

**T.C.**  
**İstanbul Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Oluşturmacı**  
**Kuramın İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**

**Onur Zenk**  
**2501050145**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Sevinç Hatipoğlu**

**İSTANBUL-2008**

## ÖZ

Dünyada ortaya çıkan yeni gelişmeler, pek çok yeni gereksinim yaratmıştır. Eğitim sistemleri de bu gereksinimleri karşılayabilmek için değerler dizgesini tartışmakta ve yeni değerler dizgesi oluşturmaya çalışmaktadır. Eğitimdeki geleneksel yaklaşımlar ortaya çıkan sorunları çözmekten uzak görünmektedir. Bu bağlamda oluşturmacılık bilgiyi ve öğrenmeyi açıklayan kuramları ile sınıf ortamına, öğretene ve öğrenene ilişkin iddialarıyla bu sorunları çözmeye aday olabilecektir. Bunun yanında, Yabancı Dil Olarak Türkçe alanı da bir oluşum süreci yaşamaktadır. Oluşturmacılık yaklaşımı bu sürece her alanda katkı yapabileceği gibi, bugün eksikliği hissedilen genel olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretim materyallerine, özel olarak da ders kitaplarına yeni bir bakış açısı getirebilecektir. Bu amaçla çalışmamızda Yabancı Dilim Türkçe 2 isimli ders kitabı oluşturmacı ölçütlere göre değerlendirilmiş ve örnek araştırma alanı ile öneriler hazırlanmıştır.

## ABSTRACT

Recent developments emerged in the world, have created lots of new needs. In order to provide these needs, education systems has been discussing the paradigms and trying to construct new paradigm. The traditional approaches in education are seen far away of solving the emerging problems. In this context, constructivism will be able to be a candidate to solve these problems, with its theories that clarify knowledge and learning and its claims for the classroom atmosphere, teacher and learner roles. Beside this, Turkish as a Foreign Language field has been experiencing a construction process. Constructivist approach, both will be able to aid this process in all titles and produce a new perspective, generally in materials of teaching Turkish as a Foreign Language, particularly in coursebooks whose deficiencies have been perceiving nowadays. Therefore Yabancı Dilim Türkçe 2 coursebook has been analysed and evaluated according to the constructivist criterias and sample research subjects and proposals have been prepared.

## ÖNSÖZ

Dünyada bir biri ardı sıra meydana gelen gelişmeler “değişmeyen tek şey değişimdir” deyişini haklı çıkarırcasına, yollarına devam etmekte ve pek çok farklı alanda yeni yaklaşımlar benimsenmesini sağlamaktadır. Bu gelişmeler belirli alanlara ilişkin ortaya çıkmış değerler dizgesini bazen basit değişikliklere uğratmakta, bazen ise baştan aşağıya değiştirebilmektedir.

Değişim rüzgârlarından etkilenmeyen alan kalmadığı gibi, insanın bilgi birikiminin ve uygarlığının yeni nesillere devredilmesini sağlayacak, yeni nesillerce geliştirilmesine katkı koyacak olan eğitim alanının da bu köklü değerler değişiminden etkilendiği söylenebilecektir. Çünkü değişim gereksinimden kaynaklanabilmektedir, onu tetikleyen insanın dünyayı daha iyi anlama ve insanlık lehine değiştirme çabasındaki gereksinimlerin giderek artması olabilmektedir. Şu haliyle türlü yol denenerek, her türlü sunum yöntemi kullanılarak, çok büyük uğraşlar verilerek öğreten merkezli bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılan eğitim ve öğretim etkinliklerinin yeterli etkiyi gösteremediği, öğrenenlerin genellikle sınavlardan sonra öğrenildiği umulan şeylerin çoğunu unutabildiği dile getirilebilecektir. Bunun da ötesinde mevcut eğitim sistemi içinde öğrenenlerin öğrendiklerinin farkında olamadığı, etkili bir araştırma güdüsünden yoksun bir şekilde sadece verilen ile yetindiği, düşünme, sorgulama ve eleştiri süreçlerinden uzak kalarak olanı olduğu gibi kabul ettiği, yorum yapma, kendisi olma, üretimde bulunma etkinliklerinden koptuğu, yaratıcı düşünceye yabancılaştığı, ancak bunların aksine geçici bir süre için kullanabileceği ezber bilgiye yöneldiği, edilgen tavırlar geliştirdiği ve sorumluluk almaktan kaçındığı ifade edilebilecektir.

Oluşturmacı yaklaşım, öğrenenlerin yaşadıkları deneyimler ve yeni karşılaştığı bilgileri harmanlaması ile buna sosyal bir etkileşimli ortamın da katkı sunması yoluyla bilginin bireyin zihninde oluşturulduğunu iddia etmektedir. Bu tanıma göre şekillenen öğrenme kuramının uygulanması yoluyla da öğretim ortamını oluşturan sınıfta ve öğretilen de pek çok olumlu değişikliğinin gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Oluşturmacılığın bu iddia ve vurguları çalışmamızın ilk bölümünde detaylı bir şekilde tartışılmaya çalışılmıştır.

Ancak bugün tüm eğitim sisteminde baş gösteren olumsuz öğretim durumları, henüz yeni bir alan olarak temellerini sağlamlaştırmaya çalışan Yabancı Dil Olarak Türkçe alanını fazlasıyla etkileyebilmektedir. Bu nedenle alanın sağlam temellere oturtulabilmesi için öğrenme yaklaşımlarıyla ilintilendirilebilmesi uygun olabilecektir. Oluşturmacılık yaklaşımı bu girişim için etkili adaylardan birisi olarak görülebilmelidir. Bu yaklaşımın önerilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında tartışılması, bu tartışma doğrultusunda alanda var olanın değerlendirilmesi ve örnek ile önerilerin geliştirilmesi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin gelişimine olumlu katkılar sağlayabilecek, elde edilen verimin artmasının yolunu açabilecektir. Çalışmamız bu amaçla önce yabancı dil alanındaki yaklaşımların oluşturmacılık ile ilgilerini, ardından yabancı dil alanında oluşturmacılık yaklaşımını tartışmış, son olarak da Yabancı Dil Olarak Türkçenin mevcut durumunun tespiti uğraşının devamında oluşturmacı ölçütlere göre *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabını değerlendirmeye ve örnek araştırma alanı ile öneriler geliştirmeye çalışmıştır.

Bu uzun ve zorlu süreçte, akademik ile idari görevlerinde yaşanan değişiklikler sonucu, son derece zorlu bir iş yükü üstlenmesine rağmen, çalışmanın temellendirilmesinde, geliştirilmesinde ve sona ulaştırılmasında her türlü desteği sağlayan tez danışmanım, değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Sevinç Hatipoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine insana ve dünyaya bakışta ve yabancı dil öğretimi alanında, ufkumu genişleten, yeni bir bakış açısı kazanmamı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Nilüfer Tapan ile Prof. Dr. Tülin Polat'a çok teşekkür ederim.

Çalışmayı bu haline getirmemize yarayacak bilgi, birikim, deneyim ve olgunluk, dünyaya geldiğimiz günden bugüne çok uzun bir sürecin eseridir. Bu süreçte üstümde paha biçilmez emeği olan Yüksek Lisans hocalarım Prof. Dr. Mustafa Özkan'a, Yrd. Doç. Dr. Binnur Erişkon Cangil'e, Doç. Dr. Yıldız Kocasavaş'a, lisans hocalarım Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün'e, Yrd. Doç. Dr. Dilek İnal'a, Yrd. Doç. Dr. Özlem İlker Etuş'a, Dr. Ramazan Zengin'e, Okt. Muazzez Yavuz Kırık'a, Okt. Şükran Güvenç Çetinkol'a, Okt. Gülay Kıray'a, ilk öğretmenlerim Ahmet Karagöz ve Hüseyin Zenk'e teşekkür ederim.

Kaynaklara ulaşmamda, çalışma hakkında genel bir fikir sahibi olmamda önemli katkıları olan sevgili hocam ve arkadaşım Tuncer Can'a, yine dayanışmasıyla

çalışmanın belirli bir biçime oturmasına yardımcı olan Nilüfer Ülker'e, kaynakları edinmemde desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Bayram Şen'e ve Barış Çırpıcı'ya teşekkür ederim.

