

DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ UYGULAMALAR

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özet

Dünyamızda 1900'lü yıllardan günümüze kadar dil öğretimi alanında çeşitli yaklaşım ve yöntemler uygulanmıştır. Bunlar "davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı" olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Bu yaklaşımların amaçları, temel görüşleri ve uygulama yöntemlerinde tarihsel süreç içinde önemli değişimler olmuştur. Dil öğretim alanında en eski yaklaşım olan geleneksel yaklaşımda dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, genel kültür gibi konuların öğretimine ağırlık verilmiştir. Davranışçı yaklaşımda ise dil diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar, taklit, ezberleme ve şartlandırma yoluyla öğretilmiştir. Dil öğretim alanındaki bu görüşler 1950'li yıllara doğru değişmeye başlamış ve "Dil iletişim aracıdır." görüşü yayılmıştır. Bunun üzerine iletişim kurma ve dilin günlük yaşamda kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte "Dil, sosyal etkileşim aracıdır." görüşü gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımda dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi ön plana alınmış ve çeşitli etkinlik, görev, proje vb. aracılığıyla dil öğretimi yapılmaktadır.

Dünyamızdaki bu gelişmelere paralel Ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımla yeni Türkçe öğretim programları hazırlanmıştır. 2004 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi için çeşitli etkinlik, görev ve projelerle Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, dil öğretimi, yaklaşım, yöntem, yapılandırıcılık

LANGUAGE TEACHING APPROACHES AND THEIR APPLICATIONS IN TEACHING TURKISH

Abstract

In our world, from 1900s to the present, much kind of approaches and methods have been applied on language teaching. These approaches are behavioral, constructive and cognitive as the main parts. During the historical process these approaches were changed related to about their aims, application methods and their basic thoughts. The traditional approach which is the oldest approach in the language teaching covers the teaching of rules of the grammar, literature, proverbs and liberal education. The language was taught as the other behaviors, like repetition, imitation, memorizing and classical conditioning as the stimulation-reaction in behavioral approach. These thoughts started to change in 1950s and the thought that is the "language is the for the communicating" started to spread. Then the studies containing communication and the usage of the language in daily life were done. Nowadays with the constructive approach, the thought that is "language is a tool for social communication" has been supported. The developing of mental, emotional, and social skills have been handled and teaching of language has been done with the many kind of activities, duties and projects.

In our country, important developments were done during the last years parallel to the world. A new Turkish Programme with the constructive approach was prepared by leaving the behavioral approach. Education approaches such as constructive approach, multiples intellect, student-centered learning, interdisciplinary approach, etc. were taken as basis in new 2004 Turkish Education Programme. In this way, new Turkish Programme contains developing skills such as mental, emotional, and social and language teaching is being done with the many kind of activities, duties and projects.

Key Words: Turkish, language teaching, approach, method, constructivism

Giriş

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı dildir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemli bir yeri vardır. Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir. Bu durum dil becerilerinin okuldaki eğitimle sınırlı kalması yerine yaşam boyu geliştirilmesi gerektiğini gündeme getirmiştir. Bu nedenle çoğu ülkede dil becerilerini geliştirmeye büyük önem verilmekte, sürekli yeni yaklaşım ve yöntemler uygulanmaktadır.

Dünyamızda uygulanan dil öğretim yaklaşımları incelendiğinde, 1900'lü yıllardan günümüze kadar önemli değişmelerin olduğu görülür. Eskiden dil öğretiminde dil bilgisi, kelime, kültür gibi yaklaşımlar uygulanıyordu. Öğretim sürecinde ise dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, tarih, coğrafya, genel kültür gibi konulara ağırlık veriliyordu. O yıllarda "Dil kurallarını öğrenen dili iyi kullanır." düşüncesi yaygındı. Dil öğretiminden çok dil kurallarıyla ilgili bilgiler öğretiliyordu. Daha sonraki yıllarda davranışçı yaklaşım uygulanmaya başlamıştır. Davranışçı yaklaşımda dil bir davranış olarak ele alınmış, diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar, taklit, ezberleme ve şartlandırma yoluyla öğretilmiştir. Bu anlayış ve uygulamalar 1950'li yıllara doğru değişmeye başladı. Dil öğretiminde iletişim kurma amacı ön plana çıktı ve dilin günlük yaşamda kullanılması önem kazandı. Böylece öğretim sürecinde dil kurallarını öğretme ve şartlandırma yoluyla davranış değiştirme yerine, etkili iletişim kurmaya yönelik çalışmalara ağırlık verildi. Günümüzde ise "Dil, sosyal etkileşim aracıdır." görüşü gündeme gelmiştir. Bu anlayışa göre bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren "sosyal aktörler"dir. Sosyal aktörler görevlerini yerine getirirken dili çeşitli alanlarda kullanırlar. Bu nedenle dil öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi ön plana alınmakta, çeşitli etkinlik, görev ve projelerle dil öğretimi yapılmaktadır. Kısaca dil öğretimi, dil bilgisi kuralları, kelime, kültür gibi öğeler yerine etkinlik, görev ve projelerle yürütülmektedir.

Son yıllarda araştırmacılar dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerini sistemli hâle getirmek için bazı çalışmalar yapmışlardır. Lecomte 1993 yılında, çeşitli araştırmalarından hareketle dil öğretim yaklaşımlarını davranışçı, iletişimsel, bilişsel, yapılandırıcı ve keşfederek öğrenme başlıkları altında toplamıştır. Ardından Develay, idealist, deneysel ve yapılandırıcı olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Germain, bütün dil yaklaşımlarını bütünleşik, dilbilimsel ve psikolojik olarak gruplamıştır. Bu sınıflamaların birbirinden farklı olması alanda çeşitli sorunlara neden olmuştur. Bunu

önlemek amacıyla Bailly 1998 yılında yeni bir sınıflama yapmıştır. Bu sınıflamada dil öğretim yaklaşımları dayandıkları temel görüş ve alandaki uygulamalara göre “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Eski dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri “davranışçı” başlık altında sıralanmıştır. “Bilişsel” dil öğretim yaklaşımı adı altında Chomsky ve Krashen’in görüşlerine yer verilmiştir. “Yapılandırıcı” dil öğretim yaklaşımı olarak Piaget, Vygotsky ve Bruner’in çalışmaları ele alınmıştır (Bailly, 1997, 1998, Rézeau, 2001, Güneş, 2007-b). Bu sınıflamanın eğitim yaklaşımlarıyla ilişkilendirilmesi alanda daha çabuk benimsenmesini getirmiştir. Dünyamızda ana dil ve ikinci dil öğretiminde kullanılan bazı yaklaşım ve yöntemler bu sınıflamaya dayalı olarak aşağıda verilmektedir. Bunlar dil öğretimine özgü yaklaşım ve yöntemlerdir. Eğitimde kullanılan soru-cevap, gösteri, gözlem ve inceleme gibi yöntemlerle karıştırılmamalıdır.

Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri

Bailly, dil öğretiminde uygulanan bütün eski yaklaşım ve yöntemleri “davranışçı” başlık altında toplamıştır. Bazı dil uzmanları ise bunları “geleneksel” ve “davranışçı” olarak ayırmaktadır. Geleneksel ve davranışçı yaklaşımların dayandığı temel görüşler birbirine çok yakındır. Alandaki çalışmalarda çoğu zaman birlikte kullanılmıştır. Bu yaklaşımların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla geleneksel ve davranışçı yaklaşımlar ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Bunlardan bazıları hem ana dil hem de ikinci dil öğretiminde kullanılmıştır.

1. Geleneksel Yaklaşım ve Yöntemler

Geleneksel yaklaşımlar dil öğretimi alanında kullanılan eski yaklaşımlardır. Puren bunları dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımı olarak gruplara ayırmakta ve her birinin kullanıldığı yöntemleri açıklamaktadır (Puren, 2004). Bunlar dil bilgisi-çeviri yöntemi, doğrudan öğretim yöntemi, aktif yöntem gibi sıralanmaktadır. Aşağıda önce yaklaşımlar verilmekte ardından önemli görülen ve yaygın kullanılan yöntemlere geçilmektedir.

a. Dil Bilgisi Yaklaşımı (*Approche par la grammaire*)

Bu yaklaşıma göre dil kurallardan oluşur. Bir dili öğrenmek için önce o dilin kurallarını iyi bilmek gerekir. Dil kurallarını öğrenen kişi dili iyi kullanabilir. Bu nedenle dil öğretiminde öncelik dil bilgisi öğretimine verilir. Dil bilgisi konuları belirli bir sıra içinde aşamalı olarak öğretilir. Öğretim sürecinde dilin temel kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları üzerinde önemle durulur. Dil kuralları öğrencilere ezberletilir. Karışık ve zor dil bilgisi kurallarının ayrıntılarına kadar inilir. Dil öğretiminde öncelik okuma, anlama ve yazmaya verilir, dinleme ve konuşma üzerinde fazla durulmaz. Ders kitapları hep dil bilgisi ağırlıklıdır. Derslerin adı bile dil bilgisi konularıyla oluşturulur. Örneğin isimler, özel isimler, fiiller, zamirler gibi (Puren, 2004). Bu

yaklaşımına göre hazırlanan program ve kitaplarda dil bilgisi-çeviri yöntemi (geleneksel yöntem) uygulanır. Kitaplarda çok sayıda okuma ve çeviri alıştırmalarına yer verilir.

Ortaçağdan günümüze kadar gelen bu yaklaşım Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere, İspanya gibi ülkelerde 1950'li yıllara kadar uygulanmıştır. Önceleri Lâtince, Yunanca ve Arapçanın öğretiminde, daha sonraları diğer dillerin öğretiminde kullanılmıştır. Ülkemizde de orta ve yüksek öğretimde uzun yıllar uygulanmış ancak gerekli başarı sağlanamamıştır.

b. Kelime Yaklaşımı (Approche par le lexique)

Bu yaklaşım 1890'lı yıllarda günlük yaşamda kullanılmayan dil bilgisi yaklaşımı ile dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Bu yaklaşımda daha önceden uygulanan dil bilgisi öğretimi yerine kelime öğretimine ağırlık verilmiştir. O yıllarda anaokulu ve ilköğretimde yaygın olan dil öğretimi düşüncesine göre "Öğrenciye öğretilecek ilk şey dilin öğeleridir. Yani kelimelerdir." Bu düşünceden hareketle dil öğretiminin başlangıcında kelime öğretimine yer verilmiştir. Yine o yıllarda ilköğretimde öğrencilerin ilgilerinden hareket etme anlayışına önem veriliyordu. Bu nedenle ders kitaplarındaki konular ve kelimeler öğrencinin ilgileri ve yakın çevresinden hareket ederek belirlenmiştir. Ardından aşamalı olarak toplumsal yaşama gidilmiştir. Böylece öğrenilen dil ile günlük yaşam arasında bağ kurulmuş ve doğal ortamda dil öğretimi amaçlanmıştır.

