

Yabancı Dil Öğretimi Kuramları ve Sözcük Öğretimi

Dursun ZENGİN

1. Yabancı dil öğretimi kuramları

Dille ilgili bütün konular gibi yabancı dil öğretimi de dil biliminin çalışma alanına girer. Bu konu bugün *uygulamalı dil bilimi* (Alm. angewandte sprachwissenschaft) içinde ayrı bir alan durumuna gelmiştir.

1920'li yıllarda soyut ve kuramsal konularla uğraşan dil bilimciler, 1940'lı yıllarda dil biliminin verilerini uygulamaya koyma gereğini duydular. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında çok yoğun bir biçimde artan uluslararası ilişkiler dil bilimcileri yabancı dil öğretimi konusunda harekete geçirmeye zorladı.

1940'lı yıllarda gittikçe büyük bir önem kazanmaya başlayan yabancı dil öğretimi ve ana dili eğitimi dil bilimcileri bu alanlarda çalışmaya yöneltti. Böylece dil biliminde kuramsal çalışmaların yanı sıra uygulamalara da yer verildi ve Amerika'da *uygulamalı dil bilimi* terimi ortaya çıktı.

Dil öğrenimi alanında yapılan araştırmalar öncelikle ana dilin öğrenilmesine ilişkindir. Ana dili ile ilgili araştırmaların çok eski yıllara dayanmasına karşın, çocukların ana dili öğrenmede geçirdiği gelişim ancak 60'lı yıllarda sistemli bir biçimde ele alınıp incelenmiştir. Daha sonra 70'li yıllarda ise ana dili öğrenimi konusunda elde edilen verilerin ışığında *ikinci dil edinimi* alanına yönelinmiş ve bu alanda sayısız araştırmalar yapılmıştır.¹

Dilciler, yabancı dil öğretimini daha başarılı bir duruma getirebilmek amacıyla birtakım yeni kuramlar ortaya atmış ve yöntem denemelerini geliştirmişlerdir. Bunun sonucunda yabancı dil öğretim yöntemlerinin sayısı yaklaşık kırka ulaşmıştır.²

Yabancı dil öğretimini *ruh bilimi*, *toplum bilimi*, *eğitim bilimi* gibi bilim dallarından soyutlama olanağı yoktur. Çünkü yabancı dil öğretim yöntemleri, dil bilimi kuramlarının yanı sıra, anılan alanların kuramlarından da yararlan-

¹ Bu konuda bk. Tokdemir, 1992: 47-48.

² Yabancı dil yöntemlerine ilişkin geniş bilgi için bkz. Demircan, 1990; Demirel, 1990.

maktadır. Örneğin ruh biliminde çeşitli öğretim kuramları ve teknikler vardır. Yabancı dil öğretimi yöntemlerinin çoğu, dil bilimi kuramlarının yanında, öğrenme kuramlarından benimsedikleri birini seçmek zorundadır. Söz gelimi *işitsel-dilsel* yöntemde dil bilimi kuramı olarak *yapısalcılık*, öğrenme kuramı olarak da *davranışçılık* akımı esas alınmıştır. *Bilişsel* yöntemde ise *üretimsel dönüşümlü* dil bilimi kuramının yanında ruh bilimsel kuram olarak *akılcı* yaklaşım temel ilke olarak benimsenmiştir. Kısaca belirtmek gerekirse, yabancı dil öğretimi sadece dil biliminin ele alıp incelediği bir olgu değildir. Bu çok yönlü etkileşimden ortaya çıkan yöntemlerin çoğu, günümüzde yaygın bir duruma gelmiş, bazıları da denendikten sonra başarısızlığa uğramıştır.³

