

YABANCI DİL ÖĞRETİM BİLGİSİNDE YANLIŞ ÇÖZÜMLEMENİN YERİ*

Gülnehal GÜLMEZ**

Yanlış çözümlenmelerinde, doğal olarak öğrencinin erek dilin kurallarını öğrenmesi gerektiğini düşünerek, öğrenenin dilini erek dille, daha doğrusu erek dilin bir öğretim izlencesi oluşturacak biçimde seçilmiş, sınıflandırılmış, sıralanmış yönleriyle, karşılaştırıyoruz. Bir yabancı dilin öğrenilmesini konu alan kuramsal araştırmada ise, öğrenciye o ana kadar öğretilmiş olanla öğrencinin bilgisi karşılaştırılır. Oysa en azından sağduyulu davranmak gerekirse, yabancı dil öğrenme süreci ve öğrenenin dilinin özellikleri konularındaki bilgilerimizi geliştirmeden yanlış çözümlenmelerinden yeterince yararlanamayacağımızı kabul etmeliyiz. Söz konusu öğrenmenin öğrenci, doğuştan getirdiği dilyetisi, ana dili bilgisi, öğretmenin aktardığı yabancı dilbilgisi ve kullandığı eğitim gereci arasındaki bir etkileşim süreci olduğunu, öğrenciyi öğrenmeye hazır tutan dinamik bir düzenin varlığını biliyoruz. Doğrudan inceleyebilmemiz söz konusu olamayacağına göre, öğrencinin öğrenme düzeninin niteliğine ilişkin verileri ancak öğretim izlencesi ile öğrencinin bilgisi arasındaki karşılaştırmadan çıkarsayabiliriz. Öğrenme sürecini denetleyebilmek için sahip olduğumuz tekniklere karşın, bizim önerdiğimiz izlençe öğrencinin öğrenme düzenine uymayabilir. Bu durumda öğrencinin dilbilgisinin belli bir zaman dilimindeki durumunun bilinmesi ve öğretim izlencesinin onun dilbilgisi üzerindeki etkilerinin araştırılması gerekir.

"Her konuşucunun kendi dilinin yapısı konusunda bir sezgisi vardır; bu sezgi konuşucuya dilbilgisel tümceleri dilbilgisel olmayanlardan ayırtma olanağı verir." Üretici-dönüşümsel dilbilgisi betimlemelerinin dayanak noktalarından biri olan bu ilke, öğrenenin dilbilgisini betimleme çalışmalarını da yönlendirmiştir. Geleneksel yanlış çözümlenmelerinde yalnızca öğrencinin dil kullanım örneklerinin incelenmesiyle elde edilen veriler gözlemsel nitelikte olup, öğrenenin dilbilgisini yeterince yansıtmamaktadırlar. Zaten sayıca çok sınırlı olan bu verilerin, genellikle öğrencilerden okul içi öğrenme durumunun özel koşullarını taşıyan dil alıştırmaları aracılığıyla

* I. Bölümü U.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi C. I, S. 1'de çıkan yazının II. Bölümü.

** Yard. Doç. Dr.; Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

toplandığını da düşününce⁷, öğrencinin tümcelerinden oluşan metinlerin incelenmesiyle elde edeceğimiz gözlemsel verileri, bir kez de onun kendi tümceleriyle ilgili olarak dile getireceği sezgisel yargılardan edineceğimiz veriler ışığında değerlendirmemiz gerekecektir. Ancak, öğrenciden elde edeceğimiz sezgisel verilerin bize onun dilinin yapısıyla ilgili olarak geliştirdiğimiz varsayımları sınama olanağı verecek biçimde yönlendirilmesi beklenir. İlke olarak öğretmenin öğrencilerinin dilini tanıdığı, onların hangi tür yanlışları, ne kadar sıklıkla ve niçin yaptıkları konusunda sezgilere sahip olduğu ve belli bir dilbilim eğitimi almışsa, öğrencinin dilinin yapısına ilişkin varsayımları geliştirebileceği düşünülür. Yine de, bu konuda araştırmacıya dilbilimsel açıdan daha düzenli ve daha özel bilgileri sağlayan, yanlış çözümlenmeleriyle ayrımsal dil çözümlenmeleri⁸ olacaktır. Özetlemek gerekirse; yanlış çözümlenmeleri sonucu geliştireceğimiz varsayımlar dizgeler arası ayrımsal çözümlenme bulgularıyla açıklanıp en uygun varsayım seçildikten sonra, öğrencinin kendi diline ilişkin sezgileri içeren verilerle karşılaştırılıp doğrulanır ya da çürütülür.