Kelime yaklaşımıyla 1900 yıllarında hazırlanan ders kitaplarında derslerin adı "Evde", "Sınıfta", "Bahçede", "Pazarda", "Parkta", "Oyun Bahçesinde" gibi belirlenmiştir. Öğretim sürecinde izlenen temel kural, önce somut kelimeler vermek, bunların anlamlarını somut eşyalarla veya öğrencinin gözü önündeki öğelerle öğretmektir. Ardından aşama aşama soyut kelimelere geçmektir. Kelime öğretimine önce sınıfta ve çevredeki eşyalarla başlanmış, gerektiğinde resim ve çeşitli görsel araçlar da kullanılmıştır. Bu yaklaşım doğrudan öğretim yöntemiyle birlikte uzun yıllar uygulanmıştır.

c. Kültür Yaklaşımı (Approche par la culture)

Kültür yaklaşımı dünyamızda 1920-1960 yılları arasında aktif yöntemle birlikte uygulanmıştır. Bu yaklaşımda dille- kültür ilişkisi kurulmuş, "Öğretilen bir dilin kültürü ve mantığı da öğretilmelidir." düşüncesinden hareketle kültürel amaçlara ağırlık verilmiştir. Dil öğretimi kültür aracı olarak görülmüş, önceki uygulamaların tersine dil bilgisi ve kelime öğretimi yerine metinler ön plana çıkarılmıştır. Metinlerde kültür kavramı üç alan birleştirilerek ele alınmıştır. Bunlar edebiyat, tarih ve coğrafya konularıdır. Öğrencilere verilen metinlerde edebiyat, tarih, coğrafya, atasözleri, genel kültür gibi konuların olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamada gezi yazısı, roman gibi türler seçilmiştir. Önceleri gezi yazıları içinde edebiyat, tarih ve coğrafya konuları birleştirilerek ders kitaplarına yerleştirilmiştir. Ardından ders kitaplarında romanlar

verilmeye başlanmıştır. Romanın tümü değil önemli bir bölümü seçilerek ders kitaplarına alınmıştır. Bu uygulamada önce romanın tanıtıcı bir özeti yapılmış, ardından özenle seçilen bir bölümü veya önemli karşılıklı konuşmaları içeren yerleri verilmiştir (Puren, 2004). Böylece öğrencilere dille birlikte dilin kültürü de öğretilmiştir.

Kültür yaklaşımıyla hazırlanan ders kitaplarında metinler “Eyfel Kulesine Yolculuk”, “Sefiller” gibi olmakta ve bu metinler aracılığıyla “Eyfel Kulesi”, “Sefiller” romanı vb. hakkında çeşitli bilgiler verilmektedir. Alanda uzun yıllar uygulanan bu yaklaşım öğrencileri fazla güdülemediği gerekçesiyle daha sonraki yıllarda başka yöntemlerle birleştirilmiştir.

ç. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Méthode Grammaire-Traduction)

Dil bilgisi Yaklaşımıyla birlikte uygulanan bu yöneme geleneksel yöntem (Méthode Traditionnelle) de denilmektedir. Fransa’da 1950’li yıllara kadar ortaöğretim kurumlarında kullanılmıştır. Puren’e göre dünyamızda 18. ve 19. yüzyıllarda yaygın olarak uygulanmış, ancak sonraki yıllarda bazı değişikliklerle yerini doğrudan öğretim yöntemine bırakmıştır. Bu yöntemin amacı dil bilgisi kuralları ve çeviri yoluyla öğrencilere okumayı, yabancı dildeki metinleri çevirmeyi, ardından dinleme ve konuşmayı öğretmektir. Dil, kurallar bütünü olarak ele alınıyor, okunan metinler inceleniyor ve ana dildeki metinlerle ilişkilendiriliyordu. Metinlerin edebî biçimine daha çok ağırlık veriliyor, anlamı üzerinde fazla durulmuyordu. Dil bilgisi kuralları tüme varım biçiminde öğretiliyordu. Yani önce kural sunuluyor, açıklanıyor ve ardından cümle içinde gösteriliyordu. Öğrencilere verilen cümleler genellikle dil bilgisi kurallarını öğretmek için kurulmuş kalıp cümlelerdi. Bunlar metinden kopuk veriliyordu. Kelime öğretimi ise metin dışında listeler biçiminde veriliyor, öğrencinin bunları ezberleyerek öğrenmesi isteniyordu. Kelimelerin anlamı ise ana dile çevirirken öğreniliyordu. Bu yöntem cümleleri ezberleme ve ana dile çevirme alıştırmalarında sistemli olarak kullanılmıştır.

Dil bilgisi-çeviri yönteminde dil öğretimi çalışmaları ezber, taklit ve tekrar yoluyla gerçekleştirildiğinden öğrenciler sıkılmakta ve dersler tek düze yürütülmektedir. Öğrencilere yaratıcı çalışmalar sunulamamaktadır (Puren, 1988, 2004, Rodríguez Seara, 2004). Yöntem bu yönüyle eleştiri almış ve yerini doğrudan öğretim yöntemine bırakmıştır.

d. Doğal Yöntem (Méthode Naturelle)

Doğal yöntem 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkmıştır. F. Gouin, dil bilgisi-çeviri yöntemiyle dil öğrenmeye çalışan Almanların sorunlarını çözmek amacıyla bu yöntemi geliştirmiştir. F. Gouin’e göre dil öğrenme ihtiyacı, insanların diğer insanlarla iletişim kurma ve kültürel engelleri ortadan kaldırma ihtiyacından doğmaktadır. Bu nedenle önce sözlü ardından yazılı dil öğretilmelidir. Dilin öğretilmesinde ise günlük kullanılan dilden hareket edilmeli, çocuğun ana dilini öğrendiği doğal süreç

izlenmelidir. Ona göre çocuk ana dilini bir düzen ve sıra izleyerek öğrenmektedir. Önce yaşadığı gerçek olay ve durumları zihnine yerleştirmekte, ardından onları sıralamakta, hepsini bilgiye çevirerek zihninde düzenlemekte ve kullanmaya başlamaktadır. Bu nedenle çocuk önce dinleme ortamına alınmalı, gerçek olaylar ve durumlar sunulmalı, bu şekilde dili doğal olarak öğrenmesi sağlanmalıdır. F. Gouin'in bu yöntemi okul ortamında uygulama güçlüğü nedeniyle eleştirilmiştir. Daha sonraki yıllarda bu yöntem çeşitli düzenlemelerle diğer yöntemler içinde kullanılmıştır (Rodríguez Seara, 2004).

e. Doğrudan Öğretim Yöntemi (Méthode Directe)

Bu yöntem dil bilgisi-çeviri yöntemi ile doğal yöntemin birleştirilmiş ve biraz daha geliştirilmiş halidir. Rodríguez Seara'ya göre bu yöntemde aktif ve sözlü yöntemler harmanlanmıştır (Rodríguez Seara, 2004). Doğrudan öğretim yöntemi Fransa ve Almanya'da 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başlarında kullanılmıştır. Amerika'da az yayılmıştır. Fransa'da 1901'de öğretim programlarına girmiştir. Dünyamızda 1920-30 yılları arasında ikinci dil öğretiminde de kullanılan bu yöntem kelime yaklaşımıyla birlikte uygulanmıştır.

Fransa'da 19. yüzyılın sonuna doğru dışarıya açılma, dili sadece kültür aracı olarak değil, iletişim aracı olarak da kullanma görüşleri yayılmaya başlamıştır. Hatta politik, ekonomik, kültürel ve turistik amaçlı dil öğretimi üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu süreçte dilin günlük yaşamda aktif kullanılması gündeme gelmiştir.

Bu görüşlerden hareketle geliştirilen bu yöntemde dilin sözlü olarak doğrudan öğretilmesine öncelik verilir. Bu amaçla derslere karşılıklı konuşma, soru sorma ve kısa fıkralarla başlanır. Öğrenciye bol bol soru yöneltilir. İlk haftalarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmaları kitap kullanmaksızın gerçekleştirilir. Sınıfta ve çevredeki eşyalarla kelime öğretimi yapılır. Gerekliğinde öğretim süreci çeşitli resim, şekil, görsel araç, jest, mimik ve beden diliyle de desteklenir. Öğrenci öğretmenin söylediklerini dinler ve tekrarlar. Böylece öğrencilerle öğrenilen dil arasında bağ kurulur. Dil bilgisi, konuşma ve okumayı tamamlayıcı bir öğe olarak ele alınır ve dolaylı olarak öğretilir. Metinleri çevirme çalışmalarına yer verilmez. Metinleri çevirme yerine anlamaya ağırlık verilir. Öğrenci okuduğu ve anladığı bir metni daha sonra yazar. Bu yöntemin ilkeleri şöyledir:

- Dil hakkında bilgi vermek yerine dilin kendisi öğretilmelidir.
- Öğretmen kelimeleri resim veya şekillerle açıklamalı, ana dile asla çevirmemelidir.
- Sözlü dilin öğretimi yazılı dile geçmeden yapılmalıdır. Öğrencinin dili önce sözlü olarak öğrenmesine çalışılmalı ve telâffuza önem verilmelidir.
- Yazılı dil çalışmaları sözlü dil çalışmalarını izlemelidir.

- Dil bilgisi öğretimi dolaylı olarak, yani kurallar ayrıntılı biçimde açıklanmadan, örneklerden hareket ederek öğretilmelidir. Dil bilgisi bir araçtır, amaç değildir.
- Konuşma alıştırmaları özelleştirilmeli, soru –cevap uygulamaları öğretmen tarafından yönetilmelidir (Puren, 1988, 2004, Rodríguez Seara, 2004).

Dil öğretimi alanında uzun yıllar uygulanan bu yöntem daha sonraki yıllarda yerini aktif yönetime bırakmıştır.

f. Aktif Yöntem (Méthode Active)

Aktif yöntem Fransız okullarında 1920-1960'lı yıllar kadar yabancı dil öğretiminde kullanılmıştır. Bu yöntemde kültür yaklaşımı temel alınmış ve birlikte uygulanmıştır. Bu yöntem dil bilgisi-çeviri yöntemi ile doğrudan öğretim yöntemlerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu yöntem de izlenen bazı süreç ve teknikler dil bilgisi-çeviri yöntemine, uygulanan eğitim ilkeleri ise doğrudan öğretim yöntemine aittir. Bu iki yöntemin karıştırılarak dengelenmesidir. Bu yöntem daha sonraki yıllarda uygulanan görsel-işitsel yöntemin hazırlayıcı olmuştur (Puren, 1988, 2004, Rodríguez Seara, 2004).

