

BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ

DERGİSİ

Hümaniter Bilimler — Humanities

Vol. 1 - 1973

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM

Hikmet Sebüktekin

Çağımızda hızla gelişen teknoloji insanların bireysel ve toplumsal düzeyde yakın ilişkiler kurmalarına olanak sağlamış, böylece yabancı dil öğrenimi için öteden beri duyulan gereksinme eskiye oranla alışılmış ölçülerin çok üstünde bir artış göstermiştir. Ancak, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan zorluklar henüz ortadan kalkmış değildir. Bu zorlukları giderici öneriler genellikle dilbilim, ruhbilim ve eğitimbilimden beklenmekte, bu arada teknolojinin bulgularından da yararlanılabileceği umulmaktadır. Aslında, sözü edifen bilimler bugüne kadar soruna kendi açılarından eğilerek önemli katkılarda bulunmuşlarsa da içlerinden herhangi birinin tek başına böyle çok yönlü bir konuya tümüyle sahip çıkması ve çözüm getirmesi düşünülemez. Çeşitli bilimlerin düzenli bir işbirliği ve dayanışma içinde yabancı dil öğrenimini kolaylaştırma amacına yönelmiş ortak çabalarında bulunmaları gereklidir. Kendilerinden katkı beklenen bilimler iki kümede toplanabilir: Dilbilim, dilin ne olduğunu ve nasıl bir düzen içinde işlediğini araştırır. Diğerleri ise öğrenimin hangi koşullar altında yer aldığını ve nasıl düzenlenmesi gerektiğini, destek olarak ne gibi teknik araçlardan yararlanılabileceğini saptamağa çalışır.

Yabancı dil öğretiminde 'yöntem', yani amaca götüren en kısa yol, herşeyden önce ruhbilimde geliştirilecek bir genel 'öğrenim' kuramına dayalı olmalıdır. Ruhbilim-dilbilim, toplumbilim-ruhbilim ve benzeri bilimlerarası ortaklıklarla anadil öğrenimi, çift-dil bilirlilik gibi konular yeterince aydınlatılırsa, bir adım daha ileri gidilerek yönetime bir 'dil öğrenimi' kuramına dayalı olma niteliği kazandırılabilir. Bu söylenenlerden dil öğrenimi konusunda hiç bir şey bilinmediği anlamı çıkarılmamalıdır. Tersine, eldeki birçok genelleme ve ilkeler uygulama alanında öğrenmen ve öğrenci için yararlı olmaktadır. Ancak, asıl aranan şey gözlenen tüm öğrenim olayını içine alıp açıklayabilecek genişlikteki kuramdır (Carroll, 1966).

Yöntem kavramının ilk kez ortaya atılmasıyla başlayıp günümüze kadar uygulana-gelen bellibaşlı yöntemler bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir dil öğrenim kuramını varsaymışlar, bazan da bir felsefe görüşünü, hattâ doğruluğu kanıtlanamayacak inançları benimseyerek sağlamlığı kuşku götürür temeller üzerine kurulmuşlardır. Geleneksel **dil-bilgisi-çeviri** yöntemi bütün dillerin aynı yapıya sahip olduğu inancına, **düz-varım** yöntemi çağrışım, deneme-yanılma ve 'gestalt' görüşlerine, günümüzde bir ölçüye kadar başarıyla uygulanan **kulak-dil alışkanlığı** yöntemi davranışçılık kuramıyla çağrışım görüşüne ve son olarak **bilinçli kural öğrenme** yöntemi akılcılık ve 'gestalt' görüşlerine dayanmaktadır. Yeterli bir 'öğrenim' ya da 'dil öğrenimi' kuramı geliştirilmedikçe, bu yöntemler varlıklarını sürdüreceklidir.

Dilbilimciler yabancı dil öğretiminde yöntem konusunun kendi alanlarıyla doğrudan doğruya ilgili olmadığını açıkça belirtmekteyseler de, sözü edilen son iki yöntemin dil çözümlenmesi ve betimlenmesini amaç edinen dilbilim kuramlarından esinlenmiş oldukları bir gerçektir. Böylece, bir yanda yapısal dilbilimle kulak-dil alışkanlığı yöntemi arasında, öte yanda da dönüştürsel-üretimsel dilbilimle bilinçli kural öğrenme yöntemi arasında bir yakınlık görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde çığır açan bir yöntem olarak tanınan ve son yirmi beş, otuz yıldan beri uygulama alanı gittikçe genişleyen kulak-dil alışkanlığı yönteminin belli başlı özellikleri şunlardır :

1. Amac yalnızca okuma-yazma bile olsa, dil işitme-konuşma yoluyla öğrenilmelidir. Çünkü gerçek dil konuşmadır. Yazı dili konuşmanın cümle ezgisi, sözcük vurgusu gibi önemli yapısal özelliklerini tümüyle yansıtmak yeterlikte değildir.

