansların homojen olduğu kabul edilmiştir:

Tablo 14. Varyansların Homojenliği için Levene Testi Sonuçları

Ölçüm	F	sd1	sd2	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest	1,168	1	45	0,286
Sontest	0,905	1	45	0,346
İzleme testi	1,511	1	45	0,225

* $p<0,05$

Böylelikle, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin denence “ADDÖ ile öğrenen ve geleneksel yöntemlerle öğrenen deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında fark vardır” biçiminde yeniden yazılabilir. Öncelikle öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarı testi sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları incelenmiştir. Tablo 15’te deney ve kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi başarı testinden aldıkları puanların sontest ortalaması, standart sapma ve standart hata değerleri sunulmuştur:

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Betimsel İstatistikleri

Grup	n	\bar{X}	ss	sh
Deney	24	71,979	10,241	2,090
Kontrol	23	57,934	13,199	2,752
Toplam	47	65,106	13,642	1,990

Tablo 15’te de görüldüğü gibi; ADDÖ ile öğrenim gören deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarı testi sontest puanları, geleneksel yöntemlerle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi başarı testi sontest puanlarından daha yüksektir. Bu nedenle, deneysel işlemin sontest puanları üzerindeki gerçek etkisini saptamak için öntest puanları ortak değişken olarak sabitlenmiş ve öğrencilerin öntest ortalamalarına göre düzeltilmiş sontest ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin öntest başarı puan ortalamalarına göre düzeltilmiş sontest başarı puan ortalamaları, Tablo 16’da verilmiştir:

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Ortalamalarına Göre Düzeltilmiş Sontest Başarı Ortalamaları

Grup	n	Öntest Başarı Ortalaması	Sontest Başarı Ortalaması	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	24	47,395	71,979	68,506
Kontrol	23	36,847	57,934	61,559

Tablo 16’da, öntest başarı puan ortalamalarına göre sontest başarı ortalamaları düzeltilmişinde bile deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek başarı puanına sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için kovaryans analizine başvurulmuştur. Tablo 17’de İngilizce dilbilgisi başarı testi sontest puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Sontest Başarı Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Model	4250,386	2	2125,193	21,688	*0,000
Ortak Değişken ÖNTEST	1933,810	1	1933,810	19,735	*0,000
Temel Etki GRUP	434,016	1	434,016	4,429	*0,041
Hata	4311,582	44	97,991		
Toplam	8561,968	46			

*p<0,05

Deney ve kontrol gruplarının öntest ortalamaları kontrol altına alınarak yapılan kovaryans analizi sonucunda, gruplar için ortak değişken olarak kabul edilen öntest ölçümlerinin başarı düzeyi üzerinde temel bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır (F=19,735; p<0,05). Yine Tablo 17’deki ANCOVA sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (F=4,429; p<0,05). Bir başka deyişle, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dilbilgisi başarı testinden aldıkları sontest puanları ile kullanılan

öğretim yöntemleri ilişkilidir. Düzeltilmiş sontest ortalamaları incelendiğinde; deney grubunun İngilizce dilbilgisi başarı testi sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=68,506$), kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi başarı testi sontest puan ortalamasından ($\bar{X}=61,559$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Ortalamaları Farkı

Grup-Grup	Ortalama Farkı	sh	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney-Kontrol	6,947	3,301	*0,041

*p<0,05

Tablo 18’de ise ADDÖ ve geleneksel yöntemlerin uygulandığı gruplarda öntest etkisi kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bir kez daha gösterilmiştir. Buna bağlı olarak; öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarı testindeki başarı düzeyinin uygulanan iki yöntem açısından deney grubu lehine farklılaştığı söylenebilir; yani ADDÖ ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri, geleneksel yöntemler ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılıdır.

2. Katılımcıların Bellekte Tutma Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Deney grubu ile kontrol grubu arasında öğrenmenin kalıcılığı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının izleme testi betimsel istatistikleri Tablo 19’daki gibidir:

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Betimsel İstatistikleri

Grup	n	\bar{X}	ss	sh
Deney	24	72,291	12,044	2,458
Kontrol	23	51,413	14,690	3,063
Toplam	47	62,074	16,942	2,471

Tablo 19’da görüldüğü gibi; ADDÖ ile öğrenim gören deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dilbilgisi izleme testi puanları, geleneksel yöntemlerle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi izleme testi puanlarından daha yüksektir. Dolayısıyla deneysel işlemin izleme testi puanları üzerindeki gerçek etkisini saptamak için öntest puanları ortak değişken olarak sabitlenerek öğrencilerin öntest ortalamalarına göre düzeltilmiş izleme testi ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin öntest başarı puan ortalamalarına göre düzeltilmiş izleme testi başarı puan ortalamaları ise Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Ortalamalarına Göre Düzeltilmiş İzleme Testi Başarı Ortalamaları

Grup	n	Öntest Başarı Ortalaması	İzleme Testi Başarı Ortalaması	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	24	47,395	72,291	67,765
Kontrol	23	36,847	51,413	56,137

Tablo 20’e göre; öntest başarı puan ortalamalarına göre izleme testi başarı ortalamaları düzeltildiğinde de deney grubundaki öğrenciler kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek başarı puanına sahiptir. Dolayısıyla, deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş izleme testi başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için kovaryans analizine başvurulmuştur. Tablo 21’de İngilizce dilbilgisi başarı testi izleme testi puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş İzleme Testi Başarı Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Model	8404,509	2	4202,255	38,525	*0,000
Ortak Değişken ÖNTEST	3284,804	1	3284,804	30,114	*0,000
Temel Etki GRUP	1216,082	1	1216,082	11,149	*0,002
Hata	4799,480	44	109,079		
Toplam	13203,989	46			

*p<0,05

Deney ve kontrol gruplarının öntest ortalamaları kontrol altına alınarak yapılan kovaryans analizi sonucunda, gruplar için ortak değişken olarak kabul edilen öntest ölçümlerinin izleme testi başarı düzeyi üzerinde temel bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır ($F=30,114$; $p<0,05$). Yine Tablo 21'deki ANCOVA sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş izleme testi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($F=11,149$; $p<0,05$). Bir başka deyişle, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dilbilgisi izleme testi puanları ile kullanılan öğretim yöntemleri ilişkilidir. Düzeltilmiş izleme testi ortalamaları incelendiğinde de deney grubunun İngilizce dilbilgisi izleme testi puan ortalamasının ($\bar{X}=67,765$), kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi izleme testi puan ortalamasından ($\bar{X}=56,137$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Ortalama Farkı

Grup-Grup	Ortalama Farkı	sh	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney-Kontrol	11,628	3,483	*0,002

* $p<0,05$

Tablo 22'de ise ADDÖ ve geleneksel yöntemlerin uygulandığı gruplarda öntest etkisi kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bir kez daha gösterilmiştir. Buna bağlı olarak; öğrencilerin İngilizce dilbilgisi izleme testindeki başarı düzeyinin uygulanan iki yöntem açısından deney grubu lehine farklılaştığı söylenebilir. Yani ADDÖ uygulanan deney grubundaki öğrenme, geleneksel yöntemler ile öğrenim gören kontrol grubuna göre daha kalıcıdır.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi-Öntest Ortalama Farkları

Grup	n	\bar{X} öntest	\bar{X} izleme	\bar{X} fark (\bar{X} izleme - \bar{X} öntest)
Deney	24	47,395	72,291	24,895
Kontrol	23	36,847	51,413	14,565

Tablo 23'te deney ve kontrol gruplarının izleme testi ortalamalarından öntest ortalamaları çıkarılarak elde edilen izleme testi-öntest ortalama farkları verilmiştir. Buna göre; deney grubu izleme testi-öntest puanları arasındaki farkın ortalaması ($\bar{X}_{\text{fark}} = 24,895$), kontrol grubu izleme testi-öntest puanları arasındaki farkın ortalamasından ($\bar{X}_{\text{fark}} = 14,565$) daha yüksektir. Ancak deney ve kontrol gruplarının izleme testi-öntest ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını saptamak için t-testine başvurulmuştur. Tablo 24'te ise izleme testi-öntest ortalama farkları arasındaki farkın önemini gösteren t-testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi-Öntest Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}_{fark}	ss	sh	t	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney	24	24,895	10,746	2,193	3,405	*0,001
Kontrol	23	14,565	10,018	2,089		

*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının izleme testi-öntest ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (t=3,405; p<0,05). Buna göre; izleme testi ve öntest ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine olduğu söylenebilir, çünkü deney grubu öğrencilerinin izleme testi-öntest ortalamaları farkı ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 47,395$; $\bar{X}_{\text{izleme}} = 72,291$); kontrol grubu öğrencilerinin izleme testi-öntest ortalamaları farkından ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 36,847$; $\bar{X}_{\text{izleme}} = 51,413$) daha yüksektir.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi-Sontest Ortalama Farkları

Grup	n	\bar{X}_{sontest}	\bar{X}_{izleme}	$\bar{X}_{\text{fark}} (\bar{X}_{\text{izleme}} - \bar{X}_{\text{sontest}})$
Deney	24	71,979	72,291	0,312
Kontrol	23	57,934	51,413	-6,521

Benzer biçimde, deney ve kontrol gruplarının izleme testi ortalamalarından sontest ortalamaları çıkarılarak izleme testi-son test ortalama farkları hesaplanmıştır. Tablo 25'te ise deney ve kontrol gruplarının izleme testi-sontest puanları arasındaki fark ortalamaları sunulmuştur. Buna göre, deney grubu izleme testi-sontest puanları arasındaki farkın ortalaması ($\bar{X}_{\text{fark}} = 0,312$), kontrol grubu izleme testi-sontest puanları arasındaki farkın ortalamasından ($\bar{X}_{\text{fark}} = -6,521$) daha yüksektir. Ancak deney ve kontrol gruplarının izleme testi-sontest ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için t-testine başvurulmuştur. Tablo 26'da ise izleme testi-sontest ortalama farkları arasındaki farkın önemini gösteren t-testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi-Sontest Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}_{fark}	ss	sh	t	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney	24	0,312	11,962	2,441	2,123	*0,039
Kontrol	23	-6,521	9,964	2,077		

*p<0,05

Tablo 26 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının izleme testi-sontest ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (t=2,123; p<0,05). Buna göre; izleme testi ve sontest ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine olduğu söylenebilir, çünkü deney grubu öğrencilerinin izleme testi-sontest ortalamaları farkı ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 71,979$; $\bar{X}_{\text{izleme}} = 72,291$); kontrol grubu öğrencilerinin izleme testi-sontest ortalamaları farkından ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 57,934$; $\bar{X}_{\text{izleme}} = 51,413$) daha yüksektir.