2. Davranışçı Yaklaşım ve Yöntemler

Davranışçı yaklaşımda kullanılan öğretim ilkeleri, laboratuvarlarda yapılan çeşitli hayvan deneylerinden elde edilmiştir. Hayvanların öğrenmesinden elde edilen bulgularla insanlarda öğrenme süreci açıklanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenme uyarıcı-tepki arasında bağ kurma işlemidir. Verilen bir uyarıcıya öğrencinin istenen tepkiyi (cevabı ya da davranışı) göstermesi öğrenme olarak kabul edilir. Öğrencilerin davranışlarını değiştirmek ve istedik davranışları öğretmek amaçlanır. Öğretilecek bilgi ve davranışlar önceden belirlenir, uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar ve şartlandırmalarla öğretilir. Olumlu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlık oluşturulur. Bu uygulamalar dil öğretimde de yapılır. Bu yaklaşımın temsilcisi Skinner'e göre "Dil, bir davranıştır." Diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar ve şartlandırmalarla öğretilir. Öğretim sürecinde taklit ve ezberlemeye ağırlık verilir. Dil öğretimi davranış gibi ele alındığından dilin zihinsel boyutuna ve öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmez. Dünyamızda uzun yıllar uygulanan bu anlayış dil ve zihinsel becerileri geliştiremediği, öğrencileri şartlandığı gibi nedenlerle yoğun eleştiriler almış ve zamanla terk edilmiştir (Güneş, 2007-b; Bailly, 1997). Bu yöntemi Chomsky de "Dil öğretimini mekanik hale getiriyor." diyerek eleştirmiştir (Güneş, 2007-b; Martinez, 1996).

Davranışçı yaklaşımdan hareketle ana dil ve ikinci dil öğretiminde uygulanan çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bunlardan alanda yaygın kullanılan işitsel-sözel ve görsel işitsel yöntemler aşağıda verilmektedir.

a. İşitsel-Sözel (Dinle-Konuş)Yöntem (Méthode Audio-Orale)

Bu yöntem II. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkmıştır. Amerikan askerlerinin dil ihtiyaçlarına hızlı cevap vermek ve İngilizce dışındaki dilleri çabucak öğrenmelerini sağlamak için geliştirilmiştir. Dilbilimci Bloomfield buna “ordu yöntemi” demektedir. Daha sonraki yıllarda okullarda da büyük ilgi uyandırmıştır. Amerikan askerlerine uygulanan ilkelere hareketle Lado, Fries gibi dil uzmanları tarafından düzenlenmiş ve yeni bir yöntem olarak okullarda uygulanmıştır. Bu yönteme önemli katkıları olan Bloomfield, Brooks ve Lado’ya göre dilin doğal olarak öğrenilmesi önce dinleme ile başlar, ardından sırasıyla konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri gelir. Dil öğretiminde sesbilime (dil ses yapısı), yapıbilime (sözdizimi) ve cümlebilime (cümlede anlam ve dil bilgisi) önem verilmelidir.

İşitsel-sözel yöntem, davranışçı yaklaşım ve yapısalcı dilbiliminin görüşlerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur. Ancak büyük oranda J. B. Watson ve B. F. Skinner’in davranışçı görüşlerine dayanır. Bu nedenle davranışçı dil öğretim yaklaşımının en belirgin örneği olarak kabul edilir. Bu anlayışa göre dil bir insan davranışıdır. Bu davranışlar uyarıcı-tepki ve pekiştirme bağlamında şartlandırılarak geliştirilir. Bir uyarıcıya verilen doğru cevaplar tepki olarak ele alınır. Uygun tepkileri almak için dil laboratuvarlarında yoğun tekrarlar yapılır. Bu tekrarlar öğrencilerin dil yapılarını ezberlemelerini ve otomatik tepki vermelerini kolaylaştırır (Rodríguez Seara, 2004).

Uygulamada dil öğretimi uyarıcı-cevap ve şartlandırma bağlamında yürütülür. Taklit, tekrar ve ezberleme çalışmalarına ağırlık verilir. Dilin sözlü olarak öğretilmesi öncelikli olduğundan başlangıçta sözlü etkinliklere yer verilir. Bu süreçte vurgu, telâffuz ve dil bilgisi hatalarına dikkat edilir. Bu yöntemin bazı ilkeleri şöyledir:

- Dil bir “davranıştır”. Diğer davranışlar gibi öğretilir.
- Dil öğretimi için öğrencilerin tepkilerini çeşitli uyarıcılarla koşullandırmak, bir tepki sistemi geliştirerek alışkanlık oluşturmak gereklidir.
- Dil öğretiminde sözlü uygulamalar öncelikli ve üstündür.
- İzlenen öğretim yöntemi şöyledir: Öğrenci önce dinlemeli, sonra konuşmalı, ardından okumalı ve yazmalıdır.
- Başlangıçta dilin özelliklerini içeren cümleler verilir, bunlarla alıştırmaya yapılır.
- Dil öğretimi olabildiğince gerçek durumlara uygun yürütülmeye çalışılır. Karşılıklı konuşmalara ağırlık verilir.
- Öğrenci taklit ve tekrar ederek, cevaplar vererek, cevaplarını kontrol ederek öğrenir.
- Başlangıçta dil bilgisine fazla yer verilmez. Dil bilgisi öğretimi aşamalı olarak çeşitli konulara yerleştirilir (Gaonac’h, 1991, Martinez, 1996).

- Metinler tümevarım yoluyla işlenir. Önce öğretmen tarafından örnek bir okuma yapılır ardından sınıfça koro halinde okunur. Daha sonra aynı metinler öğrencilere tek tek veya gruplar halinde defalarca okutulur. Telâffuz, tonlama ve vurgulamalara dikkat edilir (Puren, 2004).

Amerikan askerlerinin ihtiyacına cevap vermek için kullanılan bu yöntem 1930-1960 yıllarında okullarda da uygulanmıştır. Bu yöntemi Chomsky şiddetle eleştirmiştir. Ona göre, yapısalcı dilbilimini esas alan bu yöntem yeterli değildir. Bir dilde sonsuz sayıda cümle üretilebilir. Bu cümlelerin hepsini öğrenmeye insan ömrü yetmez. Öyleyse dil öğretiminde hazır kalıp cümleleri öğretmek yerine bu cümleleri üretecek yapıları öğretmek gerekir.

b. Görsel-İşitsel Yöntem (*Méthode Audio- Visuelle*)

Bu yöntem işitsel-sözel yönetime görsel boyutun eklenmesiyle oluşturulmuştur. Bu yöntemin temel amacı Fransızca'yı diğer ülkelerde yaymaktır. İkinci dünya savaşından sonra İngilizce uluslararası düzeyde en çok kullanılan dil olmaya başlamış ve Fransızca ikinci plana düşmüştür. Bu durumu önlemek, İngilizceye karşı savaşmak, Fransızcanın yabancı ülkelerdeki yerini korumak ve yaygınlığını artırmak amacıyla çeşitli çalışmalara başlanmıştır. Fransa Eğitim Bakanlığı Fransızca öğretmeyi kolaylaştırıcı önlemleri almak için komisyonlar kurmuştur. Fransızca öğretimini kolaylaştırmak amacıyla temel, orta gibi düzeyler oluşturulmuştur. Temel düzey bazı temel dil bilgisi kurallarını, kelimeleri ve konuşmaları içermektedir. Temel düzey Fransızca için 1475 kelime, orta düzey için 1609 kelime belirlenmiştir. Birinci aşama zorunlu ve temel Fransızca olarak okullarda öğretilmeye başlanmıştır. Bu düzeyde kullanılan öğretim yöntemine *Görsel-İşitsel Yöntem* adı verilmiştir. Bu yöntem seslerle resimleri birlikte kullanılması üzerine kurulmuştur. Sesler kasetlere kaydedilmiş, resimler de sabit görsellerle verilmiştir. Ayrıca jestler, mimikler, heyecan, duygusal beden dili gibi öğelerden de yararlanılmıştır. Bu çalışmalarla *Görsel-İşitsel Yöntem* 1960-1970 yıllarında Fransa'da yaygınlaşmıştır (Rodríguez Seara, 2004).

Puren'e göre bu özgün bir yöntemdir. Çünkü bu yöntem doğrudan öğretim yönteminin görsel ve işitsel araçlarla desteklenmesi şeklinde uygulanmaktadır. Ayrıca özel öğrenme psikolojisi ve genel yapısalcılık ilkelerini de içermektedir. Görsel-işitsel yöntemde dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki becerilerin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelik sözel dile verilmekte ardından yazılı dile geçilmektedir. Aynı zamanda duygu ve heyecanların ifadesi, beden dili gibi öğelere de yer verilmiştir. Öğrenme teorisi olarak Gestalt teorisi ele alınmış, anlamlı parçaların zihinde bütünleştirilmesine, bütün oluşturulmasına ve dilin bütün olarak algılanmasına dayandırılmıştır. Öğretim sürecinde ses ve görüntüye, kulağa ve göze ağırlık verilmiştir. Dil ses ve görüntünün birleşimi olarak ele alınmış,

dil bilgisi, dil bütünleri ve dışarıdan gelen uyarıcıların zihinde daha çabuk bütünleştirilmesi amaçlanmıştır (Rodríguez Seara, 2004, Puren, 2004).

Görsel-işitsel yöntemle dil öğretimi sınıfta dört aşamada uygulanır. Bunlar:

1. Sunum (Présentation): Önceden kaydedilmiş karşılıklı bir konuşma öğrencilere dinletilir. Sunum film veya görsellerle desteklenir. Genel bir anlama ulaşılır.
2. Açıklama (Explication): Sunumda verilen öğeler ve ilişkiler açıklanır. Öğrencilerin bunları anlaması sağlanır.
3. Tekrarlama (Répétition): Konuşma ve dil bilgisi alıştırmaları tekrarlanır.
4. Aktarma (Transposition): Öğrenilenler çeşitli alıştırmalarla yeni durumlara uygulanır, anlama, düşünme, ifadeleri değiştirme, serbest konuşma, gibi etkinlikler yaptırılır.