2. İşitme-konuşma yoluyla öğrenmede öğrencinin her şeyden önce yabancı dilde işittiklerini birbirinden ayırdedebilecek kulak alışkanlıklarıyla söylemek istediklerini söyleyebilecek dil alışkanlıklarını edinmesi gerekir. Böylece, iyi işitmeme ve dil dönmemesi gibi özürlerin ileri sürülmesine daha işin başındayken engel olunabilir. Aynı zamanda birçok yapısal kalıpların ileride istendiği an kullanılabilecek şekilde bellekte yer etmesi sağlanmış olur. Yabancı dilin kullanılmasını gerektirecek bir uyarının alınmasıyla ona karşı gösterilecek tepki arasındaki süre enadildeki kadar kısa olmalıdır.

3. Dilin yapısı öğrencilere kural anlatmak ve ezberletmekle değil, alıştırma yaptırma ile öğretilir. Alıştırma, öğrencilerin kuralları örnekseme yoluyla kendi başlarına kolayca bulup anlayabilecekleri biçimde düzenlenir. Öğrencinin kendi gözlemleriyle vardığı sonuçlara daha çok önem ve değer verdiğine, onun için de bunları uzun süre unuttuğuna inanılmaktadır. Öğretmen, herhangi bir yanlış öğrenmeye yer bırakmamak amacıyla ve ancak alıştırmaların gereği gibi tamamlanmasından sonra varılmak istenen genellemeyi kısaca açıklamalı, böylece öğrencilerin kendi kendilerine bulduklarını doğrulamalıdır.

4. Amac-dili, yani elde edilmesi istenen yabancı dili, öğretmek için öğrencilerde yapılan çalışmalar sırasında anadile yer verilmemesi, her ne olursa olsun ona bir 'model' miş gibi baş vurulmaması gerekir. Anadille amaç-dil birbirlerinden kesinlikle ayrı tutulmalıdır, çünkü her dilin kendine özgü biçim ve anlam birimleri olduğu gibi, bunların bir araya gelmesinden oluşan yine kendine özgü birer yapısal örgüsü vardır. Birinin öbürünü tamamlayabileceği ya da sanki arada matematiksel eşitlikler varmışçasına birinden öbürüne, örneğin düz yani yorumsuz çeviri yoluyla, geçişler yapılabileceği düşünülemez. Öyleyse, iki dilin bellekte bağımsızlıklarını koruyarak yan yana ama ayrı ayrı gelişmeleri ve iç içe girip gerçek dışı bir tamlama dil biçimine sokuılmaları önemle üzerinde durulması gereken bir ilke olarak ortaya çıkmaktadır (Brooks, 1964).

5. Anlam, dilin olağan kullanılmasını en iyi biçimde yansıtan doğal durumların çerçevesi içinde öğretilir. Anlam öğreniminin hızla ve kolaylıkla yer almasını sağlayacak dil kullanım türü karşılıklı konuşmadır. Doğal durumlar içinde yapılan karşılıklı konuşmalarda bildirişim yalnız dil anlatımıyla değil, ona ek olarak ve onunla aynı zamanda yer alan çeşitli el, kol ve yüz hareketleriyle, ayrıca çevresel olayların, nesnelerin ve benzeri etkilerin yardımıyla sağlanır. Her türlü anlamın beş duyudan geniş ölçüde yararlanılabilecek ve anlam sınırlarının açıklıkla belirlenebileceği böyle bir ortamda öğrenilmesi, iki dilin çeşitli birimleri arasındaki farkın yalnız biçimsel olduğu ve anlam kapsamı

bakımından eşdeğer tutulabilecekleri varsayımından hareket edilerek hazırlanmış olan sözcük listelerini ezberleme ya da anadilde yapılan açıklamaları belleme gibi geleneksel yollardan öğrenilmesine tercih edilmelidir.