Bu bulgular ışığında, *Anadil Destekli Dil Öğrenme* ile gerçekleştirilen dilbilgisi öğretiminin geleneksel yöntemlere göre daha kalıcı olduğu sonucuna varılabilir. Gerek öğrenme niceliği gerekse kalıcılık açısından *Anadil Destekli Dil Öğrenme*, geleneksel dilbilgisi öğretiminden daha üstündür.

3. Katılımcıların Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Erek dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dildeki kavramlardan yararlanılarak öğretim verilen öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Böylelikle, öğrencilerin *Anadil Destekli Dil Öğrenmeye* göre tasarılan karşıtsal öğretim sürecinde gerçekleştirilen ikidilli uygulamalara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu nedenle, deneyin sonunda öğrencilere üç açık uçlu sorudan oluşan bir çıkış anketi verilmiş ve öğretimsel uygulamalara ilişkin görüşlerini içtenlikle, olabildiğince açık ve ayrıntılı olarak yazmaları istenmiştir.

Anket sorularından birincisine 24 öğrencinin hepsi yanıt verirken bir öğrenci ise üçüncü soruda herhangi bir görüş bildirmemiştir. Öğrenciler, anket formlarına açık adlarını yazmakta herhangi bir çekince göstermemişlerdir. Katılımcıların çıkış anketine verdikleri yanıtlar, araştırmacı tarafından titizlikle çözümlenmiş ve öğrencilerin yaptığı yorumlar arasından anlamlı olanlar saptanarak boyutlandırılmıştır. Katılımcıların yanıtlarının çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ise şöyledir:

Soru 1: Dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanılsın mı? Neden?

Öğrenciler, erek dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dilden yararlanılmasını oy birliğiyle onamıştır: 24 katılımcının hepsi, İngilizce dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanılmasına “EVET” yanıtı vermiştir. Öğrencilere kararların gerekçesi sorulduğunda üç görüş öne çıkmaktadır: i. Düşünme dilinin Türkçe olması nedeniyle, İngilizce dilbilgisi kavramlarını öğrenirken Türkçeden yararlanmak kaçınılmazdır; ii. Dilbilgisi kavramlarını öğrenmek için İngilizce ve Türkçe arasında karşılaştırma yapmak gereklidir; çünkü bilinenden bilinmeyene, gitmek öğrenmeyi kolaylaştırır; iii. Dilbilgisi kavramlarını öğrenirken Türkçeden yararlanmak daha etkili bir öğrenme sağlar.

Boyut 1: *Düşünme dilimiz Türkçe olduğu için İngilizce dilbilgisini Türkçe ile kavramlaştırıyoruz (6/24):*

- Çünkü yaşımız gereği yabancı dil konuşurken beynimizde öncelikle Türkçesini kurarız. Çünkü nesnelere, varlıklar, eylemler, kafamızda Türkçe olarak kayıtlanmıştır artık ve hiç birimiz normal yaşantımızda “Şu food’ları table’a koy”, “Ne güzel furniture’lar” gibi saçmalıklar yapmıyoruz. Dolayısıyla kalıpları, örneğin, bir “used to”nun Türkçede “-ardım”, “-erdim” olması benim için o konuyu bitirir.
- Ben, dilbilgisi anlatılırken Türkçe kullanılmadığında dersi anlayamıyorum. Yani Türkçe anlatılırken ben onu hayal edip ona göre aklıma yerleştiriyorum.
- Türkçe bizim ana dilimiz olduğu için başka bir dil öğrenirken Türkçe karşılığını arıyoruz. Ona göre kendi kafamızda karşılığını tasarlıyoruz. Bu da daha kolay öğrenmemizi sağlıyor.
- Dilbilgisi öğrenirken tabii ki de Türkçeden yararlanılmalı. Çünkü kullanılan dil Türkçe, şu yaşımıza kadar ne öğrendiysek Türkçe öğrendik. İngilizcede bir şeyler hitap etmeli. Bunu Türkçeyle sağlayabiliriz. Öğrenirken daha verimli ve kalıcı bir iletişim kurulur iki dil arasında.
- Eğer Türkçeden yararlanırsan, ilk öğrenme olayı kolaylaşır. Neyin ne işe yaradığını daha kolay anlayabiliriz. Fakat ne kadar Türkçe olarak kavramları yerleştiresek de İngilizce pratik yapılmazsa da kalıcı olup pratikleşemez. Bu yüzden ilk kavramada neyin ne olduğunu anlamada Türkçe olarak öğrenmek daha iyidir.
- Kesinlikle gerekli, çünkü diğer dilleri öğrenirken ana dilimizdeki terimleri kullanarak öğrenmek her zaman yardımcı oluyor.

Boyut 2: *Dilbilgisi kavramlarını öğrenirken İngilizce ile Türkçeyi karşılaştırmamız gerekli; çünkü bilinenden bilinmeyene gitmek, öğrenmeyi kolaylaştırıyor (16/24):*

- İyi bildiğimiz dil üstünden gidince öğrenmek daha kolay olur.
- Çünkü bilmediğimiz bir şeymiş gibi yeniden bir şeyi öğrenmektense; kullandığımız ana dille özdeşim kurarak öğrenmek daha basit gelir.
- Türkçesi ile özdeşleştirilen İngilizce dilbilgisi öğrenmeyi sağlıyor.
- Çünkü Türkçeyi iyi bildiğim için İngilizce anlamları Türkçeyle bağdaştırıp daha iyi anlıyorum.
- Türkçe kavramlarla anlatıldığında çok daha iyi anlaşılıyor. Zaten grammar kitabımız yeterince sıkıcı bir de İngilizce anlatılırsa intihar sebebi olur.
- Çünkü bir cümlenin hem İngilizcesini hem Türkçesini aynı anda görmem ikisini karşılaştırmam açısından iyi oldu. Mesela Türkçe sondan eklemeli bir dil. Kökleri İngilizceden farklı. Türkçedeki bir ekin İngilizcede ne anlama geldiğini görerek öğrenebiliyorum. Zaten siz de ekleri koyu çizerek İngilizcedeki anlamlarını görmemize yardımcı oluyorsunuz. Sırf İngilizce konuşup anlatsanız bir şey anlamam.
- Çünkü İngilizceyi mükemmel şekilde bilmiyoruz. Dilbilgisi her dilde zor bir dal. Ben Türkçenin bile yeri gelince dilbilgisini anlayamıyorum. Bu sebepten yeri geldiğinde İngilizce dilbilgisinde Türkçeyle beraber anlatılması gerekir. Eğer sadece İngilizce anlayabilecek durumda olsam İngilizce öğrenmeme gerek kalmaz çünkü zaten biliyorumdur. Ayrıca Türkçeyle bağdaştırarak konuları öğrenmek düşünürken de bize çok kolaylık sağlayacak ve neyi nerde kullanmamız gerektiğine daha kolay karar verebileceğimizi düşünüyorum.

- Çoğu zaman Türkçeden yola çıkarak İngilizce dilbilgisine ulaşmak daha kolay oluyor. Karşılaştırma, kıyaslama yapmak çoğu zaman hatırlamaya yardımcı oluyor.
- Bağlantı kurarken daha kolay gerçekleşiyor. Sonuçta daha iyi bildiğimiz bir dil Türkçe, bildiğimizden dolayı bağlantı kurmak çok daha kolay oluyor.
- Çünkü Türkçe olduğunda neyi nasıl yapacağımı daha iyi anlıyorum. Ayrıca İngilizcenin Türkçe karşılığını görmek kelime öğrenmemizde yardımcı oluyor.
- Dilbilgisi kavramları, Türkçeye eşleştirildiğinde daha kolay akılda kalıyor. Ayrıca Türkçeden yararlanmak İngilizceyi daha anlaşılır kılıyor benim için.
- Çünkü öğrendiğimiz konunun Türkçedeki karşılığını bilmeden anlamak daha zor. Birbirine yakın anlamı olan konularda aradaki farkı anlayabilmemiz için Türkçeye çevirisini yapmak daha faydalı oluyor.
- Akımda kalması daha kolay oluyor. Sınavda da aklıma gelmesi daha kolay oluyor. Mesela sınavda cümleyi okuyorum, Türkçeye çevirmiş oluyorum anlarken. Derste de Türkçelerini gördüğümüz için eşleştirmek benim için daha kolay oluyor. Dolayısıyla cevabı daha kolay bulabiliyorum.
- Çünkü karşılaştırma yapmanın benim öğrenmemi kolaylaştırdığını biliyorum.
- Çünkü Türkçeye karşılaştırarak öğrenmek akılda kalıcı oluyor. Mesela bazen sınavda bir şey aklıma gelmediğinde o ders konuşulan ya da yapılan bir espriyi, örneği düşünüp hatırlayabiliyorum.
- Çünkü Türkçe ana dilimiz olduğu için Türkçe yazılan bir kelimeyi az çok anlıyoruz. Bu da bana göre İngilizce yazılan bir kelimeyi ya da cümleyi daha iyi öğrenmemizi ve anlamamızı sağlıyor.

Boyut 3: *Dilbilgisi kavramlarını öğrenirken Türkçeden yararlanmak öğrenmeyi daha etkili kılıyor (2/24):*

- Ezbere öğrenmemiş oluyoruz.
- Çünkü bu şekilde öğrenme, daha kalıcı ve hatırlaması daha basit.

Soru 2: Dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanılmasının öğrenmeniz üzerinde nasıl bir etki yarattığını düşünüyorsunuz? Olumlu/olumsuz etkilerini gerekçeleriyle açıklayınız.