Yabancı bir dil ya herhangi bir *yönlendirme olmaksızın* (Alm. ungesteuerter spracherwerb) ya da *yönlendirme yolu ile* (Alm. gesteuerter spracherwerb) edinilir. Dolayısıyla dil öğrenme süreci iki kategoride ele alınmaktadır: Birincisi doğal yolla, ikincisi ise ders yoluyla öğrenilir. Yönlendirme olmaksızın, doğal ortamda dil öğrenme süreci *dil edinimi* terimiyle karşılanmakta ve *ikinci dil* olarak tanımlanmaktadır. Yönlendirme yolu ile öğrenilen dil için ise *dil öğrenme* terimi kullanılmakta ve bu, *yabancı dil* olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla yönlendirmeli ve yönlendirmesiz dil öğrenme, *ikinci dil öğrenmek* ve *ikinci dil edinmek* terimleriyle birbirinden ayrılmaktadır. Yönlendirmeli ve yönlendirmesiz öğrenilen her iki süreç *ikinci dil edinimi* terimiyle karşılanmaktadır.⁴ Ancak bugüne kadar yapılan araştırmalarda, *ikinci dil edinimi* nedir sorusuna ilişkin kesin bir cevap verilmemiştir. Bu alanda yapılan araştırmalar daha çok yönlendirmeli ikinci dil edinimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Dil edinimi bağlamında sıkça değinilen diğer bir kavram ise *iki dillilik*'tir (Alm. bilingualismus). Ortak bir tanımı olmayan bu kavram, her iki dilin paralel öğrenilmesi ve iki dilde de ana dil performansının gösterilmesi anlamını içermektedir.⁵

İkinci dil öğretimi alanında birtakım kuramlar ortaya çıkmıştır.⁶ Yapılan kimi araştırmalar sonucunda ortaya çıkan ve farklı açılardan yaklaşan bu kuramlar, dil öğrenme olayının nasıl gerçekleştiği sorusuna cevap aramış ve dil öğrenmeyi etkileyen etmenleri yabancı dil dersinde göz önünde bulundurarak, yabancı dil derslerinin daha verimli hâle gelmesini amaçlamışlardır. Ör-

³ Günümüzde en çok uygulanan ve üzerinde tartışılan *dil bilgisi-çeviri yöntemi, doğal yöntem, direkt yöntem, Berlitz uygulaması, işitsel-dilsel yöntem, bilişsel yöntem, işitsel-görsel yöntem telkin yöntemi, iletişimci yöntem, seçmeci yöntem, Sokrates yöntemi* gibi yöntemlere ilişkin bk. Hengirmen 1993: 17-42.

⁴ Terimlere ilişkin bk. Tokdemir, 1997: 11; Krashen 1981.

⁵ Bu kavrama ilişkin bk. Tokdemir, *age.*, s. 73-81, 86.

⁶ Kuramlara ilişkin bk. Felix, 1977; Krashen, *age.*; Selinker, 1972; Klein, 1984; Tokdemir, *age.*; Tokdemir, 1992; Bartsch 1975.

Yabancı Dil Öğretimi Kuramları ve Sözcük Öğretimi

neğin Dulay, Burt, Wode, Krashen ve Felix, *özdeşlik-kuramı* (Alm. identitätshypothese) ile birinci ve ikinci dil edinim süreçlerinin eş değer olduklarını, yani bir çocuğun ana dilini öğrenirken geçirdiği öğrenme aşamalarının, ikinci dil öğrenirken de geçerli olacağını savunmaktadır.