6. Aynı anadillere sahip olan öğrencilerin aynı amaç-dili öğrenirken karşılaştıkları güçlükler nicelik ve nitelik bakımından farklıdır. Bu, her dilin kendine özgü bir yapısı olmasından ve öğrencilerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak amaç-dili kendi anadillerinin biçim ve anlam birimleriyle yapısal örgüsünden oluşan bir çerçeve içine sokmağa çalışmalarından ileri gelmektedir. Oyleyse, amaç-dil anadille karşılaştırılmalı, aradaki farklar ortaya çıkarılmalı ve böylece öğrencinin karşılaşacağı güçlükler önceden saptanmalıdır. Yeni bir dilbilim dalı olarak gelişen 'karşıtsal dilbilim'in¹ konusu budur. Güçlüklerin neler olduğu, hangi nedenlerden doğduğu ve nasıl giderilecekleri ders sırasında açıklanıp öğrencilerle tartışılacak konular değildir. Bunlardan ancak öğretim malzemesinin hazırlanışında yararlanmalı, yani işlenen konulara önceden saptanmış olan güçlük dereceleri oranında ağırlık verilmeli, konuların sunuş sırası da aynı şekilde kararlaştırılmalıdır.

Dönüşümsel-üretimsel dilbilim kuramının öncüleri, çocukların anadillerini öğrenirken, bu diller birbirlerinden çok farklı görünüyor olsalar bile, eşdeğer sayılabilecek bir düzeye aynı süre sonunda eriştiklerini; ayrıca dil genelcelerine bakıldığında diller arasındaki benzerliklerin temelde, ayrılıkların ise yüzeyde olduğunun görüldüğünü ileri sürerek bütün dillerin insan mantığının yapısını ve işleyiş biçimini yansıttığı sonucuna varmışlardır. Böylece, dil öğreniminde akılcı bir tutuma yer verilmesi önerilmekte, dil kullanım düzeyine varılabilmesi için dil örgüsünü bütünüyle ve bilinçli olarak anlamının zorunluluğuna işaret edilmektedir (Chomsky, 1965; Katz ve Postal 1964). Bu görüşün benimsenmesiyle ortaya çıkan bilinçli kural öğrenme yöntemi, başlıca özellikleri yukarıda kısaca belirtilmiş olan kulak-dil alışkanlığı yöntemiyle hemen her bakımdan çelişir görünmektedir :

1. Yabancı dil öğretiminin ilk aşamasında yazılı ya da sözlü dilin hangisine öncelik tanınacağı sorusu üzerinde durmak yersizdir. Amaç, dil örgüsünün bilinçli olarak öğrenilmesi olduğuna göre, bunlardan herhangi birisiyle ya da her ikisiyle birden başlangıç yapılabilir.

2. Dil örgüsünü her biri belirli bir yapısal özelliği örnekleyen ayrı ayrı kalıplar halinde sunmağa çalışmak, üstelik bu kalıpların tekrarlama yoluyla alışkanlıklara dönüşecek biçimde öğrenilmesini istemek, hem dilin bütünüyle anlaşılmasını engeller, hem de öğrenciyi belirli kalıplara bağlı kalmağa zorlar. Oysa, amaç öğrenciyi yabancı dilde yaratıcılık yeteneğini kazandırmaktır. Öğrenci, tıpkı kendi anadilinde olduğu gibi, yabancı dilde de daha önce hiç işitilmemiş cümleleri hemen anlayabilmeli, hiç söylenmemiş cümleleri kurobilmelidir. Bu da dar bir alanda sınırlı birkaç alışkanlık kazanmakla değil, dilin bütününe kapsama içine alan kuralları öğrenmekle gerçekleşebilir.