Boyut 1: *Dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanılması, İngilizce öğrenmeyi daha hızlı ve kolay hale getiriyor (22/24):*

- Kafamızda önce Türkçe düşünüp bildiğimiz dilin kurallarıyla bağdaştırmak daha kolay öğrenmeyi sağlıyor. ... Türkçe düşünüp bu şekilde yorumlamak, hangi yapının nerede kullanılacağını daha rahat anlamamızı sağlıyor.
- İyi bir etki yaratıyor. Türkçe olunca anlamak daha kolay oluyor bence. Çünkü bir cümle içinde anlamını bilmediğimiz bir kelime olabilir. Bu kelimeyi de bu cümlenin Türkçe mealinden çıkartabiliriz. Böyle olunca öğrenme hızının da arttığını düşünüyorum. Sonuçta Türkçeden yararlanılmadan İngilizce öğrenmenin daha zor olduğunu düşünüyorum.
- Bence gramer olarak anlamakta Türkçenin kullanılması çok iyi. Türkçe anlatılan konuları çok iyi anlıyorum. Bence gramer anlatılırken Türkçe olmalı.
- Sadece İngilizce anlatılan bir konuda anlamadığım zaman orası boş kalıyor benim için ve tamamlayamıyorum, öğrenmek yerine sadece ezber yapıyorum.

- İkiyi birden (Türkçe-İngilizce) kullanıldığı takdirde daha iyi olacağını düşünüyorum. Hem gramer kitaplarındakini de bilmek aynı zamanda güncel şekilde bağlanması daha da güzel olabilir.
- Anlamada çok büyük kolaylığı var. Türkçe kelimelerle daha net bir şekilde anlayabiliyorum. ... Tablolarla da çok rahat anlayabiliyorum. Mesela Face2Face'te konuları ayrı ayrı görüyoruz, o anda hemen altındaki örnekleri de çok kolaylıkla yapabiliyorum. Ama toplu olunca sorun çıkabiliyor. Bu yüzden hepsini bir arada Türkçeleriyle görünce ayırabilmesi benim için daha kolay oluyor.
- Olumlu bir etki yaratıyor, sonuçta hepimiz Türk'üz, Türkçeyle daha detaylı öğreniyorum.
- Bence anlamayı kolaylaştırıyor çünkü zaten İngilizceyi tam olarak bilmediğimiz için bu sınıftayız. Eğer konular anlatılırken Türkçeden yararlanmayıp sadece İngilizce anlatılırsa arada geçen anlamını bilmediğimiz sadece bir kelimeyi kaçırsak bile anlamama ihtimalimiz var. İngilizce açıklandıktan sonra Türkçesinin de söylenmesi hem anlamayı kolaylaştırıyor, hem de bazı sözcükleri bu sırada öğrenme şansımız oluyor.
- Türkçe karşılığı olan ifadelerde anlam daha iyi oturuyor. Geçmiş İngilizce öğrenimime göre daha hızlı öğreniyorum. ... Tabi ki de kullanılan yöntemler (bu Türkçe ile birlikte olması daha faydalı hale getiriyor), benim dil öğrenme ve bilme kalitemi kat ve kat arttırdı.
- Anlama açısından Türkçeyle kesinlikle daha iyi anlıyorum. Sadece İngilizce konuşularak işlenen derslerde aradaki kelimelerin anlamlarını yakalamaya çalışmaktan konuyu anlayamıyorum. Sonra kendim çalışmak zorunda kalıyorum. Öğrenme hızım da Türkçeyle çok daha hızlı.

- Olumlu gözüküyor. Henüz olumsuz bir yanını görmedim. Daha çabuk öğrenmemizi sağlıyor. ... Daha rahat anlıyorum. Bence böyle devam edelim.
- İngilizcede çoğu dilbilgisi kuralları Türkçe dilbilgisiyle karşılaştırılabilir. Yani o İngilizce dilbilgisinin Türkçede karşılığı var. ... Türkçe açıklanması, karşılaştırılması iyi oluyor. Çünkü Türkçenin dilbilgisini İngilizceden iyi bildiğim kesin. Bu yüzden iyi bildiğim üzerinden gidilmesi mantıklı. ... Türkçeye karşılaştırmak öğrenme hızını artırır ve anlamayı kolaylaştırır.
- “Türkçede buna ne diyoruz?” dedikten sonra “İngilizce karşılığı, budur” deriz. Tek problem, İngilizceyle Türkçenin tamamen aynı biçimsel özelliklerde olmaması işimizi zorlaştırıyor. Ama en güzel öğrenme yönteminin tablolarla ve Türkçesiyle başlayarak kavratılmasıdır. Bizim öğrendiğimiz gramer konuları lisede de bize öğretilmişti fakat burada tamamen pürüzsüz olarak öğrenme olayını gerçekleştirdik. ... Türkçesiz bir İngilizce düşünemiyorum.
- Sırf İngilizce bir metinden pek bir şey anlamam beklenemez. Birçok bilmediğim kelime olabilir. Ama aynı cümlenin bir de Türkçesini gördüğümde, “ha bu şu anlamda kullanılmış” diyebilirim. ... En azından İngilizceyi kendi başıma kafamda Türkçeye çevirip Türkçesine bakarsam doğru çevirip çevirmediğimi görüp, yanlış çevirdiysem de nerelerde yanlış yaptığımı görebilirim. ... Veya Türkçeyi İngilizceye çevirirken mesela “-meli, -malı” görürsem, “must” koymam gerektiğini anlarım.
- Derste kesinlikle daha etkili oluyor. Olumlu olarak derste neyi nasıl yapacağımızı çok iyi anlıyoruz. Örneğin, bu “must, should, can, could” gibi konular hep zorlandığım konular olmuştur. Ama artık neyin nerede kullanıldığını iyi biliyorum.
- Daha iyi ve daha hızlı öğreniliyor.

- Gramerde Türkçe kelimelerin kullanılmasının yararımıza olacağını düşünüyorum, çünkü direkt bir yabancı kelimeyle girsek anlaşılması daha zor olur. ... Kendi dilimiz Türkçe olduğundan o yabancı dili öğrenirken kendi dilimize çevirmeliyiz ki anlaşılması kolay olsun.
- Okul ve sınavlardaki gramer için Türkçe öğrenmek iyidir. ... Neyin ne işe yaradığını anlamıyorsak Türkçe gösterilmeli. ... Sizin dersinizde öğrendiğimiz modal verb'ler, diğer gramer konularının ve bağlaçların Türkçe açıklanmasının en iyi yol olduğunu düşünüyorum. ... Gerçekten bunları en iyi şekilde öğrendiğime inanıyorum. ... Özet olarak, ilk öğrenme Türkçe yapılmalı, kavrama olayı sağlandıktan sonra İngilizce düşündürme sağlanmalı.
- Ben bu şekilde çok daha rahat anlıyorum konuları. Önce Türkçe cümleleri görüp ardından İngilizceye çevirmek anlama hızımı geliştiriyor. ... Ayrıca öğrenme hızımda da gözle görülür bir biçimde artma oldu.
- Bu durumdan gayet memnunum. İngilizce öğrenirken Türkçeden çağrışım yapılmalı. Bu da daha kolay öğrenmemizi sağlar.
- ... Türkçe olduğunda çok güzel bir şekilde anlıyorum.
- Türkçe anlatılınca daha çok daha çabuk anlaşılıyor.

Boyut 2: Dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanılması, İngilizce öğrenmeyi daha kalıcı hale getiriyor (14/24):

- Daha kalıcı bir şekilde öğrenmemi sağladı.
- ... Öğrendiklerimiz daha kalıcı oluyor. ... Türkçe anlatılması benim için daha verimli oluyor.

- Türkçeyle ilgi kurup anlayabiliyorum ve hafızamda daha kalıcı oluyor.
- Kelimeler, aklımda daha fazla yer ediyor.
- Türkçeyi daha iyi bildiğimiz için kalıcı olacağını da düşünüyorum.
- ... O grameri Türkçe olarak kafamızda tasarlamalı, öğrenmeli, kalıcılığı daha çabuk sağlar.
- Türkçe ana dilimiz olduğu için her konudaki karşılaştırma benim aklımda kalmasını sağlıyor. ... Aklımda kalması ne kadar ilgi çekici hale gelirse konu o kadar iyi olur. Derste yaptığımız worksheet'lerin yararı göz ardı edilemez.
- ... Anladığımı hafızamda tutmam daha kolay oluyor. ... [Tablolarda] hepsini bir arada görmek hafızamda kalmasını hızlandırıyor. Sınavlarda da o tablo sanki gözümün önüne geliyor gibi oluyor. Daha doğrusu tablo şeklinde hatırlamaya çalışıyorum. ... Türkçe anlatım yapınca sizin o konuyla ilgili yaptığınız açıklamanın aklımda kalması daha kolay oluyor. Sınavda da sizin söylediğiniz Türkçe açıklamalar aklıma geliyor. İngilizcelerin gelmesi çok daha zor.
- Türkçeyle İngilizceyi örtüştürdüğümde daha kolay hatırlıyorum. Aradan zaman geçtikten sonra bile Türkçe kavramları hatırlayarak İngilizce konuları da hatırlayabiliyorum. Kalıcılık benim açımdan Türkçeyle sağlanabilir. Bu açıdan grameri en iyi sizin dersinizde anlıyorum.
- Bu tür öğretim şeklinin daha kalıcı olduğunu söyleyebilirim. Kalıcılık arttığı için öğrenme hızında da bir artış olacağından eminim.
- İşlenen konuları kısa bir tekrar etmeniz [Çeviri Oturumu] ve ne kadar öğrenip öğrenmediğimizi arada yaptığımız quiz'ler [Öntest ve Sontest] ile ölçmeniz gerçekten çok güzel bir yöntem.

- İyi öğrendiğimiz için daha kalıcı oluyor. ... Ayrıca o worksheet'ler çok güzel. Tablolar, resimler vs. sayesinde öğrendiklerimiz daha kalıcı oluyor.
- ... Bu şekilde daha çok örnek çözersek daha kalıcı olacağına inanıyorum.
- İngilizce öğrenirken, “ne kadar çok örnek (resimli ve daha çok Türkçeye uyarlı sözlü örnekler) o kadar verim” diye düşünüyorum.