Dünyamızda 1960-1970 yılları arası yaygın uygulanan bu yöneme ilişkin sert eleştiriler yapılmış ve çeşitli yetersizlikler sıralanmıştır. Dil öğretiminde zihne değil mekanik süreçlere ağırlık vermesi, tekrar, ezber ve taklit çalışmalarının yoğun olması, dilin zihinsel süreçleri değil ezberlemeyi geliştirmesi, öğrenenlerin gerçek iletişim ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi hususlar bunlardan bazılarıdır. Bu eleştiriler yöntemin 1970'li yıllara doğru çökmesine ve terk edilmesine neden olmuştur.

Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri

Dünyamızda 1970-1980 yılları çoğu yazar ve araştırmacı tarafından kriz yılları olarak kabul edilir. Çünkü uzun yıllar şartlandırma yoluyla yapılan dil öğretimi alanda ciddi sorunlara neden olmuştur. Chomsky'nin "dil öğretimini mekanik hale getiriyor" şeklinde sert eleştirileri davranışçı dil öğretim yaklaşımını çürütmede çok etkili olmuş ve yeni arayışları hızlandırmıştır. Bu sırada bilişsel psikoloji araştırmaları ve Avrupa Konseyinin çalışmaları ile dil öğretiminde bilişsel, kavramsal-işlevsel, iletişimsel gibi yaklaşım ve yöntemler ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar/yöntemler dünyamızda 1970-1990 yılları arasında ana dil ve ikinci dil öğretiminde uygulanmıştır.

Davranışçı yaklaşıma göre insan beyni doğuştan boş bir levhaya benzemektedir. Bu boş levhaya bilgiler uyarıcı, tepki ve pekiştirme yoluyla işlenmekte, çeşitli tekrarlarla dil öğrenilmektedir. Oysa bilişsel yaklaşımda zihnimiz bilgisayara benzetilmekte ve öğrenme süreci bilgisayarın veri işleme süreci gibi açıklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre beynimizde görsel, işitsel, sözel, simgesel, anlamsal, hızlı, yavaş gibi çeşitli bellekler vardır. Dışarıdan alınan bilgiler beş duyu organı ile bu belleklere gelmekte ve aşamalı olarak işlenmektedir. Bilgi işleme sürecinde bütün bellekler uyum içinde çalışmakta ve öğrenilen bilgiler yavaş bellekte depolanmaktadır. Kısaca öğrenme ve bilgileri işleme süreci bilgisayarın çalışma

sistemi gibi açıklanmaktadır. Dil öğretiminde de benzer anlayış söz konusudur. Bilişsel dil yaklaşımında beynimizin dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığı iddia edilir. Bu nedenle "Dil, öğrenilmez edinilir." görüşü hakimdir. Bu yaklaşımının en önemli temsilcisi Noam Chomsky'dir. Bunu Krashen izlemiştir.

Chomsky'e göre dil edinme insanlarda genetik bir donanımla yani doğuştan bir yetenekle olmaktadır. İnsan beyninin belirli bölgeleri dil edinmekle görevlidir. Bu genetik yapı sayesinde çevrede kullanılan dil içselleştirilir. Böylece konuşma ve anlama gerçekleşir. Çocuklar 12 aylıkken ilk kelimelerini söylerler, 18 aylıkken de ansızın dil bilgisi gelişir. Çocuklar dili öğrenirken önce cümle yapısını kavrar, ardından bunları farklı cümle yapılarına dönüştürerek yeni cümleler üretir. Cümle yapısını anlayan çocuk çok sayıda cümle üretebilir. Bu nedenle dil öğrenme davranışçuların savunduğu gibi alışkanlık ve şartlanma yoluyla gerçekleşmez. Tam tersine dil öğrenme zihinsel ve üretime dayalı işlemleri içermektedir. Bu düşünceleri savunan Chomsky 1957 yılında yayınladığı "Cümle Dizisi Yapıları" adlı kitabında yapısalcı dilbilime karşı çıkmış ve üretimsel dilbilimini öne sürmüştür. Chomsky, dili üretici bir sistem olarak ele almakta ve dilin üretici yapısını kavrayan kişinin sonsuz sayıda cümle üretebileceğini vurgulamaktadır. Kısaca Chomsky, çocukların dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığını, bu sürecin zihinsel gelişimle ilişkili olmadığını, dil öğrenmenin alışkanlık ve şartlanma yoluyla değil, zihinsel ve üretici işlemlerle gerçekleştiğini iddia eder. Oysa yapılandırıcı yaklaşımın temsilcisi Piaget, dil öğrenmenin zihinsel gelişimle ilişkili olduğunu vurgulayarak Chomsky'inin görüşlerine karşı çıkar (Mason, 2001). Yine Hubert Dreyfus, Chomsky'inin yapay zekâ kavramına karşı bitmez tükenmez eleştirileri ile tanınır. Görüldüğü gibi dilbilimi alanına önemli katkılar sağlayan Chomsky'inin görüşleri diğer uzmanlar tarafından yoğun biçimde eleştirilmiştir.

Chomsky'den sonra Krashen de bilişsel dil öğretim yaklaşımına önemli katkılar getirmiştir. Krashen de dil öğretimine Chomsky gibi yaklaşmaktadır. Krashen'e göre her bireyde doğuştan gelen dil edinme yapısı vardır. Birey ana dili edinmek için bilgisayar gibi programlanmıştır. Ancak bu yapı ikinci dil için geçerli değildir. Birey ikinci dili kendi çabalarıyla öğrenmektedir. Krashen'e göre ana dil edinilmekte, ikinci dil ise öğrenilmektedir. Dil edinme ve öğrenme birbirinden farklıdır. Krashen ana dil edinme sürecinin bilinçsiz ve dolaylı geliştiğini, dil bilgilerine ve dilin akıcılığından yararlandığını belirtir. Oysa dil öğrenme sürecinin bilinçli ve doğrudan olduğunu, üst düzey dil ve zihin bilgilerine dayalı geliştiğini, dili doğru kullanma ağırlıklı olduğunu açıklar (Rézeau, 2001). Kısaca Krashen de ana dilin edinildiğini ve bu sürecin zihinsel gelişimden bağımsız, bilinçsiz ve genetik bir donanımla gerçekleştiğini vurgulamıştır.

Chomsky ve Krashen'in görüşleri dil öğretiminde zihne yönelmeyi getirmiştir. Bu sırada Avrupa'daki araştırmacıların çalışmalarıyla kavramsal-işlevsel ve iletişimsel yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlarda dilin işlevsel ve iletişimsel boyutu ön plana alınmış, dil öğretiminde sadece yapıların öğrenilmesi değil, dilin kullanılması

üzerinde de durulmuştur. Springer'e göre bu yaklaşımlar birbirinin tamamlayıcısı durumdadır. İşlevsel yaklaşım öğretimsel bir dönüşü, iletişimsel yaklaşım ise eğitimsel bir dönüşü içermektedir (Springer, 1996). Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmaktadır.

a. İletişimsel Yaklaşım (Approche Communicative)

Bu yaklaşım 1970'li yıllarda Fransa'da işitsel-sözel ve görsel-işitsel yöntemlere karşı olarak geliştirilmiştir. O yıllarda İngiltere'de durumsal yaklaşım (approche situationnelle), ABD'de de ise Chomsky'nin geliştirdiği üretici-dönüşümsel (transformational-generative grammar) yöntem uygulanıyordu. Chomsky hem Fransa'da hem de İngiltere'de uygulanan yöntemi şiddetle eleştiriyordu. Diğer taraftan Avrupa yoğun göç alıyor ve göçmen yetişkinlerin dil sorunları sürekli tartışılıyordu. Çoğu dilci, eğitimci, sosyolog ve psikolog yeni bir toplum oluşturan göçmen yetişkinlerin dil sorunlarının kolayca çözülmesi için çalışıyordu. Böyle bir süreçte iletişimsel yaklaşım gündeme gelmiştir.

Bu yaklaşım Puren'e göre dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımlarına iletişim boyutunun eklenmesiyle oluşmuştur (Puren 2004). Dilin kuralları değil dilin kullanımı esas kabul edilmiştir. Bu yaklaşıma göre bir dili öğrenmek davranışçıların savdukları gibi tepki vermek ve alışkanlık oluşturmak değildir. Bilişsel yaklaşımın psikologlarına göre dil öğrenme süreci, dışarıdan gelen uyarıcılara tepki verme şeklinde pasif bir süreç değil tam tersine bireyin zihninde gerçekleşen aktif bir süreçtir. Dil öğrenmek davranış değiştirmek yerine daha çok zihinsel işlemleri ve yaratıcılığı gerektirir. Bu işlemler bireyi sürekli etkileyerek öğrenilen çeşitli bilgileri zihninde işlemeye yönlendirir. Öğretmen bir rehberdir. Öğretim sürecinde çeşitli materyaller kullanılır (Rodríguez Seara, 2004).

Bu yaklaşıma göre dil bir iletişim aracıdır. İletişim kavramı bu yaklaşımın en önemli ve temel kavramıdır. Amerikan ve İngiliz dilbilimcileri bu yaklaşımı,

- Dil öğretiminin temel amacı olan iletişim becerilerini geliştirme ile
- Dil ve iletişimi birbirine bağlayan ve dilin dört alanı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğretme yöntemlerini geliştirme amacını taşıyan bir yaklaşım olarak görürler.

İletişimsel dil yaklaşımının temel özelliklerinden biri, dilin hem işlevsel hem de yapısal özelliklerini ele almasıdır. İletişimsel yaklaşımda dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört alanın becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Bunların hepsi öğrenenin dil ihtiyaçlarına göre belirlenir (Puren 2004). Öğretim sürecinde gerçek iletişim alıştırmalarına ağırlık verilir. İçeriğin düzenlenmesi işlevsel- kavramsal yaklaşıma göre yapılır. Bu yaklaşıma göre dilin özel yönlerini ve kurallarını tanımak yeterli değildir, dilin kullanım kurallarını da öğrenmek gerekir. Bu kurallar öğrencilere öğretilmelidir. Serbest ifadeleri içeren değişik, çeşitli ve çok sayıda iletişim etkinlikleri

kullanılır. Öğrenciler anlama ve kavramaya yönlendirilir. Çeşitli işitsel ve görsel araçlardan yararlanılır. Öğrenciler aktif öğrenenlerdir. Öğretim sürecinde hata kaçınılmazdır. Bailly'e göre bu yaklaşım davranışçı yaklaşımın bazı yönlerini hatırlatmaktadır (Bailly, 1998, b, Rézeau, 2001).