3. Her kalıbın önce örneklerle sunulup alıştırmalarda pekiştirilmesi ve sonra da kuralların öğrenciler tarafından örnekseme yoluyla tek tek bulunması sakıncalıdır. Kurallar zincirinin tümü bilinmedikçe örneksemenin hangi sınıra kadar götürüleceği belli olmayacak, öğrenci dilin henüz ele alınmamış bölümüne yanlış örneksemeleri ya da kendi anadilinin kurallarını uygulamağa kalkışacaktır (Rivers, 1968). Dil öğretiminde tümeva-

¹ Karşıtsal dilbilimin karşılaştırmalı dilbilimden dikkatle ayrılmalıdır. Karşılaştırmalı dilbilim, kısa bir tanımla dilleri çeşitli gelişim evreleri sırasında birbirleriyle karşılaştıran, gözlenen fark ve benzerlikleri inceleyerek diller arasındaki akrabalıkları saptamağa çalışan dilbilim dalıdır.

rım değil, tündengelim yolu izlenmelidir. Alışkanlıklara gelince, bunlar dil örgüsünün bütününüyle anlaşılmasından sonra çok daha kolay elde edilecektir.

4. Anadille amaç-dil arasındaki ayrılıkların çoğunlukla yüzeyde olduğu, aslında her ikisinin de yapı ve işleyiş yönlerinden insan mantığına uygunluğu unutulmamalıdır. Temeldeki ayrılıklar yok denecek kadar az olduğuna göre, yabancı dil öğretiminde anadilin kullanılışından aşırı ölçüde kaçınmak hem yersiz hem de olanak dışıdır.

5. Doğal durumlar içinde yapılan karşılıklı konuşmalar anlam öğretimi için iyi bir ortam sayılabilir. Ancak, yerine göre öbür ortamlardan ve geleneksel yollardan yararlanmakta hiç bir sakınca yoktur.

6. Karşıtsal dilbilimin bulgularını yalnız öğretim malzemesinin hazırlanmasında kullanılmakla yetinmemeli, öğrencilere anadille amaç-dil arasındaki benzerlik ve farkları açıkça göstermelidir.

Bilinçli kural öğrenme yönteminde, yukarıda sıralanan başlıca özelliklerinden de hemen anlaşılacağı gibi, düz-varım ve geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemleri doğrultusunda bir dönüş vardır. Düz-varım yöntemi çocuğun anadilini öğrenirken yaptığı gibi dilin tümünü birden ele almayı ve dil örgüsünü bu tutumla öğretmeyi amaçlaması bakımından, dilbilgisi-çeviri yöntemi ise akla dayalı çözümlemelere, kural öğretimine ve anadilli amaç-dille sürekli olarak karşılaştırmağa yer vermesi bakımından bilinçli kural öğrenme yöntemine oldukça yakın görünmektedirler. Çok genel bir deyimle, bilinçli kural öğrenme yöntemi diğer iki yöntemin çağdaş temsilcisidir.

Birbiriyle her yönde çelişki halinde görülen kulak-dil alışkanlığı ve bilinçli kural öğrenme yöntemleri uygulamada nasıl sonuçlar vermektedir? Bu konuda yapılan ve mümkün olduğu kadar nesnel olmasına çalışılan deneylerden elde edilen sonuçlar her iki yöntemin de belirli alanlarda bazı üstünlüklere sahip olduğunu göstermektedir (Sherer ve Wertheimer, 1964). Söyleneni anlama, düşündüğünü söyleme, okuduğunu anlama ve amaç-dilden anadile çeviri yapma becerilerinin elde edilmesinde kulak-dil alışkanlığı yönteminin; düşündüğünü yazma ve amaç-dilden anadile çeviri yapma becerilerinin kazanılmasında ise bilinçli kural öğrenme yönteminin ağır bastığı göze çarpmaktadır. Oyleyse, yabancı dil öğretiminde varılmak istenen amacın önceden saptanması, yöntemin de bu amaca göre seçilmesi doğru olur. Amaç, tüm becerilerin eşit olarak öğrenilmesini gerektirecek biçimde seçilmişse hangi yöntem izlenecektir? Başka bir deyimle, iki ana yöntemin uygulamada üstün görünen yönlerini bağdaştırma olanağı yok mudur? Bu soruya olumlu cevap vermek gerekir. Amaç-dilin ses birimlerini, ad ve eylem gibi sözcük türlerinin çekim ve türetim sırasında girdikleri değişik biçimleri, hattâ ana cümle kalıplarını daha ilk aşamada kulak-dil alışkanlığı yöntemiyle öğrenmek; buna karşılık, sözdizimi ve anlam birimleri arasındaki karmaşık ilişkilerin tümünü akılcı bir çözümleme ve açıklamalar yoluyla elde etmek uygun olacaktır. Kulak-dil alışkanlığı yöntemiyle yabancı dil öğretiminin hemen başlangıcında başarılı sonuçlar alınmasının, daha ileri düzeylerde ise aynı yöntemin bir bakıma yetersiz kalmasının temelindeki neden budur. Burada, üzerinde önemle durulması gereken başka bir nokta, her iki yöntemde de basmakalıp ezberciliğe yer verilmemesidir. Kulak-dil alışkanlığı yönteminde cümle kalıplarının ilgi çekici alıştırmalar ve doğal durumlar çerçevesinde yer alan konuşmalar içine gizlenmiş tekrarlamalar yoluyla kendiliğinden akılda kalacak hale gelmeleri beklenmekte, bilinçli kural öğrenme yönteminde de kuralların belirli bir dil ortamı içinde örneklerle açıklanmaları öngörülmektedir.