Boyut 3: Dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanılması, kaygımı azaltıp kendime olan güvenimi ve derse olan ilgimi artırıyor (9/24):

- Lise hazırlığında sınıfa gelir gelmez “sınıfta İngilizceden başka bir şey konuşulmaz” metodu beni hayattan soğutmuştu. Yok efendim neymiş kelimelerin anlamları İngilizce söylenecekmiş, İngilizce-Türkçe sözlük yasakmış. Kardeşim ben zaten kelimeyi bilmiyorum bir de üstüne açıklamasındaki kelimeleri bilmiyorum. Onlara da İngilizce bakarsam ortaya tam bir Pascal üçgeni çıkacak. Ders içi yasaklamalar, bizi eğitim ve öğretimden soğutur. İngilizcenin Türkçe ile farklılıkları var muhakkak ama derslerde Türkçe kullanılmasının bir eksikliği veya olumsuz etkisi olduğunu sanmam. Bir başka olumlu yanı da İngilizce kavram ve sözcükleri Türkiye'deki Türkçe yaşantımızla bağdaştırabiliriz.
- Daha rahat oluyorum.
- Dilbilgisi anlatılırken sadece İngilizce kullanıldığında dersi anlayamıyorum ve ben okuldan çıktığımda gidip bir daha tekrar etmek zorunda kalıyorum. Bu bana çok sıkıcı geliyor ve beni dersten soğutuyor. ... 12 sene boyunca Türkçe ders işledik hep, İngilizce anlatıldığında sıkılıyorum. Ama araya biraz Türkçe anlatım girdiğinde aklım birden derse endeksleniyor.
- Böyle öğrenmekten mutluyum.

- [Nerelerde yanlışlık yaptığımı görebilirim]. Bu da kendimi daha rahat hissetmemi sağlar. En azından kendi kendime acaba yanlış mı çevirdim diye düşünmem.
- Sürekli İngilizce konuşulan ve anlatılan derslerde bir süre sonra çabalamaktan sıkılıp ilgisizleşebiliyorum. Ayrıca dersi anlamadığım için bir süre sonra İngilizceyi sevmediğime karar veriyorum. Bugüne kadar da İngilizceyi iyi öğrenemememin sebebi bu bana göre. Lisede sürekli İngilizce işlenen dersler yüzünden hazırlık sınıfı hariç İngilizceyle hiç ilgilenmedim.
- Evet, daha mutluym diyebilirim. Soruları çözme ve anlama hızım arttı, dilimi geliştirdikçe bu yöndeki kendime olan güvenim arttı.
- Dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanmak benim için rahatlatıcı bir şey. Kendime daha güvenli ve daha iyi hissediyorum. ... [Türkçeden yararlanarak] anlayıp cümle kurmaya çalıştığım zaman daha mutlu ve gerçekten öğrenebildiğimi hissediyorum. Sadece İngilizce konuşulan sınıflardayken hatta Türkçe konuşmanın ceza [yasak] olduğu yerlerde, öğrenciler hiçbir şey anlamıyor ve dersten git gide kopup soğuyor ve İngilizce dersi işkence haline geliyor. Fakat Türkçeyle yapılan derslerde öğrenci öğrendikçe öğrenmek istiyor, konuşmalara katılıp cümle kurmaya çalışıyor ve sıkıştığı yerlerde Türkçe söyleyip öğretmenden destek alması hem akılda kalıcı oluyor hem de öğrencinin kendine güveni geliyor. Türkçe konuşursam, söyleyemezsem küçük düşerim, öğretmen kızar sıkıntısı olmuyor.
- Türkçe anlatılınca daha samimi oluyor. Samimi olması, bizi daha çok derse bağlıyor. ... Ders, İngilizce anlatılınca duyduklarımdan emin olamıyorum. Yanlış olabileceğini düşünmekten dersi kaçırıyorum. Ayrıca tedirgin oluyorum. Türkçe anlatılınca daha güvende hissediyorum kendimi. Daha kolay adapte oluyorum derse.

Boyut 4: *Türkçede tam karşılığı bulunmayan dilbilgisi kavramlarını öğrenmek güç olabiliyor (7/24):*

- İki dil bazen çok farklı özellik gösterebiliyor. Türkçede bir kelimeyi birçok yöne çekebiliyoruz. İngilizcede ise kalıplaşmış birçok özellik var.
- Bazı İngilizce dilbilgisinin Türkçede tam bir karşılığı olmuyor. Böyle durumlarda kafam karışıyor.
- Türkçede söylediğimiz bir şeyin anlamı (örneğin, tense'ler) İngilizcede birçok karşılık içeriyor. Bazen hangisi olmalı diye düşündüğüm anlar oluyor ama başka türlü öğrenemeyeceğimin de farkındayım. ... Tabi ki pratik, pratik, pratik ve tekrar, tekrar, tekrar çok önemli.
- Tüm İngilizce terimler, Türkçeye açıklanmadığı için bazen anlamlar karışabiliyor.
- ... Ama bazen her yapı Türkçede olmadığı için kafa karıştırıcı olabiliyor.
- ... Ama sadece Türkçeye bağdaştırarak anlatmak bazen kafa karıştırıcı da olabiliyor. Çünkü bazı gramer konularında tamamen farklı yapıda olabiliyorlar.
- Tam karşılığı olmayan durumlarda zorlaşıyor. Nadiren de olsa iki dille işlenen konularda ana dille birebir özdeşim kurmaya çalıştığımda kafamda karışık bir hal alabiliyor konunun anlaşılması.

Soru 3: İngilizce öğrenirken sizce başka hangi alanlarda Türkçeden yararlanılması uygun olur? Neden?

Boyut 1: *Sözcük öğrenmede de Türkçeden yararlanılması iyi olur (12/23):*

- En önemlisi gramerdi. Ama kelimelerin öğrenilmesi için de iyi olabileceğini düşünüyorum. Kelime öğreniminde de zorlanıyorum çünkü. Türkçe öğrenip eşleştirmek daha kolay olur diye düşünüyorum.
- Bağlaçlar, Türkçe verilip örnekler çözülsün. Bir tek o konuyu tamamen anlayamıyorum.
- Örneğin, biz lisede kelimeleri yine İngilizce olarak açıkladık ve ben çok zorlanırdım. Bir şey de öğrenemezdim. Kelimelerin Türkçe söylenmesi çok güzel bence.
- Bence Türkçeden yararlanılması, sözcük öğrenmede etkili olabilir. Çünkü bazen cümlelerin veya deyimlerin içindeki sözcükleri anlamlarını bildiğimiz halde o cümle veya deyim içindeki kelimeler birleşince başka anlamlara gelebiliyor. Bunları öğrenmede yararlı olabilir.
- Sadece dilbilgisi değil writing ve kelimelerde de Türkçe kullanılabilir.
- Kelime öğrenirken Türkçelerinin olmasının faydası oluyor.
- İngilizcedeki cümleleri bağlamada, kelimelere gelen eklerle noun, adj veya adverb olup olmadıklarını veya hangi eklerle birbirlerine dönüştürmede Türkçeden yararlanılması gerektiğini düşünüyorum.
- Kelime açıklamaları konusunda Türkçe karşılıklarının yazılması benim daha kolay aklımda kalmasını sağlıyor.
- Sözcük öğrenirken sadece İngilizcesi ile açıklamak bazen daha az kalıcılık yaratabilir (ki bu çoğunlukla bende böyle olur!).

- Yeni sözcükler açıklanırken İngilizcesiyle beraber Türkçeden de bazı kelimelerle bağdaştırılmalı ki kafamda bir yer etsin, kendi kendime şekillendirebilelim, akılda kalsın.
- Writing ve Reading derslerinde Türkçeden yararlanılmalı. Çünkü ikisi de kelime bilgisi gerektiriyor. Ama Writing dersinde genelde sadece kelime konusunda Türkçe kullanılması mantıklı. Çünkü Türkçe bir metin yazıp sonra İngilizceye çevirmek bana saçma geliyor.
- Okuma ve konuşmada Türkçeden yararlanmak daha faydalı olur. Çünkü hem yazmadan daha hızlı hem de güncel kullanıma, kalıplaşmış deyimleşmiş sözleri öğrenmemize daha çok faydası olur.

Boyut 2: *Yazmada da Türkçeden yararlanılması iyi olur (4/23):*

- Yazarken Türkçeden İngilizceye çeviremediğim anlar oluyor, çünkü bağlaçlar işimi zorlaştırıyor. ... İngilizce öğrenmek için Türkçe düşünmek gereklidir. Bu yazıda da, konuşmada da, dilbilgisinde de böyledir fakat bazı zorlukları olsa bile.
- Writing'te kullansak iyi olur. Benim sıkıntım writing ve listening. Ama listening'te Türkçe kullanamayız heralde. Başka da aklıma gelmiyor.
- Writing dersinde belki sadece paragraf yazma değil de çeviri yapılabilir. Ya da bi konuyla ilgili Türkçe kısa metinler hazırlanıp İngilizceye çevrilebilir.
- Bence Writing'te de iki dil konu anlatımında kullanılabilir.

Boyut 3: *Dinlemede de Türkçeden yararlanılması iyi olur (1/23):*

- Özellikle dinlemede kullanılırsa benim işime daha çok yarar. Dinlediklerimizi Türkçeye çevirebiliriz.

Boyut 4: *Konuşmada da Türkçeden yararlanılması iyi olur (1/23):*

- Mesela sınıfta tiyatro, hikaye anlatma gibi belirli konuşmamızı, düşünmemizi gerektirecek daha akıcı ve aklımıza daha çabuk tasarlanacak cümleler kurdurmak için daha aktif İngilizce öğrenmeliyiz. Bunu yaparken de belirli bir öğrenme sürecinde Türkçeden yararlanmalıyız. Mesela belli bir kalıp içinde cümlelerimiz vardır Türkçe, deyimler, atasözleri, özlü sözler. Bunların İngilizce çevirilerini yapmalıyız. Günlük kullanılan belirli cümleler var, onların İngilizce karşılığını öğrenmeliyiz. Bence bir dil öğrenirken kendi ana dilinizle o dilin özelliklerini, geleneklerini, kalıplarını karşılaştırmalı ve birbiriyle eşleştirmeli. İngilizce konuşan ülkelerin toplum içinde konuşurken belli kalıpta cümleleri, kelimeleri vardır. Bunları Türkçeye çevirmeli ve ne anlama geldiğini öğrenmeliyiz.