Bu yaklaşıma göre hazırlanan kitapların konu başlıkları "Evde", "Dairede", "Ailede", "Pencerede", "Asansörde", "Sokakta", "Postanede", "Kahvede", "Otelde", "Lokantada" gibi seçilmektedir (Puren 2004). Bu başlıklar kelime yaklaşımının başlıklarına benzemektedir. Bu yerlerde gerekli olan kelimeler ile iletişim biçimleri verilmekte, zaman üzerinde durulmakta, kişi, konu ve zaman içerikli karşılıklı konuşmalar sunulmaktadır. Örneğin postanede pul satın alma, mektup veya paket gönderme, kahvede çay, şeker, su isteme, lokantada yemek seçimi yapma, hesap ödeme, sokakta trafik kurallarından bahsetme gibi. Bunlar genellikle basit cümleler olmakta ve çeşitli iletişim türlerini içermektedir (Puren 2004). Diğer taraftan iletişimsel yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan görüşlere göre dil eğitimi yeniden biçimlendiren bir yaklaşım olarak kabul edilir (Bailly, 1998, b, Rézeau, 2001).

Uzun yıllar uygulanan bu yaklaşım bazı iletişim alıştırmaları nedeniyle eleştirilir. Çünkü hazır kalıp cümleler öğrencide ve öğretmende bıkkınlık yaratmaktadır. Bazıları mekanik uygulamalardır ve somut hiç bir durumu kapsamamaktadır.

b. Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar (Approches Notionnelle-fonctionnelle)

Dünyamızda 1980-1990 yıllarında gündeme gelen bu yaklaşımda "e öğretilmeli ve nasıl öğretilmeli?" düşüncelerine ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden biri olan D. A. Wilkins, dil öğretimi dil bilgisi ve kelime bilgisi kavramları ile açıklamak yerine, iletişimde kullanmanın temeli olan anlam üzerinde durmuştur. Dil eğitiminde içerik seçiminin önemli olduğu, öğretilecek kelimeler, dil öğelerinin sunumu, öğretim ilkeleri, modeli vb. üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğrenciyi merkeze alan bir programla dilin öğretilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Dil öğretim tekniklerini şöyle açıklamıştır (Springer, 1996).

1. *Birleştirme teknikleri:* Öğretilecek dil öğelerini seçme, bunların dil mantığına uygun bir şekilde kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralama,
2. *Çözümleme teknikleri:* Öğrenenin dil ihtiyaçlarını belirleme, mantıklı bir süreç izleyerek bunu düzenleme, ardından buna göre içeriği düzenleme,

Bu yaklaşımda dil öğretim amaçlarının belirlenmesine ve tanımlanmasına ağırlık verilir. Öğretim sonunda ulaşılabilecek hedefleri kesinleştirmek için eğitim amaçlarının önceden belirlenmesi istenir. Bu yaklaşımda amaçlar:

1. *Öğrencinin gözle görülebilir davranışları olarak belirlenmelidir.*
2. *Amaçları gerçekleştirme koşulları iyi tanımlanmalıdır.*
3. *Ulaşılabilecek en düşük performans düzeyi belirlenmelidir.*

gibi ilkeler göz önünde bulundurularak belirlenir. İşlevsel yaklaşımın dil öğretimindeki bu uygulaması programlı öğretim ilkelerine ve anlayışına dayanmaktadır. Yani davranışçı yaklaşımdaki programlı eğitim anlayışının dil öğretimine uygulanmasıdır (Rézeau, 2001).

Sonuç olarak kavramsal-işlevsel ve iletişimsel yaklaşımlar öğrenmedeki yeni görüşlere göre yapılandırılmış, eğitim süreçleri yenilenmiş ve yeniden düzenlenmiş eski dil öğretim yaklaşımlarıdır (Rézeau, 2001). Bir başka ifadeyle davranışçı ve bilişsel yaklaşımların harmanlanmasıyla oluşturulmuştur.

Yapılandırıcı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri

Dil öğretiminde günümüzde uygulanan bu yaklaşım Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için geliştirilen bu yaklaşımın görüş ve uygulamaları öncekilerden farklıdır. Bu yaklaşımda bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır. Eğitim ilke ve yöntemleri Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların görüşlerinden hareketle oluşturulmuştur.

Bu yaklaşımın temsilcilerinden Piaget'e göre öğrenme, birey ve çevresi arasındaki etkileşimler sonucunda gerçekleşir. Birey çevresiyle etkileşerek yeni bilgileri öğrenir ve zihnini geliştirir. Piaget'e göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Uyum, bireyin çevreyle etkileşimi sonucu, çevresindeki değişiklikleri ve bilgileri öğrenmesidir. Uyum sürecinde iki önemli zihinsel işlem yapılır. Bunlar özümleme ve alışmadır. Özümleme, yeni bilgileri ve durumları zihinsel yapıya yerleştirmedir. Alışma ise önceden var olan zihinsel şemaları ve yapıları değiştirme, düzenleme ve yeni duruma uygun hâle getirmedir. Uyum sürecinin sonunda özümleme ve alışma işlemleriyle yeniden denge kurulur. Denge, zihinsel gelişim sürecinde yeni bir duruma geçmedir. Kısaca birey özümleme, alışma ve denge işlemleriyle yeni bilgileri aktif çabalarıyla öğrenir ve zihinsel gelişimini sürdürür. Zihinsel gelişim çocuklarda aşamalı olarak ilerler. Çocuğun zihinsel gelişimine paralel dili de aşama aşama gelişir. Ancak her aşamadaki dil becerileri ve düzeyleri farklıdır. Piaget'ye göre, çocukta düşünce ve dil birbirine paralel gelişmektedir. Hatta düşünce biraz daha öncedir. Kısaca dil öğrenme zihinsel gelişime bağlıdır. Zihinsel gelişme de dil öğrenmenin hazırlayıcısıdır.

Bu yaklaşımın diğer temsilcileri Bruner ve Vygotski ise dil öğrenmede sosyal ilişkilerin önemini üzerinde dururlar. Onlara göre dil öğrenme sadece zihinsel gelişimine değil sosyal ilişkilere de bağlıdır. Dilin dışarıdan içeriye olduğu kadar içeriden dışarıya da yani iç dilin dışarıya aktarıldığı bir alan olduğunu kabul ederler (Rézeau, 2001). Vygotsky'e göre çocuklar çevresindeki kişiler aracılığıyla öğrenmeye başlar. Öğrendikleri bilgi, beceri, düşünce ve tutumlarının en önemli kaynağı sosyal

çevredir. Bu durum dil öğrenmede de geçerlidir. Çocuklar başkalarıyla etkileşerek ve zihinsel becerilerini geliştirerek dili öğrenirler. Diğer taraftan dil ve öğrenme, ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirir dil de öğrenmeyi etkiler. Bu nedenle öğrenme sürecinde dil ve zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır (Güneş, 2007-a, 2007-b).

Vygotsky'e göre yetişkin ve çocukların işbirliği içinde çalışmaları, çeşitli etkinlikler yapmaları, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, dil ve zihinsel becerilerin gelişimini beslemektedir. Bu nedenle işbirlikli öğrenmeye ağırlık verilmelidir. Bu süreçte iki düzeye dikkat edilmelidir.

- Birincisi öğrencinin mevcut gelişim düzeyidir. Bu düzey öğrencinin kimsenin yardımı olmadan bir etkinliği, işi ya da görevi yapabilme düzeyidir.
- İkincisi ise geliştirilebilir düzeydir. Bu düzey öğrencinin birinin rehberliği veya yardımıyla bir etkinliği, işi ya da görevi yapabilme düzeyidir.

Vygotsky'e göre bu iki düzey arasındaki fark öğrencinin "gelişmeye açık alanı"nı gösterir (Lemire, 2005). Öğrencinin gelişmeye açık alanı işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle geliştirilmelidir. Birinin yardımıyla bir etkinliği yapan öğrenci benzer etkinlikleri daha sonra kendi başına yapabilir ve gelişimini sürdürebilir. Bu süreçte öğrenciye yardım edecek kişi uzman bir yetişkin, öğretmen, anne-baba veya yetişmiş bir öğrenci olabilir. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinde çeşitli sorularla öğrencilerin düşünme, anlama ve problem çözme süreçleri kontrol edilmelidir. Bu uygulama öğrencilerin dil, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini geliştirmek, onları bağımsız düşünen ve sorun çözen bireyler haline getirmeye yönelik olmalıdır. Vygotsky'e göre öğrenciler aşırı derecede bağımsız bırakılmamalıdır. Aşırı derecede bağımsızlık öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimini yavaşlatır. Öğrenciler aşamalı olarak daha karmaşık etkinliklere ve görevlere yönlendirilmelidir. Bu süreçte sosyal-zihinsel etkileşim yoluyla öğrenilen bilgiler zihinsel gelişimi hızlandırmakta ve bireyin toplumda başarılı bir yetişkin olmasını getirmektedir (Barnier, 2005, Lemire, 2005).

Bruner, zihinsel gelişmede dili önemli bir anahtar olarak görür. İnsanlar dili kullanarak çevreyle iletişim kurarlar. Dünyayı ve çevrelerindeki dili aracılığıyla öğrenir, sorunlarını dil yoluyla çözerler. Dilin doğası ve işlevleri zihinsel gelişimin bir parçasıdır. Bilgilerin işlenmesi, kodlanması, depolanması ve değerlendirilmesi zihinde sarmal (helezonik) bir yapıda peş peşe gerçekleştirilmektedir. Bu süreç dille gerçekleştirilmektedir. Çocuğun dil becerilerini geliştirmeden öğrenmesi ve dünyayı anlamlandırması beklenmemelidir. Bilginin işlenmesi ve yeniden üretilmesi çocuğun dili öğrenmesi ve başkalarıyla başarılı sosyal ilişkiler kurmasına bağlıdır. Bruner'e göre baba, anne, öğretmen ve toplumun diğer üyeleri çocuğa öğretmelidir. Sadece bir kültür içine doğmak, tam bir zihinsel gelişim için yeterli değildir. Öğreticiler, kültürü yorumlayarak çocukla paylaşmalıdır (Lemire, 2005).

Yukarıdaki açıklamalarda da verildiği gibi yapılandırıcı yaklaşıma göre “Dil, edinilmez öğrenilir.” Dil öğrenme bireyin aktif çabalarıyla gerçekleşir. Dil becerileri zihinsel gelişime ve sosyal ilişkilere bağlı gelişir. Dil tek başına değil sosyal etkileşimlerle öğrenilir. Diğer taraftan dil ve öğrenme, ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirir dil de öğrenmeyi etkiler. Bu nedenle dil ve zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır. Bu süreçte işbirlikli öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Bu etkinlikler öğrencinin dil ve zihinsel becerileri ile gelişmeye açık alanını doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler aşamalı olarak karmaşık etkinliklere ve görevlere yönlendirilmelidir.