Öğrenenin dilini betimlemek amacıyla yapılan araştırmalarda yanlış çözümlenmeleri bu dizgenin işleyiş biçimine ilişkin bilgilere götüren en kestirme yol olarak düşünülüyordu. Ancak araştırmaların zaman içindeki gelişimini izledikçe; yanlış çözümlenmelerinden dil kullanım örneklerinin çözümlenmesine, oradan da, metinsel ve sezgisel veriler yoluyla öğrenenin dilinin betimlemesine geçişin, dilbilimsel, ruh dilbilimsel ve toplumdilbilimsel etkenlerin gözönünde bulundurulmasını gerektiren, kuramsal ve yöntembilimsel açıdan güç bir evre oluşturduğunu, ister istemez, yabancı dil öğretim bilgisine özgü sorunların giderek arka plâna itildiğini gözlemliyoruz. Öyle ki, bu aşamada S. P. Corder: "dil edinimi ile ilgili yeni sayılabilecek bilgilerimizin ışığında, yanlış çözümlenmeleri ne derecede gerçekleştirilebilir ve daha önemlisi ne kadar vararlıdır?" sorusunu yöneltebiliyor⁹.

Yanlış çözümlenmeleri yapanların, özellikle yanlışın nedenini açıklama aşamasında birden çok varsayımın geçerli olabileceği, olumsuz dil aktarımı, aşım genelleme, vb. gibi ruhdilbilimsel sınıflamaları yetersiz buldukları durumlarda zaman zaman karşılaştıkları bu soru, öğretmenlerin yakından tanıdıkları bir gerçeği de hatırlatıyor: Öğrenciler çoğu zaman sınıf içi alıştırmalarında biçimsel bilgilerini doğru olarak kullanabiliyorlar. Ama aynı bilgileri sınıf içinde gerçekleştirilmeye çalışılan doğal iletişim durumuna aktarıp doğru biçimde kullanamıyorlar. O zaman, öğrencinin dilsel davranışında belirgin biçimde ortaya çıkan bu tutarsızlık kimilerini, öğrenenin dili ya da yaygın deyimiyle aradil kavramının geçerliliğinin tartışılır olduğunu düşünmeye kadar götürüyor. Aradil kavramı çevresinde geliştirilen düşüncelerin

7 Yazılı anlatım, bir metni yeniden kurma, özetleme, vb. gibi alıştırmalar her zaman için belli sınırlamaların izlerini taşıyacak, doğal iletişim örneklerinden ayrılacaktır. Öğrenciye verdiğimiz ödev türüyle zaten sınırlanmış olan dil kullanım biçimlerinin bir kez de öğrenci tarafından, yanlıştan kaçınma kaygısıyla ve daha iyi bildiği biçimleri yeğleme tutumuyla elendiğini biliyoruz.

8 Artık ayrımsal çözümlenmeden yalnızca iki ayrı dil arasındaki ilişkiyi ve olabilecek aktarımları önceden haber vermesi beklenmiyor. İki dil arasında ilişki kuranın öğrenme sürecindeki kişi olduğu ilkesinden hareketle, onun gösterdiği dil davranışının çeşitli yönleri açıklanmaya çalışılıyor. Bkz.: Bernard Py, "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle", s. 34-37.