Son olarak çalışma süresince yarattığım dağınıklığa ve gerginliğe tahammül eden, desteklerini bir an dahi esirgemeyen sevgili annem Güler'e, örnek aldığım insan babam Hüseyin'e, sevgili kardeşim Erdost'a, moral desteklerini esirgemeyen tüm arkadaş ve dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

Öz.....	iii
Önsöz.....	iv
İçindekiler.....	vii
Resimler Listesi.....	x
Giriş.....	1
1. Oluşturmacılık.....	6
1.1 Türkçede ‘Constructivism’ Çevirileri.....	7
1.2 Oluşturmacılık Kavramı.....	9
1.2.1 Oluşturmacılığın Tanımları.....	10
1.2.2 Oluşturmacılığın Tarihsel Kökleri.....	15
1.2.3 Oluşturmacı Bilgi Kuramı.....	27
1.2.4 Oluşturmacı Öğrenme Kuramı.....	28
1.3 Oluşturmacı Öğretim Ortamı ve İlkeleri.....	31
1.3.1 Oluşturmacı Öğretimde İzlenç.....	34
1.3.2 Oluşturmacı Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme.....	36
1.3.3 Oluşturmacı Öğretimde Sınıf Ortamı.....	41
1.3.3.1 Oluşturmacı Sınıfların Özellikleri.....	41
1.3.3.2 Oluşturmacı Sınıflarda Dil.....	45
1.3.4 Oluşturmacı Öğretimde Öğreten Roller.....	48
1.3.5 Oluşturmacı Öğretimde Öğrenen Roller.....	52
2. Oluşturmacı Yaklaşımla Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi.....	54
2.1 Tarih ve Toplum İlişkilerinde Yabancı Dil.....	54
2.2 Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları ve Oluşturmacılık.....	56
2.2.1 Eski Çağ.....	56
2.2.2 Orta Çağ.....	58
2.2.3 Yeni Çağ ve Sonrası.....	59
3. Yabancı Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Oluşturmacılık.....	80
3.1 Dünyadaki Değişim ve Yabancı Dil.....	80
3.2 Oluşturmacılık Yaklaşımı ile Yabancı Dil Öğrenme.....	82

3.3 Yabancı Dil Öğretiminde Oluşturmacı İlkeler.....	89
3.4 Genel Avrupa Referans Çatısında Oluşturmacı Yabancı Dil Öğretimi.....	93
3.5 Yabancı Dil Öğretiminde Oluşturmacı Öğrenme Modeli.....	93
3.6 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Ortamına Oluşturmacı Öneriler.....	97
3.6.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarına Oluşturmacı Öneriler.....	97
3.6.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerine Oluşturmacı Öneriler.....	101
3.6.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerine Oluşturmacı Öneriler.....	107
4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Oluşturmacılık.....	110
4.1 Yabancı Dil Olarak Türkçenin Gelişimi.....	110
4.1.1 Yabancıların Türkçe Öğrenme Gereksinimi.....	110
4.1.2 Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe.....	117
4.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ders Kitapları.....	122
4.2.1 Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi.....	123
4.2.2 Yabancı Dil Olarak Türkçede Ders Kitapları.....	126
4.3 Yabancı Dilim Türkçe 2 Ders Kitabının Oluşturmacı Yaklaşım ile Değerlendirilmesi.....	128
4.3.1 Yabancı Dilim Türkçe 2 Ders Kitabının Seçiliş Nedeni.....	128
4.3.2 Yabancı Dilim Türkçe 2 Ders Kitabının Tanıtımı.....	130
4.3.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitapları İçin Oluşturmacı Değerlendirme Ölçütleri.....	142
4.3.4 Yabancı Dilim Türkçe 2 Ders Kitabının Oluşturmacı Ölçütlere Göre Değerlendirmesi ve Öneriler.....	146
4.4 Yabancı Dilim Türkçe 2 Ders Kitabına Oluşturmacı Yaklaşım ile Örnek Bir Ders Modeli Hazırlama.....	158
4.4.1 Oluşturmacı Ders Modeli Örneği.....	161
4.4.2 Ders Modeli Örneğinin Oluşturmacı Yaklaşım İle Değerlendirilmesi.....	165
Sonuç.....	171
Kaynakça.....	175
Ek 1.....	189
Ek 2.....	190
Ek 3.....	191

Ek 4.....	192
Ek 5.....	193
Ek 6.....	194
Ek 7.....	195
Ek 8.....	196
Ek 9.....	197



## **Resim Listesi**

Resim 1:.....	132
Resim 2:.....	132
Resim 3:.....	132
Resim 4:.....	132
Resim 5:.....	133
Resim 6:.....	134
Resim 7:.....	134
Resim 8:.....	135
Resim 9:.....	135
Resim 10:.....	136
Resim 11: .....	137
Resim 12:.....	139



## GİRİŞ

Yazının bulunmasıyla birlikte, o güne kadar insanoğlunun yaşama çabasıyla yoluna devam eden bilimin ilk kez resmi kayıtlara geçmesinin ardından başlayan serüven, günümüz dünyasında baş döndürücü bir hıza ulaşmış görünmektedir. Her geçen gün bilim dünyasına yeni bir iddia düşmekte, bu iddia tartışılmakta, kimi zaman herhangi bir uzlaşmanın sağlanamamasıyla bu tartışma yıllarca sürmekte, ancak kimi zaman da ertesi gün yapılan bir başka çalışmayla bu iddia geçerliliğini yitirebilmektedir. Bir uç örnek olarak, bir gün Mars'ta bulunan su dolayısıyla bu gezegende yaşam olabileceği savunulurken, bundan birkaç gün sonra toprakta bulunan bir kimyasal madde nedeniyle bunun mümkün olamayacağı iddia edilebilmektedir.<sup>1</sup>

Bu örnek içinde bulunduğumuz çağın doğasını anlamak açısından pek çok ipucu taşımaktadır. Birincisi, söz konusu olan dünyamız değil, onun dışında bir başka gezegendir. Başka bir deyişle, insanlık evrenin diğer parçalarını dahi keşfedebilmektedir artık. Geçmişin imkânsız gibi görünen hayalleri yavaş yavaş gerçeğe dönüşebilmektedir. İkincisi, evrende keşfe çıkabilecek kadar ilerlemiş bir bilimin, dünya üzerinde pek çok soruna da çözüm oluşturabildiği söylenebilir. Çözüm oluşturmanın sorunun ortadan kaldırılmasının garantisi olamayacağı da savunumuza eklenerek, dünyanın yüz yıl öncesinden çok farklı bir konumda olduğu iddia edilebilir. Üçüncüsü, bu örnek özelinde ortaya çıkan hızdır. Gelişmeler o denli hızlı ilerlemektedir ki, gündeme düşen bir bilgi o an için doğru görülmele beraber, bir ve ya iki gün içinde yanlış ilan edilebilmektedir. Dördüncüsü, dünyanın çok uzağında, bir başka gezegende ortaya çıkan bir gelişme, sanki kapı komşumuzda oluyormuş gibi anında bize ulaşabilmektedir. Dünya küçülmüş, insanlar teknoloji sayesinde, en azından maddi olarak, bir birilerine büyük oranda yakınlaşabilmişlerdir.

Tüm bu gelişmeler içinde bulunduğumuz çağ için “bilgi toplumu”, “bilgi çağı”, “bilişim çağı”, “bilim çağı” gibi tanımlamaların yapılmasına neden olmaktadır (Yücel: 1997). Ancak tüm dünya yaşanan bu gelişmelerden aynı şekilde etkilenmekte

---

<sup>1</sup> Bkz.

<http://www.milliyet.com.tr/Yasam/HaberDetay.aspx?aType=HaberDetay&ArticleID=975157&Date=05.08.2008&Kategori=yasam&b=>, Erişim: 06.08.2008

midir? Bu gelişmelere dünyanın tüm toplumları eşit şekilde müdahil olabilmekte midir? Aynı bir tartışmanın konusu olan ve farklı bir çalışmada detayları ile ele alınabilecek bu sorular, gelişmelere müdahil olmak için yapılabilecek etkinliklerden, atılacak adımlardan biri olan eğitim ve öğretim alanında yüzümüzü ülkemize dönmemiz gerektiği sonucunu ortaya çıkarabilmektedir. Eğitim sistemimiz ne durumdadır? Geleneksel eğitim ve öğretim yaklaşımları içinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli midir?

Yeni çalışma ve girişimlerin neler getireceği henüz belli olmamakla birlikte, şu ana kadar yapılanların pek yeterli olmadığı söylenebilmektedir. Bilgiyi aktarmaya dönük, öğretmeni merkeze alan geleneksel yaklaşım, yarattığı edilgen, konuşamayan, kendini ifade edemeyen, tartışamayan, düşünce üretemeyen, yaratıcılıktan uzak, sadece, nedenini bilmeden, önüne konulan çoktan seçmeli soruların şıklarından birini belirlenmiş süre zarfında işaretlemeye güdülenmiş bir nesil yaratmaktadır. Bu nesil bilgi toplumuna ulaşmaktan çok, başkaları tarafından üretilen bilimi ezberlemeye, bu bilimin ortaya koyduğu düşüncüyü ve maddi ürünleri tüketmeye yatkın olmaktadır. Oysa bilgi toplumunu yakalayabilmek için eğitim sisteminde var olan maddi eksiklikleri aşmanın çok ötesinde bir girişimde bulunmak, değerler dizisini değiştirmek gerekmektedir (Şahin 2007).