Boyut 5: *Türkçeden başka alanlarda değil, özellikle dilbilgisinde yararlanılması iyi olur (5/23):*

- Sadece gramerde gerekli. Listening, writing ve reading'te Türkçe kullanmaya bir gerek yoktur. Bir anlamı kalmaz.
- Sadece gramer konularında kullanmak daha iyi çünkü konuşma derslerinde Türkçe kullanmak bizi daha çok rahata alıştıırır. Gramer konularında kullanmak oldukça güzel.
- Bence Türkçe daha çok dilbilgisinde kullanılmalı. Speaking derslerinde genelde İngilizce konuşmaya dikkat edilmeli ama öğrenciyi sıkacak, suçlu gibi hissettriyecek hale getirilmemeli.
- Sonuç olarak diyebilirim ki gramerlerde ve ilk gördüğümüz konularda Türkçe olarak öğrenim sağlanmalı, konuşma, yazma ve dinleme gibi derslerde bildiğimiz konulara denk gelirse mümkün olduğunca İngilizce soru-cevap veya anlatım şeklinde pratiklik kazandırılmalıdır.

- Gramer dışında hiçbir alanda Türkçeden yararlanılmaması daha uygun olur bence. Çünkü her dilin kendine özgü bir aksanı ve vurgusu var. Gramerde, Türkçe anlamayı kolaylaştırırsa da o dili özellikleriyle öğrenmek daha önemli.

Katılımcıların çıkış anketine verdiği yanıtlar incelendiğinde; ana dil kavramlarından yararlanılmasının öğrenme sürecini daha hızlı, kolay ve kestirme; öğrenmeyi ise daha anlamlı, anlaşılır ve iz bırakıcı kılarken öğrenme sürecindeki kaygıyı azaltıp ilgi ve güveni arttırdığı görüşünde katılımcılar birleşmiştir. ADDÖ uygulamalarının alanyazındaki “*Kavram-Temelli Dilbilgisi Öğretimi*” (Concept-Based Grammar Teaching) önerileriyle uyumlu olması yönüyle bu sonuçlar hiç de şaşırtıcı değildir. Hill (2007: 3)’e göre, “dilbilgisel biçimlerin kavramsal yapısı, en iyi derindeki bilişsel şemalar aracılığıyla açıklanır”. Yani kavramsal gelişimini tamamlamış ikinci dil öğrencileri için dilbilgisel biçimler ana dildekine benzer şematik betimlemeler ile öğretilmelidir; böylece erek dilin biçimbilimi ile ana dilin kavramsal dizgesi arasında bağlantı kurmak ya da şemayı erek dile uydurmak ve sonra bağlantı oluşturmak daha kolay olur (Hill, 2007: 4). Benzer biçimde, erek dil üretimindeki yanlışların çoğunlukla ana dilden kavramsal aktarım sonucu gerçekleştiğini saptayan Lam (2003: 209) öğrencilerin erek dil sözlüğü ile ana dil kavramlarını eşleştirme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Kavrama dayalı bir dilbilgisi öğretimi önerisi, Rus ruhbilimci Vygotsky’nin dil gelişimi görüşlerinde de mevcuttur: “Yabancı bir dil öğrenmede başarı kazanma, ana dilde belli bir olgunluk düzeyine erişmiş olmaya bağlıdır. Çocuk kendi dilinde daha önce edinmiş olduğu anlamlar sistemini yeni dile aktarabilir” (Vygotsky, 1998: 159), ancak şimdiye değin *Anadil Destekli Dil Öğrenme* gibi bir yöntem önerisinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri araştırılmamıştır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı konusunda alınan öğrenci görüşleri, öğretim dili olarak ana dil kullanımına yoğunlaşmaktadır: Rell (2005: 165)’in çalışmasında, öğrencilerin yüzde 77’si ana dilde veya ana dil ile erek dilin birlikte kullanılması gerektiğini belirtirken Viakinnou-Brinson (2006: 67)’in araştırmasında, öğrencilerin çoğu – Fransızca öğretmeni olsalar – derste çoğunlukla erek dili (Fransızca’yı) kullanarak ana dili (İngilizceyi) yalnızca dilbilgisi açıklamalarına saklayacaklarını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sürecine ilişkin bilgiler ile araştırma bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar özetlenmiş ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırmanın amacı, erek dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dildeki kavramlardan yararlanılmasının öğrencilerin dilbilgisi başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkilerini saptamaktır. Bu nedenle, dil kuramı olarak *Minimalist Programı* ve dil öğrenme kuramı olarak *Yapılandırıcılığı* temel alan bir dil öğrenme modeli – *Anadil Destekli Dil Öğrenme* – tasarlanmıştır. *Anadil Destekli Dil Öğrenme (ADDÖ)*, İngilizce dilbilgisini öğretirken ana dil (Türkçe) kavramlarından yararlanmayı öngören yerel ve yerli bir öğretim yöntemidir. Bu araştırmanın denencelerini sınamak için kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2008-2009 Güz yarıyılında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından yapılan “Düzey Belirleme Sınavı”ndan 40-59 not aralığında bulunduğu bildirilen İngilizce Hazırlık C düzeyi örgün öğrencilerinden oluşan iki sınıfla yürütülmüştür. Deney grubunda 10’u kız 14’ü erkek toplam 24; kontrol grubunda ise 10’u kız 13’ü erkek toplam 23 öğrenci araştırma sürecine katılmıştır. Deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen *Kipsellik* konulu 40 maddelik bir İngilizce dilbilgisi başarı testi öntest-sontest-izleme testi olarak uygulanmıştır. Deney süresince; kontrol grubuna erek dildeki dilbilgisi kavramları ana dildeki kavramlardan yararlanmadan, geleneksel yöntemlerle öğretilirken deney grubuna ise erek dildeki dilbilgisi kavramları ana dildeki kavramlardan yararlanarak, *Anadil Destekli Dil Öğrenme ile* öğretilmiştir. Deney sonunda, deney grubundaki öğrencilerin *ADDÖ* uygulamalarına ilişkin görüşlerini betimlemek için açık uçlu üç sorudan oluşan çıkış anketi uygulanmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. İngilizce dilbilgisi başarı testinden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda; *ADDÖ* uygulamalarının geleneksel yöntemlere göre İngilizce dilbilgisi başarısını arttırmada daha etkili olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık, *ADDÖ* ile gerçekleştirilen dilbilgisi öğretiminin geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

2. Öğrenmenin kalıcılığını sağlamada ise *ADDÖ* uygulamalarının geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının izleme testi ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık, *ADDÖ* ile gerçekleştirilen dilbilgisi öğretiminin geleneksel yöntemlere göre daha kalıcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının izleme testi-öntest ortalamaları ile izleme testi-sontest ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı ve deney grubu lehinedir.

3. *ADDÖ* uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini betimlemek amacıyla deney grubuna verilen çıkış anketi verilerinin çözümlenmesi sonucunda; 24 katılımcının tümünün dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanılmasını olumlu bulduğu görülmüştür. Katılımcılara dilbilgisi öğretiminde ana dilden yararlanılmasına neden onay verdikleri sorulduğunda ise şu üç görüşün öne çıktığı saptanmıştır: deney grubundaki 24 öğrenciden altısı, düşünme dili Türkçe olduğu için İngilizce dilbilgisini Türkçe ile kavramlaştırdığını; 16'sı ise bilinenden bilinmeyene gitmek öğrenmeyi kolaylaştırdığı için dilbilgisi kavramlarını öğrenirken İngilizce ile Türkçeyi karşılaştırmak gerektiğini ve iki öğrenci de dilbilgisi kavramlarını öğrenirken Türkçeden yararlanmanın öğrenmeyi daha etkili kıldığını belirtmiştir. Dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanılmasının öğrenmeleri üzerinde nasıl bir etki yarattığı sorulduğunda ise 24 öğrenciden 22'si öğrenmeyi hızlandırıcı ve kolaylaştırıcı etkisi olduğunu; 14'ü öğrenmeyi daha kalıcı kıldığını; dokuzu ise kaygıyı azaltarak güveni ve ilgiyi arttırdığını belirtmiştir. 24 katılımcıdan yedisi ise Türkçede tam karşılığı bulunmayan dilbilgisi kavramlarını öğrenmenin güç olabildiğine dikkat çekmiştir. Son olarak, İngilizce öğrenirken başka hangi alanlarda Türkçeden yararlanılabileceği sorulduğunda; 23 katılımcının (Bir öğrenci üçüncü

soruyu yanıtı bırakmıştır.) 12'si sözcük öğrenmede, dördü yazmada ve birer öğrenci ise dinleme ile konuşmada Türkçeden yararlanılmasının iyi olacağını belirtirken beş öğrenci ise Türkçeden özellikle dilbilgisi öğretiminde yararlanılmasının iyi olacağına dikkat çekmiştir.

Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre yöntembilimciler, ders kitabı yazarları, izlenec tasarımcıları, öğretmenler ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

1. Çağdaş bir dil öğretim yöntemi, öğrencilerin en temel dayanağı olan ana dilden destek almalıdır. Bu nedenle; yöntembilimciler, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrencilerin ana dilindeki kavramlardan etkin bir biçimde yararlanan yeni öğretim yöntemleri arayışında olmalılar. Sadece İngilizce hareketinin küresel hegemonyası, ana dili yabancı dil öğretiminden dışlamış olsa da öğrencilerin ana dilindeki kavramlardan yararlanarak yabancı dil öğretmeyi amaç edinen yerel yöntemler geliştirilmeli ve ana dile yabancı dil öğretimi alanındaki saygınlığı yeniden kazandırılmalıdır.