9 S.P. Corder, "Post Scriptum", s. 39.

ilginç olmalarına karşın, öğrencinin dil edinimleri üzerinde etkili olabilmek için kullanılan bilimsel yöntemlerin elverişli olmadığı, aradil kavramının bilimsel bir kaçamak olmaması gerektiği belirtiliyor¹⁰. Yanlış çözümlmelerinden ne beklenebileceğini tartışmadan önce örgün öğretim durumlarındaki yabancı dil öğrenim sürecinin uzun süre gözden kaçan bir boyutuna ilişkin gözlemleri hatırlatmak istiyoruz:

Yabancı dil edinimiyle ilgili araştırmalarda sıkça belirtilen bir görüşe göre, öğrenci okulda iki tür yabancı dil bilgisi geliştiriyor. Bunlardan birincisi, yabancı dilin biçimsel yapısıyla ilgili kuralların öğretmen tarafından sunulup açıklanması ve öğrencinin de bu kuralları bilinçlice uygulamasıyla edinilen bilgidir. Bu tür bilgiler geleneksel "betimleme-örnekleme-uygulama alıştırmaları" teknikleriyle ve gerektiğinde bir üstdil kullanarak edinilebilir. Bir tür dilbilgisi oluşturan bu bilgiye öğrenci gereksinim duyduğu anda ve bilinçlice başvurabilir. İkinci tür bilgi ise, verilerin işlenmesi, varsayımların oluşturulması ve sınanmasıyla oluşan bilinçsiz bir süreç boyunca edinilen, öğrencinin doğal iletişim durumlarında kullandığı bir "anlık dilbilgisi" oluşturan örtük bilgidir. Genel olarak anadili edinimi ve doğal ortamda yabancı dil edinimi süreçlerinde gözlenen örtük bilgi, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında da aynı biçimde ve gerçek iletişim etkinliği sırasında edinilir.

Bu tür saptamalar, bir yabancı dilin edinilmesinde doğal bir yol izlendiğini, yani bir "işsel izlenme" nin varlığını düşündürür. Bir dil bilgisinin çok özel biçimde ve giderek gelişerek oluşmasının insan düşüncesinin doğası ve insan dillerinin yapısı gereği olduğundan hareketle açıklanabilecek bu işsel izlenme öğrencinin daha önceki bilgilerinden büyük ölçüde bağımsız biçimde oluşur ve dışardan uygulanacak başka bir izlenimin zorlamasına karşı koyar.

Başlangıcından beri yanlış çözümlmelerini kuramsal bir temele oturtmaya çalışan S.P. Corder, öğrencilerin yabancı dile ilişkin yararlı, uygulamaya dönük bilgilerinin örtük biçimde ve örgütsel (organik) bir gelişme süreci içinde edinmelerini, öğrenmelerinde büyük ölçüde kendi işsel izlenmelerine uygun dil davranışları göstermelerini, akla yatkın buluyor. Yukarıda sözünü ettiğimiz iki ayrı bilgi türünü göz önünde bulundurunca da yanlış çözümlmelerinin öğretime katkısının sınırlarını iyice daraltıyor: Biçimsel bir öğretimin düzeltilebileceği yanlışlar yalnızca açıkladığımız kurallara ve bu kuralların uygulandığı alıştırmalara bağlı bilginin eksik kalmasından doğacak yanlışlardır. Öğrencinin dil edimleri düzeyindeki becerisini biçimsel alıştırmalar ve yazılı anlatım gibi bazı iletişim etkinlikleri çerçevesinde geliştirebiliriz. Ama doğal sözlü iletişim etkinliklerinde öğrenci yanlışları biçimsel düzeltmeye karşı büyük bir direnç göstermektedirler. Yanlış çözümlmelerinin giderek daha belirgin biçimde öğrenenin dilinin, aradilin, incelenmesine yönelecek biçimde geliştirilmesine koşut olarak Corder'ın vardığı sonuç, bu araştırma alanından yabancı dil öğretim bilgisini geliştirme yolunda önemli yararlar bekleyenleri düş kırıklığına uğratacak nitelikte: "Eğer sonuçlarından öğrencinin iletişim yeteneğini geliştirmek için yararlanamıyorsak, çok eziyetli ve teknik olarak güç yanlış çözümlmelerine bunca zaman ve para yatırmak neye yarar?"