Oluşturmacı yaklaşım bu yönde önemli adımlar atılmasına, öncülleri olan Piaget, Dewey, Vygotsky gibi düşünürlerin görüşlerini sistemleştirerek ve yeni gelişmeler ışığında, Von Glaserfeld gibi düşünürlerin katkılarıyla bunları bütünleştirip son gelişmeler çerçevesinde yorumlayarak yardımcı olmaktadır. Sürekli, etkili bir merak duygusuyla araştırma içinde olan, keşfetme arzusuyla hareket eden, karşısına çıkan bulgulara eleştirel bir yaklaşım getirebilen, çözümlenme ve sentezleme yapabilen, sorunları çözebilen, kendini ve başkalarını tanıyan, kendine ve başkalarına saygı duyan, hoş görü sahibi, mücadeleci, dayanışmacı, yaratıcı, bireyler yetiştirme iddiasındaki oluşturmacı yaklaşım tüm yönleriyle ele alınmalı, incelenmeli ve tartışılmalıdır. Onun bu yöndeki iddialarının uygulanabilir olup olmadığı ise inceleme ve tartışmaların ilgili öğrenme alanlarına uygulanmasıyla mümkün olabilecektir.

Bu ilgili alanlardan bir tanesi de yabancılara Türkçe öğretimi alanı olarak görülebilmelidir. Yabancı Dil Olarak Türkçe şeklinde adlandırılan alan bugüne kadar

bir dizi sıkıntı yaşamıştır. Bunların başında alanın ciddi bir politikayla ele alınıp, üzerinde geniş kapsamlı çalışmaların yapılmaması, bu suretle tam anlamıyla bir kurumsallaşmaya gidilememesi ön plana çıkmaktadır. Dünyada en fazla konuşulan yedinci dil olmasına rağmen Türkçenin yaşadığı bu açmaz, yapılacak çalışmalarla ele alınmalı, ancak çalışmanın da ötesinde girişimlerle alanda sistemli bir kurumsallaşmaya gidilmelidir (Akdoğan ve diğerleri: t.y.).

Ortaya koyma çalıştığımız tartışma yoluyla bu çalışma, Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında yapılan çalışmaların derinleştirilmesi, güncelleştirilmesi, bilim çağında ortaya çıkan gelişmeleri takip edebilmesi, oluşturmacı yaklaşımının öğrenme alanındaki iddialarının çözümlenerek genel haliyle Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimine yeni bir bakış kazandırılması, özel haliyle de Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitaplarından *Yabancı Dilim Türkçe 2*'nin oluşturmacı bir yaklaşımla değerlendirilip kendisine oluşturmacı öneriler ve örnek ders modeli oluşturulması amacını taşımaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, çalışmamızın ilk bölümünde oluşturmacı kavramı üzerinde durulacak, bilim insanlarının bu kavramı tanımlama ve adlandırmalarının arka planlarına bakılmaya çalışılacaktır. Bu arka plan araştırması çalışmayı tarih içinde kısa bir yolculuğa itecek ve oluşturmacı tarihsel kökleri, bu köklerin ortaya çıkmasında katkısı bulunan özellikle, Piaget, Dewey, Vygotsky ve Von Glasersfeld gibi isimler üzerinde durulacaktır. Buradan yola çıkılarak oluşturmacı bilginin bilgi ve öğrenme kuramına yönelik görüşleri özetlenmeye çalışılacaktır. Daha sonra, oluşturmacı bilginin kesin ve doğru bilgi olamayacağı, bilginin bireyin dışında ve bireyden bağımsız bir şekilde doğada bulunamayacağı ancak bireyin içinde anlam kazanacağı, dolayısıyla öznel olacağı, ancak belirli şart, çerçeve ve zaman sürecinde üzerinde uzlaşılan ve uygulanabilir bilginin mümkün olabileceği, bu bilginin de bireyin eski yaşantılarından getirdiği bilgi ve deneyimlerle etkileşime girerek onun etkin ve bilinçli olduğu bir süreçte zihinde yapılandırılacağı iddialarından hareketle oluşturmacı öğretim ilkeleri ve ortamının keşfedilmesi uğraşısı verilecektir (Von Glasersfeld: 1998; Richardson: 1997; Morf: 1998; Larochelle ve Bednarz: 1998; Garrison: 1998; Fosnot: 1996; Deryakulu: 2001; Asan ve Güneş: 2000). Bu süreçte oluşturmacı öğretimde izlencenin hazırlanması, ölçme ve değerlendirme sisteminin doğası, doğruluk-yanlılık ikilemi, ele alınmaya

çabalananak, öğretim sürecinde oluşacak oluşturmacı sınıf ortamı, öğretene ve öğrenen rolleri üzerinde durulacaktır.

Çalışmamızın ikinci bölümünde yabancı dil öğretimine kısa bir giriş yapılacak ve konunun tarihçesine değinilecektir. Bu noktadan yola çıkılarak bugüne kadar yabancı dil alanında ortaya çıkan öğrenme yaklaşım ve yöntemleri genel hatlarıyla özetlenmeye çalışılacak, fakat daha da önemlisi bu yaklaşım ve yöntemler oluşturmacı bir bakış açısıyla değerlendirilmeye gayret edilecektir. Hangi yaklaşım ve yöntemlerin oluşturmacı yaklaşımla ilgili olabileceği, hangilerinin ise büyük oranda bir tezatlık oluşturabileceği bu süreçte incelenmeye çalışılacaktır.

Yabancı dil öğretimi alanının geçmişinin incelenecek olması, oluşturmacı bir yaklaşımla yabancı dil öğretiminin nasıl ele alınacağı sorusunu büyük ölçüde kolaylaştırabilecektir. Bu temelde çalışmamızın üçüncü bölümde oluşturmacı bakış açısı ile yabancı dil öğrenme süreci, bu sürece etki etmesi düşünülen oluşturmacı ilkeler ve öğrenme modelleri üzerinde durulacak, elde edilen bilgilerden yola çıkılarak Yabancı Dil Olarak Türkçe sınıf ortamına, öğretmenlerine ve öğrenenlerine yönelik bazı öneriler oluşturmaya gayret edilecektir.

Çalışmamızın son bölümünde ise üçüncü bölümde genel olarak ele alınacak Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretim ortamı derinleştirilmeye çalışılacak, onun önemli bir parçası olan ders araç-gereç ve materyallerinden ders kitaplarının oluşturmacı bir bakış açısı ile değerlendirilmesi üzerinde durulacaktır. Bu amaçla yapılacak detaylı çalışma Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminin tarihçesiyle başlayacak ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin bilimsel yöntemlerle ele alınması sürecine getirilmesi sağlanacaktır. Bunun hemen sonrasında ise bu süreçte son derece kritik bir yerde duran ders kitapları sorunu ortaya atılacak, önce ders kitaplarının öğretim alanındaki önemi tartışılacak, sonrasında ise Yabancı Dil Olarak Türkçedeki ders kitaplarına genel hatlarıyla değinilecektir. Bu kitaplardan biri olan ve etkin bir şekilde öğretim alanının içinde yer alan *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabı ise özel olarak seçilecek, kitap önce genel yönleriyle ele alınacak, takiben tüm detaylarıyla tanıtılmaya çalışılacaktır. Bu tanıtma işlemini oluşturmacı yaklaşımla kitabı değerlendirme çalışması izleyecek, bunun için birinci, ikinci ve üçüncü bölümde elde edilen bulgulardan yola çıkılarak oluşturmacı değerlendirme ölçütleri hazırlanması çabasında bulunulacaktır. Son olarak bu ölçütler doğrultusunda *Yabancı Dilim*

*Türkçe 2* ders kitabı değerlendirilecek ve kendisine yönelik alternatif bir araştırma alanı oluşturulmaya çalışılacaktır.

Bu alternatif araştırma alanının oluşturulma gayreti ve sonrasında yapılacak bir değerlendirmeyle, çalışmamız yeni çalışmaların üzerinde durabileceği noktaların işaret edilmesiyle, tartışma için genel bir çerçeve oluşturulmasıyla, bunların yanı sıra da tartışmanın sürdürülüp derinleştirilmesi dilekleriyle sonlandırılmaya çalışılacaktır.

## 1. OLUŞTURMACILIK

İnsanın sahip olduğu en önemli özelliklerden bir tanesi bilmeye ve öğrenmeye karşı duyduğu istektir. Bu isteğin güdülemesiyledir ki, medeniyet her geçen gün ilerlemekte yeni keşif ve buluşlarla, bazen de yeni tartışma ve fikri düzeydeki katkılarla hızla gelişmektedir. İnsanın sahip olduğu bu merak dürtüsü, son derece çocuksu tarzda başlarken, süreç içerisinde dallanıp budaklanmakta ve gittikçe karmaşıklaşmaktadır. Bir başka deyişle basitten karmaşığa bir yol izlemektedir (İlin ve Segal 2001).