Yöntem seçiminde öğrencinin yaşı önemli bir etken olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Alışkanlık edinme ile kural öğrenme arasındaki oranın hangi ölçüde tutulacağı öğrenci yaşına göre saptanmalı, yetişkinlerin küçük yaştaki öğrencilerden farklı olarak kural öğrenimi ve çözümleme yolunu tercih ettikleri ve onların bu özelliğinden yararlanılabileceği unutulmamalıdır. Ancak, aynı özellik yetişkinlerin yabancı dil öğrenmelerini olumsuz yönde de etkilemekte, onların bütün becerileri kural öğrenme ve çözümleme yoluyla kazanabileceklerini sanmalarına yol açmaktadır. Bu yüzden, yetişkinler için hazırlanmış yabancı dil programlarının hemen başında hangi yöntemin hangi becerileri kazanmakta uygulanacağını bütün nedenleriyle birlikte açıklamak ve amaca nasıl varılabileceğini inandırıcı bir şekilde anlatmak gerekir.

İki ana yöntemin üzerinde anlaşır görüldükleri bir konu, amaç ne olursa olsun, başlangıçta edilgen becerilere, daha sonraki düzeylerde de amacın öngördüğü etken becerilere yer verilmesidir (Strevens, 1965 ; Ross, 1972). Başkasının söylediğini ve kendi okuduğunu anlayabilme edilgen beceriler, kendi düşündüğünü söyleyebilme ve yazabilme etken beceriler olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğretimine girilirken öncelikle amacın saptanmasındaki büyük öneme burada bir kere daha değinmek gerekiyor. Amaç, gerçek bir yabancı dil öğrenme zorunluluğuna dayanılmadan ve eldeki olanaklar göz önüne alınmaksızın seçilmişse, örneğin sözlü kullanımı gerektiren bir bildirişim ortamı olmadığı ya da olmayacağı halde düşünülene söyleyebilme becerisine ısrarla ağırlık verilmişse, harcanan emek ve zaman boşa gidecektir (Başkan, 1972). Oysa, amaç, kullanılmasında yarar olacağı bilinen becerileri elde etmektir. Yabancı dil öğretiminin bir «fikir jimnastiği» sayılması ve bu bakımdan genel eğitim programlarının vazgeçilmez bir parçası olarak düşünülmesi geçerliliğini çoktan yitirmiş bir tutumdur.

Konuşma metinleri, okuma parçaları, çeşitli alıştırmalar, ödevler, sınavlar ve benzeri ders malzemesiyle bunların işlenmesinde yardımcı olarak kullanılacak teknolojik araç-gerecin seçimi bir yandan amaç ve yöntemle, bir yandan da öğrencinin taşıdığı niteliklere bağlı olarak yapılmalıdır. Yaş, zekâ, eğitim, kültür, çevreye uyum, başkalarıyla ilişki kurma, dil dürtüsü, konuşkanlık, sıklıkla, anadili iyi bilme ve kullanma, yanlış yapma korkusu, bilinen başka bir yabancı dil, örnekseme yapma, unutmama hızı ve ilgi alanları gibi doğuştan gelme yeteneklerle sonradan kazanılmış alışkanlık ve becerilerden oluşan bu niteliklere daha pek çoğu eklenebilir. Her öğrencinin belirli bir nitelikler kümesine sahip olabileceği ve bu niteliklerin de çeşitli düzeylerde bulunabileceği düşünülürse, genellikle sınıflar, okullar ya da okul toplulukları için hazırlanan programların öğrenciler ve öğretmenlerin her birini niçin bütün yönlerden memnun edemediği ortaya çıkar. Bireysel gereksinimlere göre düzenlenmiş olan ve «öğretim makineleri» nin yardımıyla yürütülen «programlanmış öğretim», insan ögesinden uzak yapay ortamı yüzünden bu soruna çözüm getirememiştir.