Biz inanıyoruz ki artık bu tür sorular, dilbilim, ruhbilim, toplumbilim ve eğitim bilimi gibi temel bilim dallarıyla ilişki içinde ama onlardan bağımsız ve kendine özgü

amaçlarla tanımlanmış biçimde özerk bir araştırma alanı oluşturan *dil öğretim bilgisini* ilgilendiren sorunların çözümü açısından, köstekleyici değil, kışkırtıcı etki uyandırmalıdır. Çünkü, okuldaki yabancı dil öğretme/öğrenme sürecinde öğrencinin yabancı dil bilgisinin değerlendirilmesi önemli ölçüde yanlışların notla cezalandırılması biçiminde yaşanıyor. Çünkü, yanlışın ortaya çıkması hem öğretmen hem de öğrenci için önemli olduğu kadar güç yaşanan bir an oluşturuyor. Çünkü, birçok yanlışın, çatışmaların, ket vurmaların kaynağını oluşturabileceği bilinen bu anın olumlu ve akılcı biçimde algılanıp yaşanmasını hazırlamak zorundayız. Evrim boyutuna üstünlük tanıyan dil çalışmalarını temelinden sarsarak dizge incelemesine ağırlık veren çağcıl dilbilimi hazırlarken, Saussure'ün ilk çabası, ele aldığı konuyu sınırlamak, böylece daha tanımlanmamış bir nesne üzerinde felsefeye girişmek yerine, onun için gerçeğini kavramaya yönelmek olmuştur. Dilbilimde bu devrimi gerçekleştiren ilkeye, "inceleme nesnesini tanımlayan bizim bakış açımızdır" ilkesine uygun olarak yinelemek gerekirse, yanlışta kesin, değişmez bir tanım bulmak olanaksızdır: Yanlışta tanımlayan bizim bakış açımızdır. Yanlış çözümlemelerinin yabancı dil öğretim bilgisine en önemli katkısı, yanlışta, "öğretmenin reddettiği bir biçim" olarak tanımlamadaki anlamsızlığı açıkca ortaya koymuş olmasıdır. Bugün, *öğrenenin dili* kavramı çevresinde oluşmuş bilgilerimizi yok saymadan, yanlışta yalnızca öğretmenin bakış açısına göre, yani erek dil dizgesinin kurallarından ve öğretim izlenesinde verilen bilgilerden *sapmalar* biçiminde tanımlayamayız. Öğrenci açısından kaçınılmaz bir öğrenme stratejisi olarak beliren yanlış biçimleri, onun öğrenme sürecini yavaşlatma pahasına reddetmek yerine, yanlışta bakış açımızı salt erek dil dizgesini değil, öğrencinin karşı karşıya kaldığı dilsel verilerin niteliğini ve sahip olduğu *aradilin* özelliklerini de gözönünde tutarak sınırlamalıyız. Böylece oluşturulacak bir eğitimbilimsel yanlış kavramı sonucu ulaştırıcı bir dizi işlemi gerektirmesinin yanısıra yapıcı da olacaktır¹¹.

Eksik bilgileri bütünleme ya da özel yanlışları düzeltme amaçlı öğretimin öğrencinin gerçek iletişim etkinlikleri üzerinde pek az etkili olduğu ileri sürülüyor. Doğal olarak öğrenci yanlışlarının zamanla, örtük bilgi ve anlaksal dilbilgisi geliştikçe kayb olduğu da gözleniyor. Okul ortamı dışında, doğal dil ortamında öğrenme durumlarının çokluğu ve görece üstünlüğü bunun kanıtı olarak gösteriliyor. Bu durumun, aradilin iletişimdeki normal kullanımından doğan dil edinimi sürecinin sonucu olduğu düşünülünce de, okuldaki öğrenme durumlarını daha etkili kılmak için, doğal ortamda dil öğrenimi durumlarının kurallılık gösteren özelliklerinden yararlanılabileceği umuluyor. Ne var ki, üzerinde en çok çalışılan İngilizce dili için bile, yabancı dilin doğal ortamda edinilmesi ve bir öğretim boyunca kazanılması durumları arasında önemli koşutlukların kurulması için araştırmalar yeterli düzeye gelmiş değil¹². Yine de, eğer bu yolda yeterince güdülenmişse, öğrencinin aradili aracılığıyla bolca iletişim fırsatı bulduğu ve erek dille zengin biçimde karşı karşıya geldiği ölçüde yanlışlarının büyük kısmını eleyeceğini kabul etmeliyiz. Öğrenilen ikinci dilin, daha önceden ve tüm kazanılmış özellikleriyle var olan bir dil-

11 Özellikle öğretmenin yanlış karşısında gerçekleştireceği işlemlere ilişkin öneriler için, bkz.: R. Porquier, U. Frauenfelder, "Enseignants et apprenants face à l'erreur".