Farklı başlıklara ayrılan bu yolların bir tanesi gündemine “öğrenme” konusunu almaktadır. İnsanın nasıl öğrendiği sorusu asırlar boyu insanlığın ve tabii ki felsefe ile bilimin gündemini meşgul etmiştir, hala da meşgul etmektedir. Bu konuya dair bir biri ardı sıra, bazen bir birini destekleyen, bazen bir öncekini çürütmek amacıyla onlarca kuram ortaya atılmıştır. Günümüzde de bu alana dair yapılan katkılar sürece yayılmış dahi olsa da devam etmektedir (Erden ve Akman 2005: 128). Bunun en önemli nedenlerinden biri, yüz yıllardır tartışılan konuya, insanın merak dürtüsü gereği bir çıkış aramaksa, diğeri de var olan bilgiyi devamlılığa kavuşturma ihtiyacı olarak görülebilir, daha açık tabiriyle başkalarına, özellikle yeni gelen nesile bilgiyi öğretme ve bu sayede yeniden üretme gerekliliğidir. Bu süreçte meydana gelebilecek her hangi bir duraksama “yeni” olanın kavranması ve davranışlara yansımaları işlemini ele alırken bizleri eski ve yetersiz bilgilerle “yeni” karşısında baş başa bırakacaktır. Bu durum da ilerleme sürecinin baş aşığı çevrilmesinin bir ifadesi olarak değerlendirilebilecektir.

Ancak, söz konusu “öğrenme” başlığı olduğunda durağanlıktan bahsetmek için bir neden görünmemektedir. Çünkü bu alana dayalı tartışmalar hala son derece etkindir (Aydın 2006: 5). Yapılan çalışmalar son dönemlerde eskiye ufak katkılar içeriyor görünse de “öğrenme” işleminin kavranması için büyük önem taşıdıkları vurgulanabilir. Tartışmaların en önemli başlıklarından bir tanesi bir öğrenme kuramı olan ‘constructivism’dir (Marlowe ve Page 1998: 9).

Bu çalışmada yukarıda bahsi geçen “eski” öğrenme yaklaşımlarının detaylı bir açıklaması yapılmayacaktır. Ancak tartışmalar içerisinde sıyrılan ve son yılların en etkili faktörlerinden biri haline gelen “constructivism” adı verilen yaklaşım,



üzerinde önemle durulmayı hak etmektedir. Bu konuyu ele alan çalışmalar bir biri ardına bilim dünyasının gündemine girmektedir. Dünya çapında özellikle yurt dışında Von Glasersfeld, Bruce A. Marlowe ve Marilyn L. Page, Marie Larochele, Nadine Bednarz ve Jim Garrison, Stephen C. Fleury, Michael L.Bently, Catherine Twomey Fosnot gibi bir dizi bilim insanı hali hazırda konuyu gündemine almış ve konuya dair çalışmalar gerçekleştirmiştir. Ülkemizde de bu alana ilişkin bir takım çalışmalar yapılmış, Tezci ve Gürol, Yıldırım ve Akar, H. Şaşan, T. Can, M. Turan, Asan ve Güneş, Akpınar ve Ergin, B. Atıcı, Ö. Laçın gibi araştırmacılarca konu özellikle yüksek lisans ve doktora tezlerinde derinlemesine incelenmiştir. Hatta T.C. Milli Eğitim Bakanlığı yeni ilköğretim müfredatını bu öğrenme yaklaşımını temel olarak hazırladığını iddia etmektedir. (Yapıcı: t.y.) Dolayısıyla gün geçtikçe eğitim bilimleri alanına daha fazla nüfuz eden bu yaklaşımın, Yabancı Dil Olarak Türkçe alanına her hangi bir katkı sunup sunamayacağının, Türkçenin yabancılara öğretilmesinde kullanılıp kullanılamayacağının, bu yaklaşımla Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitaplarının ve araştırma alanlarının hazırlanıp hazırlanmayacağının, Yabancı Dil olarak Türkçe öğretenlerinin derslerinde bu yaklaşımın bulgularına göre hareket edip edemeyeceğinin tespiti için bir kez daha incelenmesi gerekmektedir.

Ancak yukarıda sıralanan tartışma noktalarına bir çözüm oluşturulması için öncelikle bu yaklaşımın kavramsal boyutunun dikkatli bir şekilde ele alınması, başka bir deyişle ne anlam ifade ettiğinin, hangi özelliklere sahip olduğunun, hangi iddiaları gündeme getirdiğinin, ne tür itirazlara ve kabullere sahip olduğunun, neleri savunduğunun ve bunlara ilaveten, belki de öncelikli olarak, tarihsel gelişiminin derinlemesine açıklanması yerinde olacaktır.

Bu nedenle çalışmamızın bu ilk bölümünde “constructivism” kavramının detaylı bir açıklaması yapılacak ve kavramsal boyutu ilgilendiren bir dizi soruya yanıt aranacaktır. Bu amaçla işe ilk olarak “constructivism”in Türkçe ne anlama geldiğini tartışarak başlamak uygun bir girişim olabilecektir.

## **1.1 Türkçede ‘Constructivism’ Çevirileri**

Bilindiği üzere çeviri her zaman belli başlı tartışmalarının da fitilini ateşleyen bir alan olma özelliği taşımaktadır. Çevirenin sahip olduğu formasyon, çevirenin

algıları, tutumları, kendine özgü düşünsel konumu, kaynak dil ile çeviri dilini kullanabilme gücü, zihinsel çözümlene, yorumlama ve çağrıştırma yetisi bire bir çeviriyi etkilemektedir (Göktürk 1994: 93). Bu süreç ‘Constructivism’ kavramını Türkçeleştirirken de bire bir ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla şu an için birden fazla çeviri bulunmaktadır. Büyük bir ihtimalle bu alana ilişkin tartışmalar devam ettikçe, yapılan çevirilerin sayısında da artışlar söz konusu olabilecektir.

Constructivism kavramının Türkçeleştirilmesi sürecini bu konu merkezli bir yüksek lisans tezi hazırlayan Tuncer Can (2004: 5) son derece geniş bir bakış açısıyla şu şekilde özetlemektedir:

“Türkçe kaynaklara baktığımızda *constructivism* kavramıyla ilgili bir uzlaşmanın henüz gerçekleşmemiş olduğunu görmekteyiz. Kimi araştırmacılar *constructivism* kavramına karşılık *oluşturmacılık* (Kara ve Özgün-Koca, 2004; Baki ve Bell, 1997; Gürol ve Tezci, 2001; Asan ve Güneş, 2000; Kılıç, 2001; Yıldırım ve Akar, 2004; Kabapınar, 2004; Gürol ve Atıcı, 2001; Semerci, 2003; Yanpar-Şahin, 2003) terimini kullanırken kimileri de *yapılandırmacılık* (Köseoğlu, Budak ve Kavak, 2002; Yurdakul ve Demirel, 2004; Şaşan, 2002) ve hatta *yapısalcılık* (Aşkar Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2003), *yapıcılık* (Alkan ve a., 1995; Deryakulu, 2001), *inşacılık* (Muğaloğlu-Aktürk, 2001), *kurgulamacılık* (çevrimiçi <http://www.elma.net.tr>) ve hatta birden fazla terimi bir arada *yapısalcı(oluşturmacılık)* (Koçoğlu ve Köymen, 2002; Turan, 2001) önermektedir.”(Can 2004: 4)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere, ortak bir çeviri konusunda henüz tam bir anlaşma sağlanamamış görünmektedir. Ancak konuya ilişkin çalışma yapan araştırmacıların çok önemli bir kısmı *constructivism* kavramını Türkçeleştirirken “oluşturmacılık” terimini kullanmaktadırlar. Bunu yaparken ve savunurken, iddialarını *constructivism* kavramının sahip olduğu özelliklere dayandırmaktadırlar. Şöyle ki, ‘oluşturmak’ Türkçede hem dönüşlü hem de işteş eylemler grubuna girer (Özkan 2001: 533). Dönüşlüdür, bu nedenle yapılan işten yine kendisi etkilenmekte ve bu etkilenmenin sonucunda belli bir niteliksel değişim olmaktadır. İşteştir, bu nedenle yapılan iş tek başına değil birlikte, beraberce yapılır. Bu ifadeler kapsamında

constructivismin iki özelliği ele alındığında, onun bahsi geçen ifadelere uygun olduğu görülebilecektir.

Birincisi, constructivism var olan bilginin yeni bilgilerle etkileşime girerek, bir st bilgi seviyesine ulaştığını savunmaktadır (Von Glasersfeld 1996: 4). Burada da öğrenme sürecindeki bireyin, mevcut durumdaki bilgilerinin, yeni bilgilerle karşılaştığı hallerde onları etkilediği, ancak bu işin sonunda da var olan bilgilerin yeni gelenlerden etkilenerak özgün bir bilgi oluşturduğu iddia edilebilecektir.