Yapılandırıcı yaklaşımın bu görüşleri dil öğretim alanında yeni yaklaşımları gündeme getirmiştir. Bunlar beceri yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı, tematik yaklaşım, teknikleri öğretme yaklaşımı gibi sıralanabilir. Bu yaklaşımlar çeşitli ülkelerin programlarında ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (Cadre européen commun de référence pour les langues) ele alınmıştır. Beacco'a göre Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde beceri yaklaşımı, teknikleri öğretme (stratégie) yaklaşımı, iletişimsel yaklaşım ve etkinlik yaklaşımı kullanılmaktadır (Beacco, 2007). Bu yaklaşımlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

a. Beceri Yaklaşımı (Approche par competences)

Beceri yaklaşımının uzun bir tarihi geçmişi vardır. Önceleri sanayi alanında ve işçi eğitiminde kullanılan bu yaklaşım, eğitim sistemine 1960'lı yılların sonunda Amerika'da girmiş ve kısa zamanda yayılmıştır. Bu yaklaşımın dil eğitimi alanına 1970'li yıllarda iletişimsel yaklaşımla girmiştir. İletişimsel yaklaşımda dil öğretiminin temel amacı “iletişim becerilerini geliştirme” olarak ele alınmış ve bu becerileri geliştirecek yöntemler üzerinde durulmuştur (CECR, 2000, Puren, 2004). Günümüzde ise Amerika, Avustralya, Belçika, İsveç ve İngiltere gibi ülkelerin eğitiminde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte uygulanmaktadır.

Bu yaklaşımın temel kavramı “beceri” olduğundan bu kavramdaki gelişme ve değişimler yaklaşımı doğrudan etkilemiştir. Eskiden “beceri” denilince gözle görülen ve ustalık gerektiren davranışlar anlaşılıyordu. Beceri yaklaşımıyla öğrencilerin bu davranışları geliştirilmeye çalışılıyordu. Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte beceri kavramının içeriği değişmiş, beceri yaklaşımı öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır (Boutin, 2004). Bu farklılık Belçika, Avustralya, İsveç, Kanada gibi ülkelerdeki eğitimciler tarafından da vurgulamakta, günümüzde uygulanan beceri yaklaşımının yeni bir yaklaşım olduğu, eski yaklaşımla ilgisinin olmadığı, bu yaklaşımla öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir (Boutin, 2004).

“Beceri” kavramına ilişkin alanda çeşitli tanımlar vardır. Bunların bazıları eski bazıları da yeni eğitim anlayışına dayalıdır. Lévy-Leboyer'e göre beceri, bir işi etkili biçimde yapmayı sağlayan ve ustalık gerektiren davranışlar bütünüdür. Tardif'e göre

sorun belirleme, çözüm üretme gibi durumlarda kullanılan bütün bilgiler (süreçsel, koşulsal ve açıklayıcı) ve zihinsel işlemler sistemidir (Bronckart, 2009). Piaget ve Vygotski'ye göre beceri, fiziksel ve sosyal etkileşim sonucu elde edilen bilgilerin ön bilgilere dayalı olarak zihinde yapılandırılmasıdır (Quiesse, 2007). Bu süreçte bilgiler arasında bağ kurulur, bütünleştirilir, anlamlandırılır ve zihne yerleştirilir. Ayrıca hem bilgilerde hem de zihinsel yapılarda değişiklikler yapılır. Kısaca beceri, bireyin bir işi/görevi/etkinliği yapma gücüdür. Bunlar çeşitli etkinliklerle zihinde yapılandırılarak geliştirilir Görüldüğü gibi önceleri “davranışlar bütünü”, daha sonraları “bilgiler sistemi” olarak ele alınan beceri günümüzde zihinde yapılandırma süreci olarak görülmektedir.

Beceri, bireyin bir işi yapma gücüdür. Beceri, bilme, harekete geçme, ve bir işi yapma aşamalarını içermektedir. Bilme, bir işle ilgili bilgilere sahip olmaktır. Eyleme geçme ise işle ilgili zihinsel ve fiziksel kaynakları harekete geçirmeyi içermektedir. Bunlar sorgulama, sorun çözme, karar verme, vb. zihinsel kaynaklarla, işin gerçekleştirilmesi için gerekli fiziksel kaynaklar olmaktadır. Bu kaynaklar harekete geçirilerek iş yapılmakta ve edinilen deneyimler farklı durumlara aktarılmaktadır. Beceri kavramı, sadece bilgi ve uygulamaları içermemektedir. Bazı durumlarda psiko-sosyal kaynakları da harekete geçirerek karmaşık durumların üstesinden gelme ve yönetme becerilerini içine almaktadır (Bissonnette, Richard, 2001, Dionnet, 2002, OCDE, 2005).

Beceri davranış değildir. Davranış bir uyarıcıya verilen tepkidir. Oysa beceri bireyin bilinçli, aktif ve istekli olarak yürüttüğü, bütün zihinsel ve fiziksel kaynaklarını hareket geçirdiği bir süreçtir. Beceri, eğitim yoluyla basit bir şekilde aktarılamaz, bireyin aktif çabalarıyla ve gerçek uygulamalara dayalı geliştirilir. Beceri çeşitli zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynakların harekete geçirilmesini gerektirir. Kitap veya çeşitli teorilere dayalı bilgilerle ve yönlendirmeye geliştirilemez (Quiesse, 2007). Bu nedenle beceri yaklaşımında eğitimin amacı öğrenciye çeşitli bilgileri aktarmak değil, tam tersine öğrenenin bir işi yapma gücüne ulaşmasını sağlamaktır. Beceri, ne bilgi ne davranış ne de uygulama bilgisidir. Bunlar sadece becerinin kaynaklarıdır. Öğrenci bunların hepsine yeterince sahip olmayabilir ancak bir görevi yerine getirirken gerekli zihinsel, duygusal ve sosyal kaynakları birer birer harekete geçirmeyi öğrenmelidir (Hirtt, 2009). Diğer taraftan becerinin yeterliliğinden söz edilemez. Değişen bilgi ve koşullara göre becerinin de düzeyi değişmektedir. Bireyler hayat boyu çeşitli becerilerini aşama aşama geliştirirler.

Beceri, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar becerinin yapılacağı işle/görevle/etkinlikle ilgili bilgiler, uygulama bilgileri ve görevi yapma ile ilgili işlemler olmaktadır. Bu durum dil becerileri için de söz konusudur. Tardif, “Dil becerileri, genel bilgiler ile teknikler bütünüdür.” diyerek açıklamaktadır (Tardif, 1997). Perrenoud ise “Beceri, bilgileri harekete geçirme işlemidir.” demektedir. Perrenoud'a göre beceri, bilinen bütün kavram, bilgi, yöntem, teknik, süreç ve özel bilgilerin harekete

geçirilerek uygulamaya aktarılmasıdır. Ancak bireyin çeşitli bilgileri ve teknikleri bilmesi becerili olduğu anlamına gelmez. Beceriye geliştirmek için uygulama yapılmalı, bilgilerin uygulamaya nasıl aktarılacağı, nasıl düzenleneceği, nasıl birleştirileceği, zihinsel ve fiziksel kaynakların nasıl harekete geçireceği ve kullanılacağı gösterilmelidir (Perrenoud, 1999, 2004).

Beceri yaklaşımında okullarda öğretilen beceriler aktarılan (temel) ve alan (özel) becerileri olmak üzere ikiye ayrılır. Aktarılan beceriler, bilgileri araştırma, öğrenmeyi sürdürme, zihinsel becerileri geliştirme ve yönetme, karar verme, sorun çözme, iletişim, işbirliği yapma gibi becerilerdir. Bunlar günlük yaşam için gerekli becerilerdir ve çeşitli alanlara aktarılarak kullanılır. Bunlar aynı zamanda okuldaki öğrenmeleri kolaylaştıran ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan becerilerdir (Perrenoud, 2004, Dionnet, 2002).

Aktarılan becerileri belirlemek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu konuda en kapsamlı çalışma son yıllarda OECD tarafından gerçekleştirilmiştir. Altı yıl süren ve 44 gelişmiş ülkeden çok sayıda görevlinin katıldığı bu araştırmada geleceğin öğrencilerin öğretilen anahtar beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri olarak dört grupta toplanmıştır. Öğrencilerde geliştirilecek bütün becerilerin merkezine zihinsel beceriler yerleştirilmiştir. **Zihinsel Beceriler** olarak düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi beceriler sıralanmıştır. Bunlar karmaşık zihinsel süreçleri harekete geçirmekte ve zihni geliştirmektedir. **Bireysel beceriler** olarak dil, iletişim becerileri, bilgiye ulaşma, bilgi teknolojilerini kullanma becerileri sıralanmıştır. **Sosyal beceriler** ise başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, işbirliği yapma, grupla çalışma, çatışmaları çözme ve yönetme becerisi olarak belirlenmiştir. **Zihinsel bağımsızlık becerileri** olarak karar verme, amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgilerini, haklarını ifade etme ve savunma becerileri belirlenmiştir (OCDE, 2005). Bu beceriler çoğu gelişmiş ülkenin eğitim programlarına yerleştirilmiştir.

Alan (özel) becerileri ise bir disiplinle ilgili içeriğin gerçekleştirilmesine yönelik becerilerdir. Bunlar fen, matematik, dil gibi alanlara ilişkin becerilerdir. Örneğin dil öğretiminde sözlük kullanma becerisi, mektup yazma becerisi gibi becerilerdir (Perrenoud, 2004, Dionnet, 2002). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (CECR, Cadre européen commun de référence pour les langues) geliştirilecek beceriler **bireysel genel beceriler, dil ve iletişim becerileri** olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Dil ve iletişim becerileri, dil becerileri, sosyo-dil becerileri ve yararlı beceriler olarak üç alt başlıkta toplanmıştır. Dil becerileri ses, kelime, söz dizimi gibi dilin öğelerini öğrenme, zihne yerleştirme becerilerini içermektedir. Sosyo-dil becerileri dilin günlük yaşamda ve sosyal hayatta kullanımına ilişkin becerileri içermektedir. Yararlı beceriler ise bireyin dil kaynaklarını etkili kullanmasına yönelik becerileridir (CECR, 2000).