Son olarak, ders malzemesi hazırlanışının temelinde yatan ve amaç seçimini de yarılandıran bir konuya, amaç-dil türünün seçimi konusuna değinelim. Çağdaş dil öğretiminde, amacı oluşturan becerilerin her biri için hangi amaç-dil türünün gerekeceği üzerinde de ayrıca durulmakta, örneğin Hamburg'da görev alacak yabancı bir makine mühendisinin Alman otomobil fabrikası işçileriyle iş konusunda etkin bir sözlü bildirişim düzeyine varabilmesi için en uygun ders malzemesinin özellikleri böylece saptanmaktadır. Her dilin kullanılan kişilere ve kullanım yerlerine bağlı olarak bölgesel, toplumsal ve çevresel türleri vardır. Bunların tümünü öğrenmek anadilde bile olanak dışıdır, ancak amaca uygun olanların öğrenilmesindeki yarar açıktır.

Yabancı dil öğretimi yöntemleri konusunda yeni aşamalara ruhbilimde geliştirilecek bir öğrenim kuramıyla varılabileceği, bu arada öbür komşu bilimlerin de önemli katkılarda bulunabileceği daha önce belirtilmişti. Şimdiye kadar yer alan gelişmelerin hızı bir ölçü olarak kabul edilirse, kısa sürede büyük yeniliklerin beklenemeyeceği ortadadır. Ancak, düşündürücü olan şey bu ağır gelişme hızı değil, bugüne kadar yapılan araştırma ve deneyler sonucunda edinilen bilgilerin uygulama alanına aktarılmasında görülen tıkanıklıklardır. Amaç, yöntem ve ders malzemesi seçiminde göze çarpan aksaklıklarla bunların doğurduğu başarısızlığın sorumluluğu, kuşkusuz, sadece uygulayıcı durumunda bulunan yabancı dil öğretmenin omuzlarına yüklenemez. İki ana yöntemi her programın kendine özgü koşullarına göre bağdaştırıp gerçekçi amaçlar doğrultusunda ve yaygın bir şekilde uygulamakla çok daha verimli sonuçlara varılabilir. Bunun için de, araştırmacı ve uygulayıcı arasındaki bilgi alışverişinin en kısa yollardan ve sürekli olarak yapılması gerekir.

BIBLIOGRAFYA

- Başkan, Özcan, «İstanbul Üniversitesinde Yabancı-dil Öğretimi», **Tecrübi Pedagoji ve Çocuk Psikolojisi Bülteni**, İstanbul, 1972, ss. 89—96.
- Brooks, Nelson, **Language and Language Learning**, New York, 1964.
- Carroll, John B., «The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages», **Trends in Language Teaching**, ed. Albert Valdman, New York, 1966, ss. 93-106.
- Chomsky, Noam, **Aspects of the Theory of Syntax**, Cambridge, Mass., 1965.
- Katz, Jernold J. ve Postal, Paul M., **An Integrated Theory of Linguistic Descriptions**, Cambridge, Mass. 1964.
- Rivers, Wilga M., **Teaching Foreign-Language Skills**, Chicago, 1968.
- Ross, Janet, «The Transformationalists and ESL Teachers, 1972», **TESOL Quarterly**, 4 (1972), ss. 305-312.
- Scherer, George A.C., ve Wertheimer, Michael, **A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching**, New York, 1964.
- Stevens, Peter D., **Papers in Language and Language Teaching**, London, 1965.

METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

This article reviews the present state of foreign language teaching methodology. The basic features of audiolingual habit theory and cognitive code-learning theory are contrasted, frequent reference being made to earlier methods. The selection of objectives in foreign language programs, factors affecting the preparation of lesson material and course content, and choice of language variety are among the topics briefly discussed in connection with methodological questions. In conclusion, the necessity for more effective communication and closer cooperation between the classroom teacher and the researcher is pointed out, and a versatile unified method incorporating the best of the current habit formation and cognitive code-learning approaches is recommended.