İkincisi, constructivismin sosyal bir olgusu mevcuttur. Buna göre birey belli bir sosyal evre içinde, çevresindekilerle ortaka yaptığı her Şey sonucunda etkileşime girer, onları etkiler ve onlardan etkilenir, bu sürecin sonucunda da yeni bilgiler elde eder ( Beck ve Kosnik 2006: 12).

Constructivismin bu iki özelliğinden hareket edildiğinde onun Türkçeye en uygun tanımının ‘oluşturmacılık’ olabileceği iddia edilebilir. Alıntıda sıralanan diğer çevirilere bakıldığında onların constructivismin bu iki ana özelliğinden birini eksik bıraktıkları fark edilebilecektir. Örneğin ‘‘yapılandırmacılık’’, ‘‘kurgulamacılık’’ terimlerinde birlikte iş yapma vurgusu net olarak hissedilmemektedir. Diğerleri ise eviri itibariyle hazır bir reçetenin uygulanması izlenimi vermektedir ve bu terimlerle(yapısalcılık, yapıcılık, inşacılık vb.) bilgilerin yalnızca st üste koyulacağı Şeklinde bir yanılgıya yol açmak mümkün olabilmektedir.

O nedenle çalışmamızın bundan sonraki bölümlerinde constructivism kavramından ‘‘oluşturmacılık’’ Şeklinde söz edilecektir.

## **1.2 Oluşturmacılık Kavramı**

Oluşturmacılık kavramını ele alabilmek için, bu kavramın bilgi düzeyinde ne ifade ettiğini ortaya koymak ilk yapılması gereken işlerin başında gelmektedir. Bu nedenle çalışmamızın bu bölümünde oluşturmacılık, nedir, ne ifade etmektedir sorularına cevap aranacaktır. Bir kez tanımlamalara yer verildikten sonra ise bu tanımlar içindeki detay irdelenmeye çalışılacak ve yaklaşımın oluşum sürecine inilecektir.

### 1.2.1 Oluşturmacılığın Tanımları

Bruce A. Marlowe ve Marilyn L. Page (1998: 9) *Creating and Sustaining the Constructivist Classrooms* isimli eserlerinde oluşturmacılığı bir öğrenme kuramı olarak tanımlamış ve onun bilgiyi edinmeden ziyade, oluşturmak, inşa etmek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu iki yazara göre, oluşturmacılık bağlamında öğrenme kendi bilgimizi inşa etme, yaratma, araştırma ve geliştirme işidir ve yine öğrenme bilgiyi sorgulama, yorumlama, çözümlenme süreci ile sonucudur, aynı zamanda bilgiyi kullanmak, kendi yorumumuzu değiştirmek, geliştirmek, kavramlarla fikirleri anlamaktır, ek olarak hali hazırdaki deneyimlerimizi öncekilerle ve o an için bildiklerimizle birleştirmektir.(a.g.e.: 10)

Ancak bu açıklama oluşturmacılık açıklaması alanında tek değildir, pek çok benzerlikler içerse de, pek çok farklılığı da bünyesinde barındıran tanımlar söz konusu olabilmektedir. Farklı araştırmacılar tarafından ortaya atılan bu tanımlar, açıklamalar incelemeye devam edilirse daha berrak bir tablo ile karşılaşılabilecek ve daha geniş bir bakış açısına sahip olunabilecektir.

Örneğin oluşturmacılık Marie Larochelle, Nadine Bednarz ve Jim Garrison'un (1998: vii) editörlüğünü yaptığı *Constructivism and Education* isimli eserin özsözünde ya bilişsel ve sosyal alan merkezli ve ya şu an uygun düşünme ile davranmanın canlı bir hatırlatıcısı olarak gruplanmış bilgi merkezli kuramsallaştırmaları kapsayan bir şemsiye terim olarak tanımlanmış bulunmaktadır. Aynı eserde *Constructivism and Education: beyond epistemological correctness* isimli makalelerinde Larochelle ve Bednarz (a.g.e.: 5-6) şu şekilde devam etmektedirler:

“Oluşturmacılık ne bir metot ne de bir öğretim modelidir, ancak yine de eğitimsel uygulamaların problematize edilmesine katkı sağlayabilir. Sibernetik, çağdaş dilbilim ve epistemoloji gibi bir dizi alanı sıraladığımızda, oluşturmacılık eylemlerimize anlam ve şekil vermek üzere tasarlanmış anlatılar da dâhil, bir bireyin ya da çeşitliliğe sahip topluluğun bilişsel eyleminin “akılcı” bir gelişim modelini merkezine alır. Bu haliyle oluşturmacılık, eylemin sonucuna odaklanan ve nihayetinde bu sonuç sayesinde somut dünyayı tahlil eden teori ve modellerden ayrılır.”

Yine Amerio'dan aktaran Larochelle ve Bednarz oluşturmancılığın aynı zamanda alışılmış bilgi/güç ilişkisine meydan okuyabilecek ve onu sorgulayabilecek güçlü bir araç olarak da görülebileceğini belirtmektedirler. Onlara göre eğer düşünme bir çeşit yeniden oluşturmaysa, herhangi bir şeyi bilen bir öznenin, sonuçta var olan gerçeği(toplumu) reddedeceği, alternatif bir gerçeği(toplumu) hayal edebileceği ve bunun sonucunda radikal değişimler merkezli eylemler tasarlayabileceği de rahatlıkla farz edilebilir (a.g.e.: 20).

Stephen C. Fleury oluşturmancılığı eğitimsel teoriye dönüştürülebilecek potansiyel bir post-modern bilgi teorisi olarak tanımlamaktadır (Fleury 1998: 156). Aynı eserde Fleury, Driver, Asoko, Leach, Mortimer, ve Scott'tan oluşturmancılığın tanımına ilişkin aşağıdaki alıntıyı yapmaktadır:

“Oluşturmancılık, bilgi üretimi ve onun bireyler ile gruplar tarafından inşası hakkındaki düşünceler dizisidir.” (a.g.e.: 157)

Michael L.Bentley ise “oluşturmancılık kendi yargılarımızı kendimizin oluşturması ve ya yapılandırması düşüncesidir” demektedir. Ona göre oluşturmancılık “bir bilen kavramını” “bir bilinen kavramını” ve “bir bilen ile bilinen arasındaki ilişki kavramını” içermektedir. Bu nedenlerle oluşturmancılık bireylerin ve bireylerce oluşturulan topluluklarının nasıl dünyayı anlamlandırdıklarının teorisidir. (Bentley 1998: 233)

Oluşturmancılık tanımları örneklerde de görüldüğü gibi pek çok ortak yan taşıyor görünmektedirler. Bu örnekleri çoğalttıkça, daha kapsamlı ve daha ortaklaşmış bir tanımlamaya ulaşmak kuvvetle muhtemeldir. Bu amaçla editörlüğünü Catherine Twomey Fosnot'un (1996: ix) yaptığı *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* isimli eser incelendiğinde, ön sözünde oluşturmancılığın şu şekilde tanımlandığı ve açıklandığı görülebilmektedir.

“Oluşturmancılık bilgi ve öğrenme ile ilgili bir teoridir, bu teori hem “bilmenin” ne olduğunu hem de bir kişinin “bilme aşamasına nasıl geldiğini” tanımlar. Yine bu teori bilgiyi, geçici, gelişmekte olan, nesnel olmayan, içsel süreçlerce oluşturulmuş, sosyallik ve kültürellik

birleşimi olarak tasvir eder. Oluşturmacılık bir “öğretim” teorisi olmasa da bu alana dair radikal önermeler sunmaktadır.”

Aynı eserde Fosnot, oluşturmacılığı çağa en uygun öğrenme psikolojisi olarak tanımlar ve onun öğretim ve öğretmenler için sahip olduğu önem üzerinde durur.(a.g.e.: 8)

Tanımlamaları arttırmak gerekirse, son zamanlarda yapılmış bir dizi çalışmayı rehber almak mümkün gözükmemektedir. Söz gelimi, Tezci ve Gürol (2003) hazırladıkları çalışmada oluşturmacılıktan bilginin ve öğretimin ne olduğunu, objektifliğin mümkün olup olmadığını tartışan ve bilginin doğası hususunda felsefi bir açıklama diye söz etmektedirler.

Yıldırım ve Akar (2004) ise oluşturmacılığı bilginin nesnellikten ziyade öznelik ışığı altında yorumlandığını ve karşılıklı yansımalar, tartışmalar sonucunda oluşturulduğunu savunan teori şeklinde tanımlamaktadırlar. Şaşan (2002: 49) oluşturmacılığı, bilginin doğasının ve öğrenmenin temel dayanağını oluşturduğu, öğretimden çok bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir kuram olarak ifade eder. Bu kuramın ilk başlarda öğrenenin bilgiyi nasıl elde ettiğini araştıran bir kuram olduğunu, daha sonraları ise elde edilen bilginin nasıl yapılandırılacağını araştıran bir kurama dönüştüğünü de tanımlamasına ve açıklamasına ekler.