Beceri öğretiminde Tardif'e göre önce geliştirilecek dil becerisi hakkında bilgiler verilmeli, ardından gerekli teknikler öğretilmelidir. Ancak tekniklerin öğretilmesi başlı başına bir amaç ya da son olmamalıdır. Bir sonuca ulaşmak veya beceriyi geliştirmek için araç olarak kullanılmalıdır (Tardif, 1997). Bu görüşlerden hareketle önce beceri hakkında bilgiler verilmekte, becerinin amacı açıklanmakta, ardından çeşitli etkinlikler verilerek beceriyle ilgili teknikler öğretilmektedir. Öğrencilerin bu bilgileri anlaması, zihninde yapılandırması ve uygulayarak becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Daha sonra becerilerin farklı durumlarda kullanılması için öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Öğrencinin anlamadığı ve zihninde yapılandıramadığı çalışmaların beceriyi geliştirmeyeceği unutulmamalıdır (Bissonnette, Richard, 2001, Saskatchewan, 2001). Beceri öğretiminin aşamaları şöyle belirlenmiştir.

a. Beceriye Hazırlık: Öğrencilere beceriyle ilgili bilgiler ve becerinin amacını açıklanır. Bunlar öğrencinin bir işi yapması-uygulaması için gerekli bilgilerdir.

b. Bilgi ve Teknikleri Uygulama : Bu aşamada beceriyle ilgili bilgiler ve teknikler örneklerle gösterilir. Öğrencinin bu teknikleri uygulayacağı etkinlikler verilir. Teknikleri uygulama süreci izlenir ve öğrenciye rehberlik edilir.

c. Beceriye Uygulamaya Aktarma: Öğrenci bir beceriyi henüz öğrenmiştir. Bu aşamada becerinin farklı durumlara uygulanması üzerinde durulur. Öğrencinin öğrendiklerini başka durumlara aktarması için farklı etkinlikler verilir. Öğrenciler cesaretlendirilir. Aktarma işlemi bilinenden bilinmeyene doğru gidilir. Öğrenilen becerilerin aktarılması bir anda olmaz. Bazı öğrenciler kolay bazıları da geç aktarırlar. Becerilerin aktarılmasını kolaylaştırmak için bazı noktalara dikkat edilmelidir. Bunlar:

- Öğrencilerin bilgilerinden ve yaşadıklarından hareket etme,
- Öğrencileri cesaretlendirme, beceriyi geliştirebileceklerine inandırma,
- Öğrencilere çeşitli örnekler sunma,
- Bilinçlendirme,
- Farklı etkinlikler verme ve bunlarla uygulamayı sürdürme,
- Beceriye uygulama aşamalarını sözlü anlatma, nasıl bir güçlük karşılığında veya nasıl bir çözüm bulunduğu gibi bilgileri paylaşma, vb. olmaktadır.

Diğer taraftan uygulamada öğrencilere verilen etkinlikler arasında bağ yoksa öğrenilen becerilerin uygulamaya aktarılması güçleşmektedir. Zengin ve çeşitli etkinlikler verilmiyorsa yine aktarma güçleşmektedir. Öğrencilere hep aynı tür etkinliklerin verilmesi aynı işlemlerin tekrarı olmaktadır. Bu durum amaca ulaşmayı ve beceri geliştirmeyi engellemektedir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil becerileri aşama aşama gelişmektedir. Dil becerileri, basit bir cümleyi okuma ve yazmadan başlamakta, üst düzeyde dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya kadar gitmektedir. Bu kadar geniş bir alanı belirlemek için çeşitli düzeyler oluşturulmuştur. Bunlara “dil beceri düzeyleri” denilmektedir. Her düzeyin becerileri farklıdır. Bu düzeyleri düz bir çizgi üzerine yerleştirdiğimizde temel dil becerileri, akıcı dil becerileri ve üst düzey dil becerileri olarak sıralanmaktadır.

Temel Dil Becerileri: Temel dil becerileri, dil öğrenme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu düzeydeki öğrenciler genellikle basit düzeydeki metinleri okuyup-yazabilirler. Bu aşamada öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çeşitli çalışmalarla, ilginç, kaliteli, yeterli eğitim materyalleriyle desteklenmeli, ilerlemeleri sağlanmalıdır. Bu öğrenciler giderek akıcı konuşma, okuma, yazma düzeyine getirilmelidir.

Akıcı Dil Becerileri: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bireysel, sosyal ve kültürel alanlarda aktif olarak kullanıldığı düzeyi anlatır. Bu düzeyde ağırlık, öğrenilen temel bilgi ve becerilerin günlük yaşamda kullanılmasıdır.

Üst düzey Dil Becerileri: Bu düzey, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda kullanmayı ve giderek bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirmeyi sağlayan bir düzeydir. Bu düzeydeki dil becerileri bireyin kendini gerçekleştirme, yaratıcılığını geliştirme, çeşitli değerlere sahip olması, karmaşık sorunları araştırması, bilimsel bakış, objektif davranma, daha kapsamlı dünya görüşü, gibi özellikleri içermektedir. Ayrıca bu düzey sosyal, politik ve ekonomik hayat için gerekli bütün bilgilerin anahtarı ve bilgi edinmenin kapısı olarak görülmektedir (Güneş, 2007-b).

Dil beceri düzeyleri, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (CECR, 2000) **Temel düzey (A), Ara düzey (B) ve İleri düzey (C)** olmak üzere adlandırılmıştır. Bu düzeylerin her biri kendi içinde alt gruplara ayrılmıştır. Örneğin Temel düzey Giriş - Keşif Düzeyi (A1) ile Temel Gereksinim Düzeyi (A2), Ara düzey ise eşik düzeyi (B1) ile gelişmiş düzey (B2), İleri düzey ise bağımsız kullanma (C1) ve ustalık düzeyi (C2) gibi alt düzeylere ayrılmıştır. Her düzeyde geliştirilecek dil becerileri aşama aşama verilmiştir.

b. Etkinlik Yaklaşımı (Approche par l'action)

Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların görüşlerinden hareketle geliştirilen bu yaklaşım günümüzde çoğu ülkede uygulanmaktadır. Son yıllarda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de benimsenen ve ele alınan yeni bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda dil öğretimi eskiden olduğu gibi dil bilgisi, kelime, kültür vb. aracılığıyla değil etkinliklerle yapılmaktadır. Bu yaklaşım yapılandırıcı yaklaşım ve sosyal yapılandırıcılık anlayışına dayanmaktadır. Bu anlayışa göre yetişkin ve çocukların işbirliği içinde çeşitli etkinlik-görevleri yapmaları öğrenmeyi kolaylaştırmakta, dil ve

zihinsel becerileri geliştirmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamak düzeylerine uygun çeşitli görev-etkinlikler verilmelidir. Öğrenme etkinlik-görevleri, insan beyninden dökülür ve insan beynini geliştirmek için kullanılır.

Dil, iletişimsel yaklaşıma göre bir iletişim aracıdır. Oysa etkinlik yaklaşımına göre dil sosyal etkileşim aracıdır. Etkinlik yaklaşımında bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri (sadece dille sınırlı olmayan) yerine getiren toplum üyeleri yani "sosyal aktörler" olarak ele alınır. Sosyal aktörler toplumsal görevlerini yerine getirirken dili çeşitli alanlarda kullanırlar. Belirli bir amaç doğrultusunda bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak gerçekleştirdiği bu etkinliklere "görev" denilmektedir. Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir iş ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında, istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylemler olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir dolabı taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar (CECR, 2000).

Dil görev ve etkinlikleri, öğrencinin dil becerilerini geliştirmesi amacıyla yürütülen çeşitli çalışmalardır. Bunlar dili alma, anlama, üretme, başkalarıyla etkileşme gibi dil öğrenme süreçlerinde etkin olarak kullanılır. Dili alma ve anlama etkinlikleri dinleme, sesli-sessiz okuma, medyayı izleme gibi etkinlikleri içerir. Bunlar ders kitaplarının içeriğini anlama, çeşitli kitap- belgelere başvurma gibi öğrenme durumlarında önem taşır. Dili üretme etkinlikleri ise sözlü yazılı sunular, inceleme ve rapor yazma gibi akademik ve mesleki alanda önemli işlevleri vardır (CECR, 2000). Etkinlik ve görevlerin gerçekleştirilmesi sırasında dil ve iletişim becerileri geliştirilmekte, kültürel öğelerin keşfedilmesi sağlanmaktadır. Dil öğretimi kelime, kavram, konu, dil bilgisi kuralları gibi öğeler yerine etkinlik ve görevlerle yürütülmektedir. Görev, ulaşılacak bir amaca ve çözülecek gerçek bir soruna yöneliktir. Görev kavramının bir anlamı, bir nedeni, bir amacı, bir açıklaması vardır ve bir ihtiyacı karşılaması söz konusudur. Bu görevler öğrencilerin etkili ve aktif olmasını, çalışmanın gözleri önünde yürütülmesini ve öğrenmenin anlamlı olmasını getirmektedir. Kısaca görev ve etkinlikler öğrencilerin öğrenme konusundaki kişisel sorumluluklarını geliştirmektedir.

Etkinlik yaklaşımı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (CECR) Avrupa'nın bütünleşmesine katkı sağlayan yeni bir sosyal amaç olarak alınmıştır. Etkinlik yaklaşımıyla öğrencileri kendi ülkelerinde veya yabancı bir ülkede birlikte çalışma ve yaşamaya hazırlamak, dil ve kültürdeki küçük farklılıkları göstererek birlikteliğe yönlendirmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle etkinlik yaklaşımında sosyal amaçların gerçekleştirilmesi ön plana alınmakta ve büyük önem verilmektedir. Özellikle üzerinde durulan sosyal amaç öğrencileri yabancı kültür ve kaynaklarla etkileşim kurmaya hazırlamaktır. Öğretim sürecinde öğrencilere tek bir kitap-

doküman verme ve buna odaklanarak dil öğretme yerine, çeşitli eğitici etkinlik ve görevlerle öğrencileri farklı çalışmalara yönlendirme ve öğretim birliği sağlamadır.