Lado ve Fries'in geliştirdiği *karşılaştırmalı-kuram* (Alm. kontrastive hypothese), ilk öğrenilen dille ikinci öğrenilen dilin karşılaştırılması yoluyla dil öğrenme sürecinin gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Davranış psikolojisine dayanan bu kurama göre, ikinci dilde geliştirilen davranışlar sürekli ana dilde çoktan edinilmiş davranışlarla karşılaştırılarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle dil öğrenen kişi her iki dil arasında benzerlikler arar. İkinci dil ve ana dildeki yapı benzerlikleri ikinci dilin kolay öğrenilmesine, dillerdeki farklılıklar ise öğrenmede zorluğa neden olacak ve bunun sonucunda hatalar oluşacaktır. Bu nedenle ikinci dili öğrenme sürecinde ilk öğrenilen dile ait dil bilgisel (Alm. grammatisch), sözlüksel (Alm. lexikalisch), edimsel (Alm. pragmatisch), söz dizimsel (Alm. syntaktisch), ses bilgisel (Alm. phonetisch) ve biçim bilimsel (Alm. morphologisch) gibi özellikleri ikinci dile aktarılmakta ve dil öğrenen kişi öğrenme sürecinde *aktarım-stratejisi* olarak adlandırılan bir yol izlemektedir. Aktarım, *olumlu* ve *olumsuz* olmak üzere iki türlü gerçekleşmektedir.⁷ İkinci dili öğrenen kişinin eğer birinci ve ikinci dili paralel sözcükler içeriyor ve paralel biçim bilimsel, söz dizimsel, anlam bilimsel vb. özellikler gösteriyorsa, öğrenme sürecinde *olumlu aktarım* söz konusu olacaktır. Eğer birinci ve ikinci dil farklı yapılara sahipse, *olumsuz aktarım* gerçekleşecektir. Böylece ikinci dil kullanımında hataların oluşmasına neden olacaktır. Dolayısıyla aktarımın bir olumlu (Alm. Äquivalenz), bir de olumsuz yönü (Alm. Interferenz) vardır. Aktarım olayında her iki dile de aktarımların yapılması söz konusudur, yani yabancı dilin kimi özellikleri de ana dile taşınabilir. Ancak aktarım olayı çoğunlukla ana dilden yabancı dile yapılır. Dilin her alanında görülen olumsuz aktarım, ana dilden yabancı dil yönünde ise buna *öğrenilen dile ketvurma* (Alm. proaktive inhibition), yabancı dilden ana dili yönünde ise *ana diline ketvurma* (Alm. retroaktive inhibition) denir. Ancak olumsuz aktarım iki farklı dil arasında olabileceği gibi, bir dilin kendi içinde de gerçekleşebilir. Olumsuz aktarıma ilişkin çok farklı tanımlamalar söz konusudur.⁸ Örneğin Hess-Gabriell olumsuz aktarımı, daha önce öğrenilmiş ya da ana dilinden bilinen kuralların yeni öğrenilen, konuşulan dile aktarılması sırasında yapılan yanlışlıklar olarak tanımlamaktadır (Hess-Gabriell, 1979: 56). Olumsuz aktarımın beş türü sayılabilir: (Hellinger, 1977: 12-26) Bun-

⁷ Olumlu ve olumsuz aktarım konusuna ilişkin bk. Ergenç, 1983: 195-207.

⁸ Bu konuda bk. Ergenç, *age.*, s. 197-198.

lardan ilk üçü diller arası (Alm. interstrukturell) son ikisi ise dil içi (Alm. intrastrukturel) olumsuz aktarımdır. Dil içi olumsuz aktarımlar bir dilsel düzenin içinde betimlenebilir. Diller arası olumsuz aktarımlar ise ikinci bir dilsel düzene ilişkindir. Bu olumsuz aktarım türleri sırayla, *yerine koyma* (Alm. substitution, ersatzprobe), *abartmalı ayrımlaşma* (Alm. Über / unter-differenzierung), *abartmalı kural kullanımı* (Alm. über/ unterrepräsentation), *aşırı genelleme* (übergeneralisierung), *aşırı yetkincilik* (Alm. hyperkorrektheit)dır. Bu bağlamda şunu da belirtmekte fayda vardır. Tüm yanlışlara olumsuz aktarım neden olmaz. Yanlışları değerlendirirken olumsuz aktarıma dayananları ayırmak gerekir, çünkü olumsuz aktarım yanlışlarının bir yabancı dili konuşan için özgünlük taşımayıp onun ana diliyle konuşanların tümü için olabilirliği söz konusu olan yanlışlardır. Diğer bir deyişle, bir yanlış belli bir grupta yineleniyorsa bu onun olumsuz aktarım yanlışlığı olduğunu gösterir. Olumsuz aktarım yanlışları iki dil düzeninin karşıtlıklarından doğar. Eş zamanlı bir olay olan olumsuz aktarımın derecesini kişisel, ulusal, sosyal, siyasal ve kültürel etkenler belirler. Olumsuz aktarım yanlışlarının saptanması *karşılaştırmalı dil biliminin* (Alm. kontrastive linguistik) araştırma yöntemi olan *karşılaştırmalı çözümleme* (Alm. kontrastive analyse) ile yapılır. Dil bilimciler, yabancı dil derslerinin *aktarım-stratejisinin*'den hareket edilerek karşılaştırılmalı biçimde yapılmasını, yani her iki dilin benzer ve farklı yönlerinin saptanarak farklı yönler üzerinde daha yoğun bir biçimde durulmasını önermiştir. Sonuç olarak *karşılaştırmalı-kuram*'dan sonra *karşılaştırmalı dil bilgisi* uygulanmaya başlanmıştır.