2. Bu araştırma kapsamında tasarılan *Anadil Destekli Dil Öğrenme*'de karşısalsal öğretimin gereği olarak paralel tümceler, ikidilli metinler, çift-dil görevleri, ikidilli kolaylaştırma tabloları gibi çeşitli öğretim etkinlikleri geliştirilmiştir. Dolayısıyla, öğrenmenin niteliğini iyileştirmek ve kalıcılığını arttırmak için ders kitabı yazarları tekdilliliğin etkisinden kurtulmalı; ana dil kavramları üzerine erek dilin inşasını kolaylaştıracak öğretimsel malzemeler üretmelidirler.

3. Bu araştırmada çerçevesi çizilen *ADDÖ* uygulamaları, dilbilgisi öğretimiyle sınırlıdır. Ancak öğrenci görüşlerine göre; *ADDÖ* uygulamaları beceri öğretiminde de kullanılabilir. Bu nedenle; izlenec tasarımcıları, öğrenci gereksinimlerini çözümleyerek ana İngilizce derslerini anadil destekli duruma getirmelidir.

4. Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı konusunda hep çekimser kalmış olan öğretmenler, bilinenden bilinmeyene ilkesini gözeterek erek dili ana dil üzerine kurmalıdırlar. Bu nedenle, *ADDÖ* uygulamalarında olduğu gibi, öğretmenler karşısalsal çözümlene ile dillerarası benzerlik ve farklılıkları saptayarak öğrencilerin dillerarası stratejiler geliştirmelerini ve dilsel farkındalığın arttırılmasını sağlamalıdırlar.

5. *ADDÖ* gibi ana dil kavramlarından yararlanarak erek dil öğretimini öngören başka yöntemler de desenlenebileceği gibi; araştırmacılar *ADDÖ* uygulamalarını beceri öğretimine uyarlayarak dilbilgisi öğretiminin yanısıra etkili olabileceği yeni alanlar üzerinde çalışmalar yapabilirler. Yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bu araştırma, orta öğretim kurumlarında da yinelenebileceği gibi, benzer bir uygulama İngilizcedeki “Zamanlar” (English Tenses) ve “Koşul Tümceleri” (Conditional Sentences) konularının öğretiminde de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Allford, D. (1999). Translation in the Communicative Classroom. Pachler, N. (Ed.). *Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level*. London: Routledge.

Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27 (1), (Spring, 1993), 9-32. <<http://www.jstor.org/stable/3586949>> (2 Ocak 2009).

Auerbach, E. R. (1994). Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Reexamining English Only in the ESL Classroom" The Author Responds. *TESOL Quarterly*, 28 (1), (Spring, 1994), 157-161. <<http://www.jstor.org/stable/3587204>> (30 Aralık 2008).

Azar, B. S. (1989). *Understanding and Using English Grammar*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Bacherman, D. M. (2007). The Use of Students' First Language in Second-Language Learning in a Computer-Based Environment. Doktora Tezi, Walden University, United States -- Minnesota. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3240051).

Barker, D. (2003). Why English Teachers in Japan Need to Learn Japanese. *The Language Teacher Online*, 27 (2), (February, 2003). <<http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2003/02/barker>> (28 Aralık 2008).

Brown, J. D. (1998). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles*. New York: Longman Publishers.

Buckmaster, R. (2000). First and Second Languages Do Battle for the Classroom. *Guardian News*. <<http://www.guardian.co.uk/education/2000/jun/22/tefl3>> (30 Aralık 2008).

Burden, P. (2000). The Use of 'Only English' in a Learner-Centered University Classroom in Japan. *RELC Journal*, 31 (1), 139-149. <<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/31/1/139>> (29 Aralık 2008).

Butzkamm, W. (2003). We Only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma. *Language Learning Journal*, (28), (Winter, 2003), 29-39. <<http://www.itmfl.org.uk/modules/teaching/1a/paper1a4.pdf>> (2 Ocak 2009).

Butzkamm, W. *The Bilingual Method: An Overview*. <<http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/bilmethod.html>> (29 Aralık 2008).

Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans Analizi (Varyans Analizi İle Karşılaştırmalı Bir İnceleme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 91-105. <<http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/1998-31-1/91-105.pdf>> (1 Mayıs 2009).

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyalbilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 25 (3), (Autumn, 1991), 459-480. <<http://www.jstor.org/stable/3586980>> (29 Aralık 2008).

Celce-Murcia, M. (2001). Language Teaching Approaches: An Overview. Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3-11. Boston: Heinle & Heinle.

Chan, S. (2008). Grammatical Consciousness-Raising. *Modern English Teacher*, 17 (2), (April, 2008), 43-47.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language (Convergence)*. New York: Praeger Publishers.

Cihanoğlu, M. O. (2008). Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Cohen, A. D. ve Brooks-Carson, A. (2001). Research on Direct versus Translated Writing: Students' Strategies and their Results. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 169-188. (29 Aralık 2008) <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118976360/PDFSTART>>

Cole, S. (1998). The Use of L1 in Communicative English Classrooms. *The Language Teacher*. <<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/dec/cole.html>> (29 Aralık 2008).

Cook, V. (1989). Reciprocal Language Teaching: Another Alternative. *Modern English Teacher*, 16 (3/4), 48-53. (2 Ocak 2009) <<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/ReciprocalLT.htm>>

Cook, V. ve Newson, M. (1997). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.

Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), (Summer, 1999), 185-209. <<http://www.jstor.org/stable/3587717>> (29 Aralık 2008).

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Crawford, J. (2004). Language Choices in the Foreign Language Classroom: Target Language or the Learners' First Language? *RELC Journal*, 35 (1), 5-20. <<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/1/5>> (29 Aralık 2008).

Cullen, R. (2008). Teaching Grammar as a Liberating Force. *ELT Journal*, 62 (3), (July, 2008), 221-230. Singapore: Oxford University Press.

Cunningham, C. (2000). Translation in the Classroom: A Useful Tool for Second Language Acquisition. <<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/cindyc2.pdf>> (28 Aralık 2008).

Çetintaş, B. ve Genç, A. (2001). Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 51-56. <<http://193.140.216.63/200120BENG%C3%9CL%20%C3%87ET%C4%B0NTA%C5%9E.pdf>> (2 Ocak 2008).

Deller, S. (2002). Personal Prefaces. Deller, S. ve Rinvoluceri, M. (Eds). *Using the Mother Tongue*. London: English Teaching Professional Delta Publishing.

Deller, S. ve Rinvoluceri, M. (Eds) (2002). *Using the Mother Tongue*. London: English Teaching Professional Delta Publishing.

Demircan, Ö. (2005). Dildışı Dilbilgisi Öğretimi mi? *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 209, (Temmuz, 2005), 249-261.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duff, P. A. ve Polio, C. G. (1990). How Much Foreign Language is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74 (2), 154-166. <<http://www.jstor.org/stable/328119>> (28 Aralık 2008).

Dujmović, M. (2006). The Use of Croatian in the EFL Classroom. *Methodological Horizons*, 2 (3), 91-101. (28 Aralık 2008). <http://hrcak.srce.hr/index.php?lang=en&show=clanak&id_clanak_jezik=19437>

Eadie, J. (1999). A Translation Technique. *English Teaching Forum*, 37 (1), (January, 1999). <<http://draft.eca.state.gov/Forum/vols/vol37/no1/p2.htm>> (28 Aralık 2008).

Eldridge, J. (1996). Code-Switching in a Turkish Secondary School. *ELT Journal*, 50 (4), (October, 1996), 303-311. <<http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/50/4/303>> (29 Aralık 2008).

Ellis, R. (1998). Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, 32 (1), (Spring, 1998), 39-60. <<http://www.jstor.org/stable/3587901>> (29 Aralık 2008).

Ellis, R. (1999). Input-Based Approaches to Teaching Grammar: A Review of Classroom-Oriented Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80. <<http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FAPL%2FAPL19%2FS0267190599190044a.pdf&code=8882424d3b2d1fad215d621ee092fd38>> (29 Aralık 2008).

Ellis, R. (2002a). Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? *SSLA*, 24, 223-236. (29 Aralık 2008). <http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FSLA%2FSLA24_02%2FS0272263102002073a.pdf&code=60c328038b94d5c779829c68c457666d>

Ellis, R. (2002b). Methodological Options in Grammar Teaching Materials. Hinkel, E. ve Fotos, S. (Eds). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. 155-179. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Farlex, Inc. (2008). *The Free Dictionary Idioms*. (29 Aralık 2008). <<http://idioms.thefreedictionary.com/lead+down+the+garden+path>>

Ferrer, V. The Mother Tongue in the Classroom: Cross-linguistic comparisons, Noticing and Explicit Knowledge. (28 Aralık 2008). <http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf>

Ferrer, V. Using the Mother Tongue to Promote Noticing: Translation as a Way of Scaffolding Learner Language, 1-6. (2 Ocak 2009). <http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20to%20promote%20noticing.pdf>

Florez, M. A. C. (2000). Native Language in the Beginning Adult ESL Classroom: To Use or Not to Use. (ERIC Document Reproduction Service No. 442312). <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/43/14.pdf>

Franklin, C. E. M. (1990). Teaching in the Target Language: Problems and Prospects. *Language Learning Journal*, 2 (1), (September, 1990), 20-24. <<http://www.itmfl.org.uk/modules/teaching/1c/paper1c1.PDF>> (2 Ocak 2009).

Gabrielatos, C. (2001). L1 Use in ELT: Not a Skeleton, But a Bone of Contention. *Bridges*, 6, 33-35. <<http://www.gabrielatos.com/L1UseInELT-Bridges.pdf>> (31 Aralık 2008).

Gill, S. (2005). The L1 in the L2 Classroom. *HLT Magazine*, 5, (September, 2005). <<http://www.hltmag.co.uk/sep05/mart03.htm>> (28 Aralık 2008).

Govindasamy, S. (1994). The Effect of Contrastive Grammar Instruction on Clarity and Coherence in the Writings of Malay ESL College Students. Doktora Tezi, Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick, United States -- New Jersey. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 9514120).