Etkinlik yaklaşımında bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bütün zihinsel, duygusal kaynaklar ve beceriler göz önünde bulundurulur. Bu yaklaşımda dil etkinlik alanları 5 başlık altında ele alınır. Öğretmen etkili bir öğretim için bunlar arasında gerekli bağlantıları yapmalıdır. Bunlar: Sözlü anlama, yazılı anlama, karşılıklı konuşma ve etkileşme, hazırlıklı konuşma veya sunu ile yazılı ifade, alanlarıdır. Bu etkinliklere zaman zaman çeviri, özetleme, yazarı tanıma gibi çalışmalar da eklemektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı etkinlikler düzenlenmelidir. Verilecek görev ve etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde olması öngörülmektedir. Çünkü:

- Öğrenciler görevleri yapmak için çeşitli becerilerini kullanırlar,
- Etkinlik bir amaca veya ihtiyaca yönlendirici olmalıdır,
- Etkinlik tanımlanabilir bir sonuca götürmelidir (CECR, 2000).

Kısaca öğretmenin görevi öğrencilerin etkinlikleri yaparken dili iyi öğrenmelerini ve kullanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler ihtiyaçları olan dili aktif olarak araştırmak, amaçlarına ulaşmak için gerekli becerilerini uygulamaya koymak zorundadırlar. Bu yaklaşım kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyan, dille ilgili riskler almaya istekli, kendine güvenen, girişimci öğrencileri gerektirir. Öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımların tersine bu yaklaşımda öğrenme süreçlerinin her aşamasını kontrol etme görevi öğrenciye verilmektedir. Öğretmen bu aşamalarda öğrencileri bağımsız öğrenmeye ve başarılı olmaya cesaretlendirmelidir (Conseil de l'Europe et Commission européenne, 2001).

Etkinlik yaklaşımı son yıllarda dil öğretim kitaplarında uygulanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımla birlikte artık öğrenciler dil bilgisi veya kültür öğrenmek için güdülenmiyor, tam tersine ilginç görev ve etkinlikler yapmaya yönlendiriliyorlar. Öğretmen öğrencileri önce yapılacak etkinliğe hazırlıyor ardından etkinliği uygulamaya koyuyor. Böylece öğrenciler çeşitli etkinlikler yaparak dil ve kültürü öğreniyorlar. Bu yaklaşımda öğrencilere çeşitli projeler de verilmektedir. Örneğin 2002 yılında hazırlanan bazı dil öğretim kitaplarında öğrencilere önerilen bazı projeler şöyledir: Sevdiği bir kahramanın posterini yapma, hayvanlarla ilgili bir radyo yayını hazırlama, bir hikâyenin sonunu tamamlama, okulun kuruluş gününü kutlama etkinlikleri düzenleme, panel, forum, tartışma vb. görevler bunlardan bazılarıdır (Puren, 2004).

Öğrenme etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, eğitim ortamının çevresel özellikleri gibi durumlar göz önünde bulundurulur. Ayrıca öğrenme etkinlikleri veya görevlerinin hangi becerileri geliştirmeye yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilir. Bir beceriyi geliştirmek için çeşitli etkinlikler kullanılır.

Yapılandırıcı yaklaşımda etkinlik tür veya biçiminde zorlama yoktur. Çeşitli tür veya tipte öğrenme etkinliği kullanılabilir. Etkinliklerin bireysel olduğu kadar grupla yapılmasına da dikkat edilir. Örneğin öğrencinin sadece kitap okuyarak, öğretmeni dinleyerek bilgi ve becerilerini geliştirmesi yerine arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak ve uygulayarak öğrenme sürecine aktif katılmasına ağırlık verilir.

Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar

Türkçe öğretimine ilişkin Ülkemizdeki uygulamalar incelendiğinde karşımıza çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler çıkmaktadır. Bunlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımları olarak sıralanabilir.

Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşımı: Ülkemizde uzun yıllar davranışçı dil yaklaşımı ile Türkçe öğretimi yapılmıştır. Bu durum Türkçe Öğretim Programlarında ve özellikle 1981 yılından bu yana uygulanan Türkçe Öğretim Programında açıkça görülmektedir. Anılan Programda davranışçı yaklaşımın gereği bir dizi hedef davranışlar sıralanmış ve öğrencilere bu davranışların öğretilmesi öngörülmüştür. Örneğin “Sırada ve iskemlede uygun bir şekilde oturabilmek, Kitap sayfalarını kıvrımadan açabilmek, Her iki kolun dirsekten önceki üçte ikisini sıra üstünde tutma” gibi davranışlar öğretilmiştir.

Davranışçı yaklaşımla Türkçe öğretiminde, dil becerileri yerine davranışlar ön plâna çıkmıştır. Önceden belirlenen davranışları uyarı-tepki bağlamında ve şartlandırma yoluyla öğretmek öğrencilerin dil becerilerinin geliştirileceği düşünülmüştür. Öğretim sürecinde ise öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme üzerinde fazla durulmamıştır. Bu yaklaşım çocuklarımızın Türkçeyi bilinçli olarak öğrenmesine ve dil becerilerini geliştirmesine fazla katkı sağlamamıştır. Ayrıca davranışçı yaklaşım okuduklarını anlama, kendini ifade etme, zihnindekileri yazıya aktarma, zihinsel sözlüğü zenginleştirme, Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma gibi becerilerin geliştirilmesinde de etkili olamamıştır.

Davranışçı yaklaşımın olumsuz etkileri Ülkemizdeki çeşitli araştırmalarda ve 2000-2003-2006 yıllarında katıldığımız PIRLS, PISA gibi uluslar arası araştırmalarda açıkça ortaya çıkmıştır. PISA araştırmalarında öğrencilerin, bilgi ve becerilerini gerçek hayatta kullanabilme, okuma, anlama, düşünceleri analiz edebilme, sorun çözme, akıl yürütme, etkin iletişim kurma gibi becerileri geliştirme durumları belirlenmektedir. Bu araştırmalarda, okuma becerilerinde en yüksek başarıya Finlandiya ve Güney Kore öğrencileri ulaşmıştır. Bunu Kanada ve Avustralya öğrencileri izlemektedir. En alt sırada Tunus bulunmaktadır. Türkiye, Tunus'un biraz üzerinde sonuç almıştır. Yani öğrencilerimizin okuma, anlama, düşünme, sorun çözme, akıl yürütme, iletişim kurma gibi becerileri oldukça düşük çıkmıştır.

Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımı: Bilişsel dil yaklaşımıyla Türkçe öğretimi bazı okullarda ve kurslarda uygulanmıştır. Bu uygulamalarda Gagne, Ausubel ve Bruner'in görüşlerinden hareketle sunuş yoluyla ya da buluş yoluyla Türkçe öğretimi gibi çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar fazla yayılmamıştır.

Yapılandırıcı Dil Öğretim Yaklaşımı: Yapılandırıcı dil yaklaşımı Ülkemizde 2004-2005 Öğretim Yılı'nda uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programında temel alınmıştır. Bu durum Programda "Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır." denilerek açıklanmıştır. Programda Türkçe öğretiminin amaçları dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, zihinsel bağımsızlık gibi becerileri geliştirme olarak belirtilmiştir.

Beceri yaklaşımından hareketle Türkçe Öğretim Programında temel beceriler ile alan becerileri belirlenmiştir. Temel beceriler, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmıştır (MEB, 2005). Alan becerileri ise dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu öğrenme alanlarında kazanımlar halinde verilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımından yararlanılmıştır. Programda öğrencilerin aktif öğrenmeleri için çeşitli etkinlikler verilmiş, bunların nasıl hazırlanacağı ve kullanılacağı açıklanmıştır.

Sonuç olarak dünyamızdaki gelişmelere paralel Türkçe öğretiminde de son yıllarda önemli değişimler ve gelişmeler olmuştur. Yapılandırıcı Türkçe öğretimiyle öğrencilerimizin dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiş, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirme amaçlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris: Nathan.
- Bailly, D. (1998-a) *Didactique de l'anglais (2) La mise en oeuvre pédagogique*, Paris : Nathan.
- Bailly, D. (1998-b) *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique*, Paris: Ophrys.
- Barnier, G. (2005). *L'approche socio-constructive des apprentissages scolaires*, Psychologie de l'éducation, Thème 2. IUFM d'aix-Marseille.
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du CERC*, Les Editions Didier.
- Bissonnette, S., Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*, Chemelière / McGraw-Hill, Montréal.
- Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation :Un amalgame paradigmatique*, Connexions, Revue de psychosociologie sciences humaines, 2004/06, No: 81, France
- Bronckart, J. C. (2009). *La notion de compétences est-elle pertinente en éducation?*, L'école démocratique, No: 39, <http://www.skolo.org>
- CECR (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Division Des Langues Vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Didier
- Conseil de l'Europe et Commission européenne. (2001). *T-kit, Une méthodologie de l'apprentissage des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex.
- Denyer, M. (2006). *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues*, La perspective actionnelle: Tâches et projets, denyerperspectiveactionnelle.pdf Erişim tarihi 03.08. 2010.
- Dionnet, S. (2002). *Compétences, Compétences Transversales et Systeme Educatif*, Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail Service de la recherche en éducation, Genève, Suisse
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier-Didier.
- Gaonac'h, Daniel, (1995). *La mémoire dans l'apprentissage des langues vivantes*, Les Langues Modernes No: 2, p. 9-24.
- Güneş, F. (2007-a). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007-b). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları.
- Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences: une mystification pédagogique*, L'école démocratique, No: 39, <http://www.skolo.org>

Lemire, G. (2005). *Fondements théoriques 1 Assises constructiviste, socio-constructiviste et cognitiviste*, Université Laval, http://www.cours.fse.ulaval.ca/frn-19972/osp_presentation/ep_p_11.htm (Erişim Tarihi: 2009)

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, Que-sais-je? Paris : PUF, Collection, No: 3199.

Mason, T. (2001). Langue et enfance : Chomsky et ses critiques, formation des PE2 à l'IUFM de Versailles entre 1994 – 2001, Université de Paris.

MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Basımevi.

OCDE (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*, Résumé, Mep_int_French.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

Perrenoud, P. (2004). Evaluer les compétences, la revue de l'Éducateur, Mars, Paris.

Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'enseignement de langues*, Cles International, Paris.

Puren, C. (2004). *L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues-Cultures ou Comment Faire L'unité Des «Unités Didactiques»*, Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France.

Quiesse, J. M. (2007). *Talents innés, aptitudes éducatibles*, Oser l'approche orientante, tome 1: Pourquoi l'approche orientante, éditions Qui plus est, 2007.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia* (Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université), Université Victor Segalen Bordeaux 2, France.

Rodríguez, S. A. (2004). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, Cuadernos del Marqués de San Adrián : Revista de humanidades, no. 1, <http://www.uned.es/catudela/revista/>

Saskatchewan (2001). *Philosophie et méthodes d'enseignement*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris : Ophrys.

Tardif, J.(1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Editions Logiques.