Selinker'in ortaya koyduğu ve dil öğrenmede tek bir görüşten hareket etmeyip farklı görüş ve savları bünyesinde toplayan *Interlanguage-Hypothese* (Ara Dil-Kuramı) adlı kuramda ise, ikinci dil ediniminde zihinsel yeteneklerin rolü yadsınmamakla birlikte, dil edinimi sürecinde asıl belirleyici rolü sosyal ve psikolojik faktörlerin oynadığı ve birinci dil edinimi ile ikinci dil edinimi süreçlerinin farklı süreçler olduğu savunulmaktadır. Önde gelen temsilcileri arasında Tarone, Schumann, Klein ve Dittmar gibi isimlerin bulunduğu bu kurama göre, dil öğrenen kişi ana dili ile erek dilin karışımı olan kendine özgü bir dil sistemine sahiptir ve kişi dil öğrenme sürecinde aktif bir rol oynar. Dil öğrenmede rol oynayan faktörler, dilden kaynaklanan ve dil dışı faktörler olmak üzere iki kategoride incelenmektedir.⁹ Dilden kaynaklanan faktörler dilin yapısı ve dili öğrenen kişinin bu yapıyı kullanma biçimini içermektedir. Dil öğrenen kişi, yaratıcılığının göstergesi olarak *iletişim stratejileri*

⁹ Dil öğrenmede rol oynayan faktörlere ilişkin bk. Tokdemir, 1992.

Yabancı Dil Öğretimi Kuramları ve Sözcük Öğretimi

(Alm. kommunikationsstrategien) olarak adlandırılan dile yaklaşım yollarına başvurur. Erek dil ile iletişim kurma çabasında en çok başvurulan iletişim stratejileri *genelleştirme* (Alm. übergeneralisierung), *basitleştirme* (Alm. vereinfachung), *vazgeçme* (Alm. vermeidung) ve *karşılaştırmalı-kuram*'da da yer alan *aktarım* (Alm. transferstrategie) gibi stratejilerdir.¹⁰ Dil dışı faktörlerin başında ise, zihinsel, sosyal ve psikolojik faktörler, yaş faktörü, çevre ve motivasyon faktörü, öğretim metodu, öğrenilen dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkede kalış süresi gibi birtakım faktörler gelir. Bu kuram, yabancı dil eğitiminin işlevsel olması, yani dil öğrenen kişinin, öğrendiği dilde iletişim sağlayabilecek metotların ders metodu olarak seçilmesi gerektiğini savunmaktadır. Kısacası, ikinci dil edinimi konusunu en geniş biçimde ele alan ve dil öğrenmeyi etkileyen tüm faktörlere yer veren bu kuram, bugün dil bilimsel araştırmalara ışık tutan en geçerli *ikinci dil edinimi* kuramıdır.