12 Bkz. D. Veronique, "Apprentissage naturel et apprentissage guidé".

yetisel işleyişin temelleri üzerine kurulan ve sürekli olarak keşfedilen bir dil olduğunu, bu dili öğrenmenin aynı zamanda konuşmayı öğrenmeye devam etmek de olduğunu hatırlatmak gerekir mi?

Ancak, okulda yabancı dil öğretiminin bir amacının da öğrenciye dilin işleyiş biçimini kavramada rehberlik etmek olduğunu ve özellikle de üstdil kullanımını gerektiren etkinliklerde (öğrenenin bilinçlice geliştireceği ve gerektiğinde başvuracağı dilbilgisinin oluşmasını sağlayan alıştırmaları örnek verebiliriz), güdümlü öğrenme durumlarının belli üstünlüklere sahip olduğunu unutamayız. Yanlış çözümlenmeleri ve aradil kavramı en çok bu açıdan olumlu bir yöntembilimsel gelişmeye katkıda bulunabilirler: iletişim etkinlikleriyle dilin yapısını açıklama amaçlı etkinliklere ayıracak çalışma süresinin nasıl paylaşılacağı, aradilin konuşucusu yani *denk* olarak öğrencinin sezgisel verilerinden nasıl yararlanılabileceği, kazanılan bilgide olumlu olanı, gelişme sağlayıcı olanı ayırdedebilme ve öğretim izlenencesinden sapmaların yerini daha iyi belirleme konularında gerçekleştirilmesi beklenen bir dizi tutum değişikliği var ki, yabancı dil öğretiminin kurumsal düzenleniş biçiminin alışlagelmiş katılığı açısından büyük yenilik!...

KAYNAKLAR

1. BAILLY, D., BARBIER, L.: "Spécification et interprétation des agencements de marqueurs dans un corpus d'erreurs grammaticales en langue 2", *Langages*, 57, 1980, s. 107-119.
2. CORDER, S.P.: "The significance of learners' errors", *IRAL*, V-4, 1967, s. 162-169 (Fransızca çevirisi: "Que signifient les erreurs des apprenants", *Langages*, 57, 1980, s. 9-15).
3. ———: "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", *IRAL*, IX-2, 1971, s. 147-160 ("Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs", *Langages*, 57, 1980, s. 17-27).
4. ———: "The Elicitation of Interlanguage", in SVARTVIK, J. (ed), *Errata. Papers in Error Analysis*. Lund, Gleerup, 1973, s. 36-47 ("La sollicitation de données d'interlangue", *Langages*, 57, 1980, s. 29-37).
5. ———: "Post scriptum", *Langages*, 57, 1980, s. 39-41.
6. DEDE, M.: "Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlenmesinin yeri", *Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 1983, s. 123-135.
7. KNIBBELER, W.: "Le caractère évasif de l'interlangue", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 33, 1979, s. 102-108.
8. PERDUE, C.: "L'analyse des erreurs: un bilan pratique", *Langages*, 57, 1980, s. 87-94.
9. PORQUIER, R.: *Analyse d'erreurs en français langue étrangère*, Yayınlanmamış doktora tezi, Université de Paris VIII, 1974.
10. PORQUIER, R., FRAUENFELDER, U.: "Enseignants et apprenants face à l'erreur", *Français (Le) Dans le Monde*, 154, 1981, s. 29-33.

11. PY, B.: "L'analyse contrastive: Histoire et situation actuelle", *Français (Le) Dans le Monde*, 185, 1984, s. 32-37.
12. VERONIQUE, D.: "Apprentissage naturel et apprentissage guidé", *Français (Le) Dans le Monde*, 185, s. 45-54.