Graham, D. W. (2006). *The Internet Encyclopedia of Philosophy - Heraclitus*. <<http://www.utm.edu/research/iep/h/heraclit.htm>> (28 Aralık 2008).

Granger, C. ve Beaumont, D. (1994). *Generation 2000 Student's Book 3*. Oxford: Heinemann.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman ELT.

Hawkins, E. W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. <<http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf>> (28 Aralık 2008).

Herschensohn, J. (2000). *The Second Time Around Minimalism and L2 Acquisition*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Hill, K. (2007). Concept-Based Grammar Teaching: An Academic Responds to Azar. *TESL-EJ*, 11 (2), (September, 2007), 1-10. <<http://tesl-ej.org/ej42/a2.html>>

Hilles, S. (1991). Access to Universal Grammar in Second Language Acquisition. Eubank, L. (Ed). *Point Counterpoint Universal Grammar in the Second Language*. (305-338). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Jenkins, J. (2005). ELF at the Gate: the Position of English as a Lingua Franca. *HLT Magazine*, 2, (March, 2005). <<http://www.hltmag.co.uk/mar05/idea.htm#C2>> (28 Aralık 2008).

Jin, Z. (2003). New Wine in an Old Bottle: Innovative EFL Classrooms in China. *IATEFL Newsletter Samples*, 172, (Apr/May, 2003). <<http://www.iatefl.org/content/newsletter/172.php>> (2 Ocak 2009).

Kanatlar, G. M. (2005). *L1 Use In Beginner Level EFL Speaking Classes And Its Effect On Elementary Level Students' Oral Performances*. Doktora Tezi. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1654; Yabancı Diller Yüksekokulu Yayınları No. 3. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Kang, D-M. (2008). The Classroom Language Use of a Korean Elementary School EFL Teacher: Another Look at TETE. *System*, 36 (2), (June, 2008), 214-226. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VCH-4S9RDCF-1/2/17da48cfc451c3acb91ab790fa8f3086>> (30 Aralık 2008).

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sim Matbaası.

Ketko, H. (2000). Importance of MultiWord Chunks in Facilitating Communicative Competence and its Pedagogic Implications. *The Language Teacher Online*, 24 (12), (December, 2000). <<http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2000/12/ketko>> (28 Aralık 2008).

Kim, S. H. O. ve Elder, C. (2005). Language Choices and Pedagogic Functions in the Foreign Language Classroom: A Cross-Linguistic Functional Analysis of Teacher Talk. *Language Teaching Research*, 9 (4), 355-380. (28 Aralık 2008). <<http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/9/4/355>>

Klapper, J. (1998). Language Learning at School and University: the Great Grammar Debate Continues (II). *Language Learning Journal*, 18 (1), (December, 1998), 22-28. <<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all?content=10.1080/09571739885200211>> (29 Aralık 2008).

Kocaman, A. ve Osam, N. (2000). *Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hitit Publications.

Krajka, J. (2004). Your Mother Tongue Does Matter! Translation in the Classroom and on the Web. *Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English*, 4 (4), (October, 2004). <http://www.iatefl.org.pl/call/j_review19.htm#web1> (28 Aralık 2008).

Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: Prentice Hall International (UK) Ltd.

Krashen, S. D. (1997). Why Bilingual Education? *ERIC Digest*. <<http://www.ericdigests.org/1997-3/bilingual.html>> (28 Aralık 2008).

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28 (1), (Spring, 1994), 27-48. <<http://www.jstor.org/stable/3587197>> (2 Ocak 2009).

Lam, L. C. (2003). Conceptual Fluency in Second Language Learning: Chinese ESL Learners' Production of OUT and UP Particles in English Verb Particle Constructions. Doktora Tezi, The Chinese University of Hong Kong (Hong Kong),

Hong Kong. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3104853).

Larsen-Freeman, D. (2003a). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2003b). *Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*. Boston: Heinle.

LaVan, C. (2001). Help! They're Using Too Much English! The Problem of L1 vs. L2 in the Immersion Classroom. *The Bridge ACIE Newsletter*, 4 (2), (February, 2001), 1-4. <<http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/Bridge4.2.pdf>> (28 Aralık 2008).

Levine, G. S. (2003). Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *The Modern Language Journal*, 87 (3), (Autumn, 2003), 343-364. <<http://www.jstor.org/stable/1192959>> (29 Aralık 2008).

Liao, P. (2006). EFL Learners' Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning. *RELC Journal*, 37 (2), 191-215. <<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/2/191>> (29 Aralık 2008).

Lightbown, P. ve Spada, N. (2003). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lotto L. ve De Groot, A. M. B. (1998). Effects of Learning Method and Word Type on Acquiring Vocabulary in an Unfamiliar Language. *Language Learning Journal*, 48 (1), 31-69. Abstract. <<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2458654>> (28 Aralık 2008).

Macaro, E. (2001). Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85 (4), (Winter, 2001), 531-548. <<http://www.jstor.org/stable/1193074>> (29 Aralık 2008).

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 Classroom: a Communication and Learning Strategy. E. Llurda (Ed.). *Non-Native Teachers, Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, 5, 63-84. <<http://www.springerlink.com/content/p595301320268941/>> (29 Aralık 2008).

Maxfield, J. (2002). Using L1 to Write in L2: an Investigation into the Effects of Translation versus Direct Composition among "Low-Proficiency" ESL Writers. Yüksek Lisans Tezi, University of Toronto (Canada), Canada. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT MQ73917).

Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Hong Kong: Macmillan Publishers Ltd.

Mee-ling, L. (1996). Using the L1 Sensibly in English Language Classrooms. *Journal of Primary Education*, 6 (1&2), 91-99. <<http://sunzil.lib.hku.hk/hkjo/view/48/4800045.pdf>> (28 Aralık 2008).

Meyer, H. (2008). The Pedagogical Implications of L1 Use in the L2 Classroom. <<http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-08/meyer1.pdf>> (28 Aralık 2008).

Miles, R. (2004). Evaluating the Use of L1 in the English Language Classroom. Yüksek Lisans Tezi, University of Birmingham. <<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Milesdiss.pdf>> (28 Aralık 2008).

Nassaji, H. ve Fotos, S. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.

<<http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FAPL%2FAPL24%2FS0267190504000066a.pdf&code=4965c639ba5e2efc79829c68c457666d>> (30 Aralık 2008).

Nolasco, R. (1999). *New Streetwise Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Owen, D. (2002). Where's the Treason in Translation? *HLT Magazine*, 1, (January, 2003). <<http://www.hltmag.co.uk/jan03/mart1.htm>> (28 Aralık 2008).

Oxenden, C. ve Latham-Koenig, C. (2003). *English File Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Oxenden, C., Latham-Koenig, C ve Hamilton, G. (1999). *English File Intermediate Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Pennington, M. C. (2002). Grammar and Communication: New Directions in Theory and Practice. Hinkel, E. & Fotos, S. (Eds). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. 77-98. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Polio, C. (1994). Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Reexamining English Only in the ESL Classroom": A Reader Reacts. *TESOL Quarterly*, 28 (1), (Spring, 1994). 153-157. <<http://www.jstor.org/stable/3587203>> (28 Aralık 2008).

Polio, C. G. ve Duff, P. A. (1994). Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: a Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *The Modern Language Journal*, 78 (3), (Autumn, 1994), 313-326. <<http://www.jstor.org/stable/330110>> (29 Aralık 2008).

Prince, P. (1996). Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency. *The Modern Language Journal*, 80, 478-493. <<http://www.jstor.org/stable/329727>> (30 Aralık 2008).

Prodromou, L. (2002). The Liberating Role of the Mother Tongue. Deller, S. ve Rinvoluceri, M. (Eds). *Using the Mother Tongue*. London: English Teaching Professional Delta Publishing.

Prodromou, L. (2000). From Mother Tongue to Other Tongue. <<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/from-mother-tongue-other-tongue>> (28 Aralık 2008).

Radford, A. (1998a). *Syntactic Theory and the Structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Radford, A. (1998b). *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ramachandran, S. D. ve Rahim, H. A. (2004). Meaning Recall and Retention: The Impact of the Translation Method on Elementary Level Learners' Vocabulary Learning. *RELC Journal*, 35 (2), 161-178. <<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/2/161>> (30 Aralık 2008).

Reis, L. A. V. P. (1996). The Myths and the Practical Needs of Using L1 in EFL Classes: a Learner Training Experiment. *English Teaching Forum*, 34 (3), (June-December, 1996). <<http://draft.eca.state.gov/forum/vols/vol34/no3/p61.htm>> (28 Aralık 2008).

Rell, A. B. (2005). The Role of the First Language (L1) in the Second Language (L2) Classroom. Doktora Tezi, University of California, Los Angeles, United States -- California. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3175179).

Richards, J. C. (2002). Accuracy and Fluency Revisited. Hinkel, E. ve Fotos, S. (Eds). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. 35-50. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rinvoluceri, M. (2002). Personal Prefaces. Deller, S. ve Rinvoluceri, M. (Eds). *Using the Mother Tongue*. London: English Teaching Professional - Delta Publishing.

Rinvoluceri, M. (2008). What Sort of Standard Does English as a Lingua Franca (ELF) Need to Reach? A Response to Jenkins. *Modern English Teacher*, 17 (2), (April, 2008), 16-17.

Rutherford, W. E. (1995). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York: Longman Inc.

Savignon, S. J. (2001). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 13-28. Boston: Heinle & Heinle.

Schmidt, K. ve Gakuen, S. S. (1995). Use of Japanese in the EFL Classroom: Which Way to Go? (ERIC Document Reproduction Service No. ED461280) (30 Aralık 2008). <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/be/f0.pdf>

Schweers, C. W. (1999). Using the L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 37 (2). <<http://12.44.14.112/forum/vols/vol37/no2/p6.htm>> (28 Aralık 2008).

Senior, R. (2008). English Only, Please! 1. *English Teaching Professional*, 55, (March, 2008), 71.

Shapiro, S. S. ve Wilk, M. B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples), *Biometrika*, 52 (3/4), 591-611. (30 Aralık 2008). <http://tr.wikipedia.org/wiki/Shapiro-Wilk_s%C4%B1namas%C4%B1>

Shepherd, N. (2008). About Language. *Modern English Teacher*, 17 (2), (April, 2008), 14.