Monitör kuramı, dil öğrenme sürecini *bilinçli* ve *bilinçsiz dil edinimi* olmak üzere iki kategoride ele almaktadır. Bilinçsiz dil ediniminde önemli olan, dili öğrenen kişinin anlaması ve anlaşılmasıdır. Dolayısıyla yabancı dil kuralları iletişim sırasında öğrenen kişi tarafından kontrol edilmemektedir. Bu dil edinimi, ana dil, erken yaşta ikinci dil edinimi veya iki dilli öğrenme gibi durumlarda gerçekleşir. Bilinçli dil ediniminde ise, dil öğrenen kişide oto-kontrol mekanizması devreye girmekte ve kişi öğrendiği dilin kurallarını zihinsel kontrolden geçirerek kullanma çabasına girmektedir. Dolayısıyla iletişim esnasında *monitör* kullanan kişi, dili bilinçli ve yönlendirmeli olarak öğrenmektedir. Monitörün aşırı kullanılması durumunda iletişim hatasız ancak duraklamalı, gereğinden az kullanılması durumunda ise hatalı ancak akıcı olacaktır.

Ara Dil-Kuramı'na göre doğal yolla dil öğrenen yetişkin, öğrenmenin çok erken bir safhasında dil öğrenmeyi durdurup o ana kadar edinmiş olduğu dil repertuarı ile iletişimi sağlamaya çalıştığı zaman *Pidgin* olarak adlandırılan, ne ana dilin ne de erek dilin kurallarına uyan ve kişiye özgü olan bir dil versiyonu ortaya çıkar. Bu dilin en önemli özelliği, sınırlı iletişim gereksinimlerine yönelik olması ve yapısal olarak ana dilin, erek dilin yapılarının karışımı ya da kendine özgü bir yapısalılık taşımasıdır.

Sonuç olarak, dil öğrenme ile ilgili bütün araştırmalar öncelikle dil öğrenme koşullarını saptayarak, dil derslerine uygun yöntemler geliştirmeye yönelik olmuştur. Günümüzde dil derslerinde öğrencinin aktif rol üstlenmesi amaçlandığından, öğretmeni ikinci planda bırakarak öğrenciyi aktif ve yaratıcı

¹⁰ Bu konuda bk. Tokdemir, 1997: 85.

cı kılıcı yöntemler ağırlık kazanmıştır. Diğer bir anlatımla, öğrencinin tartışma, diyalog, rol yapma gibi çeşitli yöntemlerle dersin akışında aktif rol alması ve öğrenciye düşünme yeteneği, öz güven gibi kişilik özelliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Dili insandan bağımsız olarak düşünmek olanaksızdır. İnsan ilk edindiği dili ile dünya görüşü kazanır. Dolayısıyla dil ile düşünce ve dil ile toplum arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Bir toplumun dili, o toplumun ortak görüşlerinin yansıtıcısı durumundadır. Dil ile kültür arasındaki ilişkiyi vurgulayan W. V. Humboldt'un dil felsefesiyle örtüşen bu düşünce doğrultusunda, bugün yabancı dil derslerinde kültürlerin aktarıcısı konumundaki edebi metinler de araç olarak yerini almıştır. Çünkü yabancı bir dili öğrenmenin yolu, o yabancı kültürü de tanımaktan geçmektedir.

2. Sözcük öğretimi

Öğrenme ruh biliminde, "önce öğrenilenlere bağlı olarak sonraki davranışlarda görülen değişiklik" (Demircan, 1989: 22) diye tanımlanır. Dolayısıyla öğrenme, öğrenilen davranışların kimi durumlarının yeni bir öğrenme alanında benzer durumlara aktarılması olayı olduğu için her şeyden önce ruh bilimsel bir olaydır. Bu bağlamda yabancı bir dile ait bir sözcüğü öğrenirken birtakım ruh bilimsel özellikler söz konusu olur. Örneğin bazı sözcükler daha kolay, bazı sözcükler ise daha zor öğrenilir. Bu zorluk ya sözcüğün doğal yapısından, ya öğretim tekniğindeki bazı yetersizliklerden ya da öğretmenin becerisi ile öğrenecek kişinin geçmişteki ve o güne kadarki öğrenme tecrübesinden kaynaklanır. Dolayısıyla sözcüklerin öğrenilmesinde üç çeşit ruh bilimsel güçlük söz konusudur:

1. Sözcüklerin doğal güçlüğü
2. Araç ve gereçlerin yetkinliği
3. Öğrenecek kişilerin o güne kadarki öğrenme tecrübeleri¹¹

Sözcüklerin ruh bilimsel açıdan incelenmesi beş grupta toplanabilir: (Demirezen, 1983: 160-164)

1. Öğrenilecek sözcüklerin doğal yapısından kaynaklanan güçlük.
 2. Önceden öğrenilmiş olan ile yeni öğrenilecek sözcükler arasındaki etkileşim.
 3. Aynı sürede öğretilecek sözcük kümeleri arasındaki etkileşim.
 4. Sırayla öğretilecek sözcük kümeleri arasındaki etkileşim.
 5. Öğrenilecek sözcüklerin yinelemeli olarak sunulmasının etkileri.
- Sözcüklerin doğal yapısından kaynaklanan güçlükler, sözcüklerin somut

¹¹ Bu konuda bk. Demirezen, 1983: 160.

Yabancı Dil Öğretimi Kuramları ve Sözcük Öğretimi

ya da soyut, kolay ya da karmaşık olmaları ve sözlükte bulunup bulunmama-ları gibi özellikler ile ilgilidir. Somut sözcükler soyut sözcüklerden daha kolay öğrenilmektedir. Somut sözcüklerin beş duyu ile algılanabilmeleri, bu tür sözcüklerin ruh bilimsel olarak daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Elle tutulup gözle görülen kavramları göstermeyen ve beş duyu ile algılanamayan özellikleri çağrıştıran soyut sözcüklerin öğrenilmesi daha zor ve karmaşıktır.

Dil öğretiminde hangi sözcüklerin öncelikle öğretilmesi gerektiği ve sıralamanın nasıl olması gerektiği de önemlidir. Örneğin bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta göre sıralanan sözcüklerin kalıcı bir biçimde öğretildiği saptanmıştır. Kolay sözcükler karmaşık sözcüklerden daha kolay öğrenilmektedir. Sözcüklerin basit, açık ve net olması, okunuşu ve yazılışının kolay olması, uzun olmaması, çağrıştırdığı kavramların sayısı ve özelliklerinin açık seçik olması öğrenmeyi kolaylaştırmakta, bu özellikleri yansıtmayanlar ise öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Sözcüğü öğrenmedeki ruh bilimsel bir güçlük de, öğrenilecek sözcüğün öğrenecek kişinin dilinin sözlüğünde bulunup bulunmamasına bağlıdır. Öğrendiği sözcük eğer sözlükte, başka bir deyişle ana dilinde yer almıyorsa öğrenmede güçlük yaratacaktır, çünkü sözlükte var olan sözcükler, var olmayanlardan daha kolay öğrenilir. Bu durum daha çok bir dilin ve kültürün kendine özgü sözcüklerinde ortaya çıkar. Bunun yanında diller arasında sözcük alışverişi de söz konusu olabilir. Bu tür alışverişlerde dil öğrenme kolaylaşmaktadır. Yabancı dil ile ana dil arasındaki benzerlikler dilin ve dolayısıyla kelimelerin öğrenilmesini olumlu yönde etkiler. Örneğin Almanca bilen biri İngilizceyi Çince'den daha rahat öğrenir. Dolayısıyla kültür ve dil farklılıkları kelime öğretimini olumsuz yönde etkiler.