Can (2006: 283) ise oluşturmacılığı çok daha geniş bir çerçevede ele alarak şu belirlemelerde bulunur :

“Oluşturmacılık kuramı, hayata anlam verme çabasındaki diğer kuramların bir devamı olarak görülebilir. Bu bağlamda, gerçek dünyanın ve hayatın birçok yönünü içinde barındırmaktadır. Örneğin, bireysellik ve toplumsallık, zihin ve çevre, iletişim ve kültür, gelişim ve öğrenme, bilgi ve deneyim, radikal ve eleştirel düşünme, vb. Görüldüğü gibi, oluşturmacılık kuramı içerisinde var olan kavramlar bizim de hayatımızı yönlendiren kavramlardır. Hayatın her alanında yukarıda belirtilen çok yönlü kavramsal yapı mevcuttur. Eğitim, alanındaki bu çok yönlü kavramsal yapılar ve şemalar tarafından çerçevelendirilmektedir. Öğrenen bir varlık olarak insana olan bakış açısı eğitim uygulamalarına da yön vermektedir.”

Görülebileceği üzere tanımlar arttıkça, oluşturmacılığı ifade eden arka plan gittikçe zenginleşmekte, farklı ve yeni bakış açıları bu arka plana eklenmektedir. Bu durum bir bütün olarak oluşturmacılığın tanımlamasını zorlaştırırken, diğer yandan

da onun sahip olduğu zenginliği, genişliği gözler önüne sermektedir. Bu zenginliğe Turan (t.y.), oluşturmacılığı bireysel deneyimler ve şemalar yoluyla, karşılaştığımız her şey ve problem karşısında bütünüyle kendi bakış açımızı oluşturduğumuza ilişkin önermeye dayanan bir öğrenme kuramı olarak tanımlaması suretiyle katkıda bulunur. Asan ve Güneş (2000), oluşturmacılığı öğrenenin aktifliği ilkesi temelindeki bir öğrenme kuramı ve modeli olarak ifade ederken, her öğrencinin sahip olduğu eski bilgiler zemininde yeni öğrenilenleri karşıladığı ve yeni öğrenilenlere bu şekilde, edilgen bir süreç içerisine düşmeden anlam yüklediğini savunur. Akpınar ve Ergin (2005: 55) çeşitli araştırmacılarından da faydalanarak oluşturmacılığın tanımına onun sahip olduğu bir dizi özelliği ortaya koyarak şu şekilde bir bakış açısı getirmektedir:

“Yapılandırmacı kuram öğrencilere bir takım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği, görüşünün yanında, eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi, öğrenmeyi gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı kuramın temeli başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır.(Bodner, 1986; Palmer, 1999; Saban, 2000; Köseoğlu ve Kavak, 2001; Sherman, 2000; Akpınar ve Ergin, 2004)”

Atıcı (2000), daha net çizgilerle oluşturmacılığı, bir öğrenme felsefesi ve epistemolojisi olarak tanımlamaktadır. Ona göre oluşturmacılık, beynin bilgiyi nasıl depoladığı ve bilgiyi nasıl işleme tabi tuttuğu çalışmalarına kadar indirgenebilir. Birey tarafından algılanan dışsal gerçekliğin bireysel yorumu üzerinde odaklanan oluşturmacılık, öğrencilerin kendi bilgilerini, kendilerinin oluşturdukları inancı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Oluşturmacılık, Atıcı’ya göre bilgi aktarımından daha çok öğrencilerin kendi deneyimlerinden anlam oluşturmaları gerektiğini savunur. Laçın (t.y.) ise, oluşturmacılığı bilgi ve öğrenme nedir, nesnellik mümkün müdür sorularına cevap arayan, bilginin doğasıyla alakalı bir felsefe, bir bilgi kuramı olarak tanımlarken, onun geleneksel bilgi kuramlarından farklılığı üzerinde durur ve bilginin öğrenenin hali hazırda sahip olduğu bilgiler ve değer yargılarınca üretildiğini, bireyin yaşantısından bağımsız olmadığını vurgular. Eski bilgiler ile

yenilerinin karşılaştıkça bir harmanlanma sürecinde öğrenenin kendi yorumlarını katarak, bilgiyi kendisine mal etmesiyle öğrenmenin oluştuğunu savunur.

Tüm bu tanımlama çabaları, oluşturmacılık felsefesine göre değerlendirilirse, mevcut koşullarda var olan oluşturmacılık tanımları yeni tanımlarla karşılaştıkça, etkili bir süreç içerisinde, karşılaştığı bu yeni tanımları, bilgileri özümser ve kendi bilgileriyle anlamlandırıp yeni bir oluşturmacılık tanımı ortaya koyar. Bu sebeple her bir oluşturmacılık tanımı, eski olandan pek çok şey taşıyacaktır, ama etkileşim sürecinde kendi ortaya koydukları ile yeni bir tanımlama haline gelebilecektir. Bu da tanım sayısının artmasına ve son derece zengin bir çerçeve oluşturmasına zemin hazırlayacaktır. Dolayısıyla, şimdi bu çalışma ile, oluşturmacılık kuramında ifadesini bulan, bilgiye ulaşma sürecinin ışığı altında, oluşturmacılık tanımlarına bir yenisi eklenecektir.

Buna göre oluşturmacılık; öğrenenin boş bir levha olmadığı ön kabulünden hareketle, geleneksel yaklaşımların aksine, öğrenenlerin kendi yaşantısı, deneyimleri yoluyla belli bir birikime sahip olduğunu savunan, bu birikime yenilerini eklerken, yani öğrenirken, eskileriyle etkin bir etkileşim içinde, ortaya çıkan yeniyi anlamlandıran, onu kendisine mal ederek öznelştiren, bu süreçte öğrenenin, etkin bir şekilde araştıran, sorgulayan, eleştiren olduğu, hem süreç hem de sonuç merkezli, birlikte çalışmayı sürece katkı anlamında benimseyen, öğrenen odaklı, çeşitli alanlarda öğretime de katkı sağlayabilecek bir öğrenme ve bilgi kuramı olarak tanımlanabilir.

Ancak, kuşkusuz bu tanımlama bir takım eksiklikleri bünyesinde barındıracaktır. Çünkü oluşturmacılık tanımları yapılırken geniş çaplı bir tarihsel çerçeve sunulmaktadır. Adı geçen yaklaşım bu ismi almadan önce hangi yaklaşımlarla etkileşimde bulunmuştu? Hangi yaklaşımların içerisinden çıkmıştı? Eskiyle ne kadar bağları bulunmaktaydı? Hangi bilim insanları bu sürece katkı sağlamış, oluşturmacılık için gerekli kavramsal malzemeyi hazırlamıştı? Bu sorulara cevap aramak oluşturmacılığın kavramsal boyutunu açığa çıkarmada son derece ciddi katkılar sağlayacaktır.



## 1.2.2 Oluşturmacılığın Tarihsel Kökleri

Oluşturmacılık kuramının da iddia ettiği gibi, bilgi bağımsız bir şekilde doğada bulunmaz, ortaya çıkışı ve edinilmesi mutlaka var olan bilgilerle etkileşime girmesiyle söz konusu olur (Von Glasersfeld 1998: 24). Aynı yaklaşım oluşturmacılık kuramının kendisine uygulandığında, oluşturmacılık kuramının oluşumunu hazırlayan öğelerin bu yaklaşımdan çok daha önce var olduğu sonucunun ortaya çıkması da mümkün olacaktır. Konuya dair çalışma yapan araştırmacılar oluşturmacılık kuramının bu öğelerle etkileşime girerek oluştuğunu belirtirler (Meyer-Smith ve Mitchell 1997: 130).

Bu öğelerin hangileri olduğu konusunda, konu üzerinde çalışanların çok büyük bir ortaklıkları mevcut görünmektedir. Hemen her araştırmacı, bir diğerine göre bir takım ince ayrımlar ifade ederek bu sürece katkıda bulunsa da, genel olarak aynı öğelere referans vermektedir. Bunlardan bazıları, bu noktada son derece ileri giderek, çok net cümlelerle ismini belirttiklerinin oluşturmacılık kuramının kurucusu olduklarını ileri sürerken, bazıları ise ismini belirttiklerine bir takım referanslar ve göndermeler yaparak yaklaşımın tarihsel köklerini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Bahsi geçen hususta, araştırmacıların genel tavrını özetlemenin, oluşturmacılığın tarihsel kökleri hakkında son derece etkili ipuçları vereceğini öngörmek olanak dâhilindedir. İlk olarak Von Glasersfeld'den başlanılacak olursa kendisinin, Jean Piaget üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenebilecektir. Von Glasersfeld (1996: 3; 1998: 23-26), yirminci yüz yıl boyunca Piaget'nin oluşturmacılığın gelişimi ve bilgi edinimi kuramında ortaya çıkan sorunlarla mücadele etmede en ön cephede yer aldığını belirtmektedir. Başka bir dizi araştırmacının oluşturmacılık söz konusu olduğunda Von Glasersfeld'e referans yaptığı göz önünde bulundurulduğunda Piaget'nin oluşturmacılık kuramındaki kilit rolü daha iyi anlaşılabilir. Ancak Von Glasersfeld, belirlemesini yalnızca Piaget ile sınırlı tutmamakta, bunu felsefedeki bilgi kuramcılarında olan Immanuel Kant'a ve 1668-1774 yılları arasında yaşamış olan ünlü İtalyan düşünürü Giambattista Vico'ya kadar genişletmektedir. Glasersfeld, oluşturmacılığın insan eylemleri ve deneyimlerini merkezine alması özelliği üzerinde durarak Vico'nun bilimsel bilginin

oluşturulmasında insan eylemlerinin netliği üzerinde fikir belirten ilk filozof olduğunu savunur.