Shimizu, M. (2006). Monolingual or Bilingual Policy in the Classroom. <<http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-06/shimizu.pdf>> (28 Aralık 2008).

Snow, M. A. (2001). Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching. Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 303-318. Boston: Heinle & Heinle.

Soars, L. ve Soars, J. (2003). *New Headway Intermediate Workbook*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stoddart, J. (2000). Teaching through Translation. *The Journal*, 11, (April, 2000). <<http://www.pt.britishcouncil.org/journal/j1106js.htm>> (28 Aralık 2008).

Swain, M. ve Lapkin, S. (2000). Task-Based Second Language Learning: the Uses of the First Language. *Language Teaching Research*, 4 (3), 251-274. <<http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/3/251>> (28 Aralık 2008).

Tang, J. (2002). Using L1 in the English Classroom. *English Teaching Forum*, 40 (1), 36-43. <<http://draft.eca.state.gov/forum/vols/vol40/no1/p36.htm#top>> (28 Aralık 2008).

Taylor, A. M. (2002) A Meta-Analysis on the Effects of L1 Glosses on L2 Reading Comprehension. Doktora Tezi, Purdue University, United States -- Indiana. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3099215).

Thomas, M. (1995). Medieval and Modern Views of Universal Grammar and the Nature of Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79 (3), (Autumn, 1995), 345-355. <<http://www.jstor.org/stable/329350>> (30 Aralık 2008).

Thomas, M. (2004). *Universal Grammar in Second Language Acquisition: a History*. London: Routledge.

Thornbury, S. (2000). *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education Limited.

Todd, R. W. (2008). The Memetics of EFL Methodologies. *Modern English Teacher*, 17 (2), (April, 2008), 5-13.

Turnbull, M. ve Arnett, K. (2002). Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.

<<http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FAPL%2FAPL22%2FS0267190502000119a.pdf&code=46f4cae58a5342ea535dff80e4f96db5>> (30 Aralık 2008).

Ur, P. (2006). Wheels of Change. *ETAI Winter Conference (Beer Sheva)*, (December, 2006), 1-5. <http://www.etni.org.il/etai/pics/wheelsofchange_penny.doc> (28 Aralık 2008).

Üstünel, E. ve Seedhouse, P. (2005). Why that, in that Language, Right Now? Code-Switching and Pedagogical Focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (3), 302-325. (30 Aralık 2008) <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118656763/PDFSTART>>

Vaezi, S. ve Mirzaei, M. (2007). The Effect of Using Translation from L1 to L2 as a Teaching Technique on the Improvement of EFL Learners' Linguistic Accuracy - Focus on Form. *HLT Magazine*, 5, (September, 2007). <<http://www.hltmag.co.uk/sep07/mart03.htm>> (28 Aralık 2008).

Viakinnou-Brinson, L. (2006). To Teach or Not to Teach in the Target Language Only? The Effect of Target Language Only and Code-Switching on the Grammatical Performance of Elementary Level French Students. Doktora Tezi, Emory University, United States -- Georgia. Retrieved November 9, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3234055).

Volz, A. (1996). *Tutorial Series: Quasi-Experimental Designs*. (30 Aralık 2008).
<<http://www.socialresearchmethods.net/tutorial/Volz/page2.htm#negd>>

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Wesche, M. B. ve Skehan, P. (2002). Communicative, Task-Based, and Content-Based Language Instruction. Kaplan, R. B. (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, 207-228. Oxford: Oxford University Press.

Weschler, R. (1997). Uses of Japanese (L1) in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. *The Internet TESL Journal*, 3 (11), (November, 1997). <<http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>> (20 Aralık 2008).

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yıldırım, R. ve Mersinligil, G. (2000). Use of Mother Tongue in ELT Classes: When and Why? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (6), 131-142. <<http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2000.6.6.106.pdf>> (28 Aralık 2008).

Zacharias, N. T. (2004). Teachers' Beliefs About the Use of the Students' Mother Tongue: a Survey of Tertiary English Teachers in Indonesia. *EA Journal*, 22 (1), 44-52.

<http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcatfuncs&PT=s1&X=getdoc&Lev1=pub_jnl22-1&Lev2=EAJ_22-1zac> (24 Aralık 2008).

EKLER

I. İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi Deneme Formunun İstatistiksel Özellikleri

Davranış No	Madde No	p	r _{ix}
21	1	0,84	0,31
5	2	0,83	0,15
7	3	0,85	0,31
11	4	0,73	0,44
3	5	0,63	0,20
17	6	0,87	0,32
25	7	0,70	0,19
8	8	0,79	0,36
3	9	0,59	0,29
21	10	0,59	0,31
16	11	0,09	-0,17
22	12	0,83	0,11
14	13	0,05	0,14
4	14	0,36	0,22
23	15	0,62	0,31
1	16	0,76	0,17
20	17	0,83	0,37
15	18	0,85	0,26
4	19	0,67	0,36
10	20	0,38	0,28
13	21	0,86	0,32
22	22	0,74	0,14
2	23	0,66	0,06
9	24	0,86	0,40
24	25	0,28	0,25
16	26	0,60	0,28
7	27	0,46	0,32
22	28	0,22	0,25
3	29	0,67	0,30
8	30	0,84	0,38
2	31	0,47	0,50
17	32	0,82	0,31
14	33	0,64	0,26
4	34	0,61	0,35
9	35	0,52	0,24
1	36	0,57	0,28
6	37	0,81	0,33
13	38	0,81	0,32

Davranış No	Madde No	p	r _{ix}
1	39	0,31	0,17
18	40	0,16	0,12
6	41	0,51	0,04
15	42	0,74	0,45
2	43	0,44	0,23
19	44	0,54	0,42
11	45	0,25	-0,02
16	46	0,70	0,29
25	47	0,76	0,27
10	48	0,43	0,49
18	49	0,50	0,36
20	50	0,67	0,30
9	51	0,70	0,43
19	52	0,47	0,30
25	53	0,65	0,22
6	54	0,61	0,33
18	55	0,49	0,24
12	56	0,53	0,29
10	57	0,31	0,30
24	58	0,78	0,46
13	59	0,79	0,17
17	60	0,66	0,15
11	61	0,10	-0,12
12	62	0,85	0,39
20	63	0,42	0,27
19	64	0,64	0,34
23	65	0,39	0,36
21	66	0,11	0,06
5	67	0,79	0,27
12	68	0,55	0,25
23	69	0,64	0,39
7	70	0,73	0,49
15	71	0,60	0,41
24	72	0,42	0,05
8	73	0,32	0,19
14	74	0,71	0,41
5	75	0,74	0,37

(*EK-1'deki Madde İstatistiklerinin Devamı)

II. İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi Uygulama Formunun İstatistiksel Özellikleri

Davranış No	Madde No	p	r _{ix}
21	1	0,84	0,32
11	4	0,73	0,47
17	6	0,87	0,33
8	8	0,79	0,35
3	9	0,59	0,34
21	10	0,59	0,30
20	17	0,83	0,39
4	19	0,67	0,40
13	21	0,86	0,33
9	24	0,86	0,42
7	27	0,46	0,32
22	28	0,22	0,26
3	29	0,67	0,31
8	30	0,84	0,42
2	31	0,47	0,51
17	32	0,82	0,34
4	34	0,61	0,38
1	36	0,57	0,29
6	37	0,81	0,40
13	38	0,81	0,33
15	42	0,74	0,46
19	44	0,54	0,45
16	46	0,70	0,33
25	47	0,76	0,25
10	48	0,43	0,46
18	49	0,50	0,36
20	50	0,67	0,31
9	51	0,70	0,45
19	52	0,47	0,34
6	54	0,61	0,34
12	56	0,53	0,33
10	57	0,31	0,29
24	58	0,78	0,49
12	62	0,85	0,41
23	65	0,39	0,38
23	69	0,64	0,39
7	70	0,73	0,50
15	71	0,60	0,40
14	74	0,71	0,44
5	75	0,74	0,39

III. İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi Uygulama Formu Örnek Maddeler

3. If you want to lose weight, you ---- do a minimum of 30 minutes exercise a day.

- a) would
- b) ought to
- c) are able to
- d) could

9. I kept my camera in its bag because visitors ---- photos in the national museum.

- a) shouldn't have taken
- b) needn't have taken
- c) aren't allowed to take
- d) don't have to take

21. Women ---- anywhere in the world until the 19th century as politicians thought that they were simple-minded and ignorant.

- a) couldn't vote
- b) didn't have to vote
- c) needn't have voted
- d) oughtn't to have voted

27. I'm sure her boyfriend is still doing his military service in Diyarbakır.

- a) Her boyfriend may be doing his military service in Diyarbakır.
- b) Her boyfriend must be doing his military service in Diyarbakır.
- c) Her boyfriend can be doing his military service in Diyarbakır.
- d) Her boy friend still has to do his military service in Diyarbakır.

35. Police officer: Who do you think is the killer?

Detective: ---- . His fingerprints are all over the gun.

- a) Her husband must have murdered her.
- b) She could have been killed by her husband.
- c) She must be murdered by her husband.
- d) It might have been her husband.

34. You want to eat your lunch in the school canteen, but it is very crowded. There is a free chair at your friend's table. To take that chair, you say to your friend:

- a) Am I allowed to take that chair, please?
- b) Is it possible for you to give me that chair?
- c) Are you able to give me that chair, please?
- d) Can I take that chair if it is free?

38. Women ---- on stage, so men and boys played female roles in Shakespeare's theatre.

- a) didn't have to act
- b) couldn't have acted
- c) weren't allowed to act
- d) needn't have acted

IV. Çıkış Anketi

1. Dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanılsın mı? Neden?

2. Dilbilgisi öğrenirken Türkçeden yararlanılmasının öğrenmeniz üzerinde nasıl bir etki yarattığını düşünüyorsunuz? Olumlu ya da olumsuz etkilerini gerekçeleriyle açıklayınız.

3. İngilizce öğrenirken sizce başka hangi alanlarda Türkçeden yararlanılması uygun olur? Neden?