Önceden öğrenilmiş sözcükler ile sonradan öğrenilecek sözcükler arasında da belli bir etkileşim söz konusudur. Bu konu, *anlamlılık* ve *tanışıklık* kavramlarıyla açıklanmaktadır. Masanori Higa tarafından belirtildiği gibi, yeni öğrenilen sözcükler önceden öğrenilen sözcükleri çağrıştırmıyorsa öğrenim süreci aksamaktadır (Higa, 1972: 295). Yabancı bir sözcüğün anlamlılığı, o sözcüğün öğrenen kişinin ana dilindeki bir sözcüğe ses bilimsel açıdan biraz ya da tümüyle benzeme olgusuna dayanmaktadır. Kuşkusuz bu benzeme rastlantısalıdır. Ancak bu tür sözcüklerin daha kolay öğrenildiği saptanmıştır. Türkçedeki *tür* sözcüğü ile Almandaki *tür* "kapı" sözcükleri örnek olarak verilebilir. Ancak bu tür sözcükler sözcük öğretimini olumsuz yönde de etkileyebilir. Örneğin Türkçedeki *moral* sözcüğü Almandada da bulunmaktadır ve bizdeki anlamın dışında "ahlak, öğütlük, maneviyat" gibi anlamlara da gelmektedir. Sözcük sadece Türkçedeki anlamından hareket edilerek öğrenil-

diğinde dil yanlışlarına neden olur.

Anlamlılık olayı sözcüklere eklenen ön ek ve son eklerde de görülür. Örneğin Almanca *arbeiten* “çalışmak” fiilini öğrettikten sonra, *arbeiter* “(erkek) işçi”, *arbeiterin* “(bayan)işçi”, *arbeitsam* “çalışkan”, *arbeiterschaft* “(işçiler) sınıfı” gibi yaygın kullanılan ekler önceden kullanılarak öğretilirse, her yeni ek bir sonraki ekin anlamlılığını artırır. Ayrıca öğrenme sürecinin başında öğrenilecek sözcüklerin yaklaşık olarak tümü, öğrenecek kişilere tanıdık sözcükler olarak görünmez. Sadece ana dile çevrildiğinde anlamlı olan sözcükler tanışıklık değeri taşırlar. Dolayısıyla bu durum öğrenen kişilerde belli bir güvensizlik duygusunun oluşmasına neden olur. Çok sayıda tekrar yapmak suretiyle bu duygu yenilebilir.

Aynı sürede öğretilen sözcükler arasındaki etkileşim de öğrenmede önemli bir rol oynar. Örneğin sözcüklerin sıralanış biçimi, anlam ilişkileri, öğretilecek sözcük sayısı ve bağlam, dil öğrenme açısından çok önemlidir. Örneğin verilen bir sözcük dizelgesinde ilk ve son sıralarda yer alan sözcükler daha kolay öğrenilmektedir. Böyle bir durumda sıralanış rastgele değil, sözcüklerin somut-soyut, kolay-karmaşık gibi özelliklerinin de göz önüne alınması gerekir. Sözcüklerin, eş anlamlılık, zıt anlamlılık, yan anlamlılık gibi özelliklerini ve anlam ilişkilerinin göz önüne alınarak düzenlenip belli ilişki içinde verilmesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğretilecek sözcük sayısı da önemlidir, bir ders süresinde çok sayıda sözcüğün öğretilmeye çalışılması birçok sorun oluşturmakta, az sayıda sözcüğün öğretilmesi ve tekrarların yapılması ise süre ve güç yitimine neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenci sayısını, düzeylerini ve yaş durumlarını göz önüne almak gerekir. Önemli diğer bir nokta ise, sözcüklerin belli bir bağlam içinde verilmesidir, çünkü dil öğrenme sürecini anlamlı kılan şey, sözcüklerin içinde geçtiği bağlamdır. Sözcüklerin belli bir bağlamda çağrıştırdığı anlam daha rahat görülmekte ve bu durum aynı zamanda anlama becerisini de kamçulamaktadır. Bağlama dayandırarak sözcük öğrenme, önceden öğrenilen sözcüklerin anlamlarının pekiştirilmesine, yeni öğrenilecek sözcüklerin zıt ve benzer olanlarının kolayca karşılaştırılmasına büyük katkıda bulunur. Ayrıca anlamca birbirine yakın olan ancak farklı durumlar ve bağlamlarda kullanılan kelimeler öğretimi olumsuz etkiler.