Larochelle ve Bednarz ise oluşturmacılık kuramını açıklarken Amerikan filozofları John Dewey’i ve G. H. Mead’i göstermiştir.( Larochelle ve Bednarz 1998: 9). Dewey ve Mead’i oluşturmacılığın en belirgin kuramcılarında olarak gösteren bir diğer isim ise Jim Garrison’dur (Garrison 1998: 43). Garrison, oluşturmacılığın kendisini yalnızca insan eylemlerinin bilişsel alanıyla sınırlamaması gerektiğini, eğitimcilerin müfredatları oluştururken, bir bütün olarak insanı, hareketlerini, tutku ve isteklerini, sürece dâhil etmek için çaba göstermeleri gerektiğini belirtmekte ve bunun için Dewey ile Mead’in şartlara kendisini hızla uyarlayan sosyal oluşturmacılıklarının çok önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır (a.g.e). Albert Morf (1998: 37) da didaktik bir oluşturmacılık için, özellikle edinilen bilginin organizasyonu aşamasını açıklarken Piaget’nin kuramındaki aşamaları benimsemekte ve örnek olarak göstermektedir. Bilginin oluşturulmasına dair oluşturmacılık kuramına katkıda bulunan araştırmacılardan Stephen C. Fleury (1998: 158) de Piaget’nin bu konudaki rolüne vurgu yapmakta, ancak iddiasını bununla sınırlamamaktadır. Fleury, bu isme ek olarak bir Rus kuramcı olan Lev Vygotsky’i ve Jerome Bruner’i de oluşturmacılığın sosyal boyutunun ortaya konmasında önemli öğeler olarak belirtmişti. İkisinin de bilgi oluşturulurken yalnızca bireysel sınırlara bağlı kalmayıp, sosyal süreçlerin de önemsenmesi gerekliliği üzerinde durmasının artık yaygın bir şekilde kabul gördüğünü teslim etmiştir. Bu bağlamda bir diğer araştırmacı Yvon Pépin’in de öğrenmeye oluşturmacı bir bakış açısı geliştirirken Piaget’ye referans yaptığına değinmek faydalı olabilecektir ( Pépin 1998: 177).

Marlowe ve Page (1998) oluşturmacı sınıf yaratımı ile ilgili eserlerinde, çok daha radikal bir görüş ortaya atarak, geleneksel sınıf yapısına, öğretmen rolüne, bilgi edinim ve öğrenme sürecine itiraz eden düşünür ile kuramcılarının çoğunu oluşturmacılığın temellerini atanlar olarak nitelendirmektedirler. Marlow ve Page (1998: 13), bu konuda diğerlerinden farklı olarak süreci ünlü düşünür Rousseau ve Pestalozzi ile başlatmıştır. Rousseau’nun kendi dönemindeki geleneksel eğitimi yalnızca okumaya ve her şeyi ezberlemeye dayalı, öğrencinin aktif olmasını engelleyen, edilgen, yabancılaşmış, bencil ve alık olmasına neden olan, sıkıcı ve öğrenci algısının çok ötesinde, çok “inanmaya” ancak az “öğrenmeye” imkân

sağlayan bir eğitim şekli olarak nitelenmesi, oluşturmacı yaklaşımın ortaya çıkış sürecinin başlangıcı olarak değerlendirilmiştir. Yine Sahakian & Sahakian'dan aktaran Marlow ve Page (1998: 16–17) Rousseau'nun eğitimin ne olması gerektiğine dair eseri olan “Emile”nin günümüzde oluşturmacı olarak adlandırdığımız kuramın temeli olduğunu savunmuşlardır. Bu eserinde Rousseau öğrencilerin algıları, deneyimleri ve eylemleri aracılığı ile öğrendikleri üzerinde dururken, öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri, algılarıyla keşfettiklerini, mukayese ettiklerini ve yargıladıklarını, ortaya çıkan sonucu belli bir fikre dönüştürdüklerini belirtir. Keza Rousseau ile aynı ekolden olan Pestalozzi de bu geleneksel eğitim anlayışını, sanki doğdukları zaman ismin kulağa söylenmesi gibi öğrencilerin kulaklarına “üflen”, onları ezberci, edilgen ve şaşkın hale getiren bir eğitim olarak görmüş, öğrencilerin ezberlemesine ancak anlamamasına sebep olduğunu iddia etmiştir. Pestalozzi, öğrenci zekâsının, olguları deneyimler yaşayarak ve araştırmalar yaparak elde ettiğini ve bu olguların zihinsel yapıyı yeniden oluşturarak öğrencinin daha iyi algılamasına, algıladıklarını sınıflamasına, karşılaştırmasına, değerlendirme yapmasına, sonuçlar çıkarmasına zemin hazırladığını benimsemiştir. Buna ilaveten diğer araştırmacılar da olduğu gibi John Dewey, onun öğrencisi olan Kilpatrick, Piaget, Bruner, Freire, Wigginton ve Sharan da oluşturmacıya temel oluşturan kuramcılar olarak görülmüştür. Bunlar arasından Güney Amerikalı bir düşünür ve devrimci olan Paulo Freire geleneksel eğitim sistemini, öğretmenin tepede, öğrencinin en altta olduğu ve öğrenciye iletişim kurma olanağının tanınmadığı bir dikey ilişki biçimi olarak tanımlamış, bu eğitimin orijinal ve yaratıcı düşüncelere yer vermediğini, öğrenciyi mevcut sosyal sisteme uyuma zorladığını savunmuştur. Freire'ye göre eğitim toplumda olumlu ve yaratıcı eyleme temel oluşturacak bilginin etkin bir şekilde araştırılmasını ve eleştiren diyalog ile iletişimi içermeliydi. Öğrencilerin araştırmaya, yaratma ve yeniden yaratmaya, bu sayede kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde kendilerinin oluşturmalarına ihtiyaçları vardı. Freire, öğrencinin bilgiyi keşfettiğini, bu bilgiyi zihinsel olarak organize ettiğini ve yine bu bilginin yeni öğrenmelere temel oluşturduğunu iddia etmiştir (Marlowe ve Page 1998: 18-19).

‘Foxfire’ isimli İngilizce öğretim programının kurucusu olan Eliot Wigginton geleneksel bir sınıfta öğrencileri, derslere, ders kitaplarına ve ezberlemeye

prangalanmış, son derece sıkılmış ve bunalmış ‘alıcılar’ olarak betimler. Bu sınıfta öğretmen patron ve tüm bilginin sahibidir. Sonuç ise isyankâr ve yabancılaşmış öğrencilerden ibarettir. Onun kuramı daha önce ismi geçenlere benzemektedir: Öğrencinin bilgisi kendisi için öğrendikleri ve anlamlandırdıklarınca oluşturulur. Keşfetmeyi sağlayıcı eylemler bilişsel süreçler aracılığıyla içselleştirilir ve kolaylıkla hatırlanır. Wigginton, projelerin öğrencinin kendi ilgi, düşünce ve değerlendirmelerinden yola çıkılarak oluşturulması, aynı zamanda, hemen sonuçlanmayacak tam aksine yeni problemler ortaya koyarak bunların çözümü için mücadele edecek şekilde problem çözücü olarak düzenlenmesi gerektiğine inanmaktadır (Marlow ve Page 1998: 19).

Tel Aviv Üniversitesi profesörü ve “Group Investigation” olarak adlandırılan işbirlikli öğrenme programının geliştiricisi olan Shlomo Sharan(1985) öğretmenin her şeyi belirleyen, bilgi aktarımını sağlayan, öğrencinin ise edilgen olduğu geleneksel eğitim modelinin, öğrencinin bilgi oluşturması sürecine hiçbir katkıda bulunmadığına ve onlar için hiçbir anlam ifade etmediğine vurgu yapmıştır. Sharan öğrencinin en iyi problem çözme yöntemiyle öğrendiğini kabullenmiştir. Ona göre konular, yöntemler ancak, öğrencinin tarih sınıfında bir tarihçi gibi, fen sınıfında bir bilim insanı gibi, araştırma süreçlerinin içine dâhil olması sonucunda belirli bir anlam ifade eder. Buna ek olarak Sharan, aktif öğrenme boyunca öğrencilerin deneyimlerini organize ettiklerini ve bunları kendilerine mal ettiklerini, bunun da öğrencilerin mantıksal düşünme gücünü geliştirerek daha ileri düşünsel yetenekleri elde etmesine yardımcı olduğunu benimsemektedir (a.g.e.)