Dil öğretiminde sözcüklerin yinelenmesi de bu sürece büyük katkılar sağlamaktadır, çünkü yineleme yapmak suretiyle sözcüklerin ses ve anlam yönüyle ilgili özellikleri öğrenen kişinin kafasına daha iyi yerleşmektedir. Örneğin sözcüklerin telâffuz edilişlerinde ortaya çıkan aksaklıklar ve yanlışlıklar giderilmekte, güç öğrenilen sözcüklerin kolay anlaşılmaları sağlanmak-

Yabancı Dil Öğretimi Kuramları ve Sözcük Öğretimi

ta ve en önemlisi öğrenci yabancı dilde konuşmuş olmaktadır. Ancak yinelemenin yeter sayıda ve öğrenen kişiyi sıkmadan yapılması gerekir.

Yukarıda belirtilen konuların dışında öğrenen kişiye özel durumlar da önemli bir rol oynar. Örneğin kişinin yeteneği, ilgisi, yaşı, eğitim düzeyi, geldiği toplum katmanı vs. Çünkü her kişi sözcükleri değişik biçimde algılar ve öğrenir. Ayrıca dil öğrenen kişi çoğu kez sadece işine yarayacak kelimeleri öğrenip kullanmayı tercih eder. Zor bulduğu, ihtiyaç duymadığı ve sık kullanılan kelimeleri öğrenmekten kaçınır. Dolayısıyla bütün bu özellikler de oldukça önemlidir.

Genel olarak bakıldığında, sözcük öğretimindeki faktörler, dil içi ve dil dışı olmak üzere iki büyük gruba ayrılmaktadır. Kısaca yabancı dil öğretimi dil bilimiyle birlikte, ruh bilimi, eğitim bilimi ve öğretim bilgisi gibi başka bilim dallarıyla da yakından ilgilidir ve bu nedenle çok yönlü bir konudur.

Kaynaklar:

Demircan, Ömer (1990), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul.

Demircan, Ömer (1990a), "Yabancı Dil Öğretimi Kaynakçası (-1990)", *Dilbilim Araştırmaları*, s. 271-295.

Demirel, Özcan (1990), *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Ankara.

Demirezen, Mehmet (1983), "Yabancı Dil Öğretiminde Yabancı Sözcüklerin Ruhbilimsel Sorunları", *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi*, Dil Öğretimi Özel Sayısı, yıl: 32, cilt:XLVII, sayı: 379-380/Temmuz-Ağustos, TDK, s. 160-167.

Ergenç, İclâl (1983), "Yabancı Dil Öğretimi ve Olumsuz Aktarım", *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi*, Dil Öğretimi Özel Sayısı, yıl:32, cilt:XLVII, sayı: 379-380/Temmuz-Ağustos, TDK, s. 195-207.

Felix, Sascha (1977), *Natürlicher Zweitspracherwerb. Ein Überblick*, Studium Linguistik 4.

Hengirmen, Mehmet (1993), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Ankara.

Klein, Wolfgang (1984), *Der Zweitspracherwerb*, Königstein/Ts.

Krashen, S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford.

Selinker, L. (1972), *Interlanguage. Language Teaching*, vol. 10, Heidelberg.

Tokdemir, Aslıhan (1992): *Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*, Gündoğan yay., Ankara.

Tokdemir, Aslıhan (1997), *İkinci Dil Edinimi*, Ankara.

Türkçe Sözlük (1998), TDK, Ankara.

Zengin, Dursun (1999), *Almanca Dilbilgisi*, Ankara.