Söz konusu oluşturmacılar olduğunda, çubuğu Piaget ve Vygotsky’e bükten bir diğer araştırmacı da C.T. Fosnot’tur. Fosnot (1996: 8) bu iki bilim insanının çalışmalarının oluşturmacılığa temel sağladığını iddia etmiştir. P. Cobb (1996: 34) ise oluşturmacılığın bilişsel açıdan temellendirilmesinde Von Glasersfeld’i ön plana alırken, sosyal açıdan aynı işlevi Vygotsky’nin yerine getirdiğini belirtmektedir. Cobb, bu alanda Vygotsky’ e ek olarak Davydov, Leont’ev, ve Galperin’den de söz etmektedir. C. Julyan ve E. Duckworth (1996: 56–57) oluşturmacılar kuramı ile ilgili çalışmalara ilk olarak Piaget ve Dewey’in eserleriyle zemin oluşturulduğunu dile getirmekte, bir adım daha ileri giderek Piaget’in bu kuramın kurucusu olduğunu iddia etmektedir. Radikal bir şekilde Piaget, Vygotsky ve Dewey üzerinde duran bir

başka araştırmacı da M. Greene'dir (Greene 1996: 120). Bu konu da S. Hausfather (t.y.) Piaget, Vygotsky, ve Dewey'i adres göstererek Greene'e katılmaktadır. G. Huitt (2000), ise Piaget ile Vygotsky'i, oluşturmaçılık için kurucu olarak nitelemektedir.

Oluşturmaçılığın temelleri üzerine fikir belirten araştırmacılar yalnızca bu kadarla sınırlı kalmamaktadır. Araştırmalarını daha çok Türkiye'de yapan ve konuya dair Türkçe eserler veren bir dizi araştırmacı da bu konu da oldukça iddialıdır. Söz gelimi T. Can (2004) son derece net ifadelerle John Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, ve Von Glasersfeld'i oluşturmaçılığın kurucuları arasında göstermiştir. Buna ek olarak Tezci ve Gürol (2003) oluşturmaçılığın kökenlerine ilişkin sorunsalı şu şekilde ortaya koymaktadırlar:

“Bilginin ve öğretimin ne olduğu, objektifliğin mümkün olup olmadığını tartışan ve bilginin doğası hususunda felsefî bir açıklama olan oluşturmaçılığın kökenleri, Kant felsefesine ve 18. yy İtalyan filozofu Giambattista Vico'nun düşüncesine (von Glasersfeld 1995; Tynjälä, 1999), ve 20. yy'ın başında William James ve John Dewey gibi Amerikan pragmatistlerine ve F. C. Barlet, Jean Piaget ve L.S. Vygotsky gibi isimlere dayandırılmaktadır (Driscoll, 1994; Duffy & Cunningham 1996; Tynjälä, 1999).”

Akar ve Yıldırım (2004) ise bu hususta daha çok Vygotsky üzerinde durmakta ve oluşturmaçılığın onun fikri belirlemeleri üzerinde yükseldiğine işaret etmektedir.

Görüldüğü üzere şu ana dek oluşturmaçılığın tarihsel kökenleri hakkında bir panorama sunulmaya çalışılmaktadır. Bunun etkili olabilmesi için birden çok fazla araştırmacının görüşlerinden yararlanılma yoluna gidilmiştir.. Bu sayede oluşturmaçılığın tarihsel kökenlerindeki kuramsal bağlam çok daha rahat ve net bir biçimde ortaya çıkarılabilecek, oluşturmaçılığın kavramsal arka planının gözler önüne serilmesinde çok daha bilimsel bir veri elde edilebilecektir.

Ancak bu konuda sıralanan görüşleri yerinde bırakmak, adeta hastalığı teşhis etmek, ancak özelliklerini bilmemek ve tedaviden kaçmak anlamına gelebilecektir. O nedenle pek çok araştırmacının ayrı ayrı ortaya oyduğu isimlerden ziyade, hemen

tümünün üzerinde uzlaştığını isimler ortaya konulup, bu isimlerin oluşturmacılığın kuramsal kökenlerine nasıl katkılar sundukları derinlemesine incelenmelidir.

Bu tespitten hareketle, oluşturmacılığın kurucuları arasında sayılanlardan Piaget, Vygotsky, Dewey ve Von Glasersfeld'in isimleri üzerinde büyük oranda bir anlaşma, uzlaşma sağlandığı görülebilecektir. Bu isimlerin kuramın gelişmesine yaptıkları katkılar, incelenerek oluşturmacılık kuramının kavramsal boyutunun temelleri daha etkili bir şekilde keşfedilebilecektir.

### **Jean Piaget Etkisi**

İsviçreli psikolog Jean Piaget (1896–1980) çalışmamızın buraya kadar ki kısmında örnek gösterildiği kadarıyla oluşturmacılık kuramının temellerini atan, bilim insanları arasında ilk sırayı alabilmektedir.

J. Piaget yaşamının önemli bir kısmında çocukların bilişsel gelişimi üzerine araştırmalar yapmıştır. Piaget bu yoğun araştırmalar dizisinin sonucunda çocukların dünyayı algılayış ve anlamlandırma biçimlerinin, düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin, hayatlarının başından itibaren bir takım evreler izlediğini, bu evrelerin her birinin diğerine oranla büyük farklılıklar taşıdığını iddia eden bir kuram hazırlamıştır ( Atkinson ve diğerleri 1995: 90).

Kuramının temelinde yer alan insanın çevreye nasıl uyum sağladığı sorusu Piaget'yi döneminin ünlü bilim insanlarıyla zaman zaman yan yana getirmiştir. Örneğin Piaget, John Dewey ile birlikte çalışmış ve onun geleneksel eğitim anlayışına karşı verdiği bilimsel mücadeleyi destekler olmuştur. O da tıpkı Dewey gibi, öğrencinin edilgen bir alıcı, öğretmenin ise hemen hemen her şey olduğu öğrenme ortamına karşı çıkmış, öğrencinin duyduğunu algıladığını ve bunu kendisinin anlamlandırıldığını, böylesi bir durumun ise öğretmenin istediği, hedeflediği sonucu her zaman için doğurmayacağını vurgulamıştır (Marlow ve Page 1998: 18).

Ata'nın (t.y.) vurgusu uyarınca, Piaget'e göre çocuk öğrenme sürecinin aktif bir unsuru, içinde bulunduğu dünyanın adeta küçük bir bilim insanıdır. Sürekli, gözlem, araştırma ve deney içinde çevresini keşfeder, yeni şeyler öğrenir. Piaget'in (1999) kuramı uyarınca çocuk zihninde görme, dokunma, tat alma, koku alma,

yakalama gibi bir takım şemalarla yaşama başlar. Bu şemalar aracılığıyla çevresi ile belli bir etkileşime girer, bu sayede keşfeder ve öğrenir. Karşılaştığı her yeni şeyi sahip olduğu şemalara tabii tutan çocuk, bir özümleme sürecine girer. Karşılaştığı yeni şeyi algılaması anlamına gelen özümleme sürecinde, eğer bu yeni şey var olan şemalarda ifadesini buluyorsa, ait olduğu şemaya yerleştirilir, aksi bir durum söz konusu ise, düzenleme ismi verilen yeni bir sürece geçilir. Bu süreçte eski bilgilerle etkileşim içinde yeni bir şema oluşturulur ve düşünme yapısı organize edilerek, beceriler geliştirilir. Son olarak ise özümleme ve düzenleme süreçleri arasında ortaya çıkanlar bir denge sürecine dâhil edilir. Dengelenme adı verilen bu süreç dış dünyaya uyum sağlama sürecidir.

Piaget bu öğrenme döngüsünü, gelişimin her evresinde var olarak kabul etmiş ve bu evrelere uyarlayarak, her evrede ne gibi değişiklikler olduğuna dair bazı evrensel çıkarımlarda bulunmuştur. Ona göre bilişsel gelişim duyuşsal-motor evre (0–2 Yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11/12 yaş), soyut işlemler dönemi (11/12 yaş ve üzeri) olarak dörde ayrılmaktaydı ve her bir evre-dönemde diğerinden farklı bir takım olgunlaşma ve öğrenme süreçleri yaşanmaktaydı. Bu evre-dönemlerdeki sıra şaşmaz bir şekilde ve evrensel olarak yoluna devam etmekle beraber, sürelerin uzunluklarında bireysel faktörler etkili olabilmekteydi. (Siyez: t.y.)

Piaget'in kuramına, "dönem arasındaki yaş geçişleri değişkenlik göstermektedir; gelişim için dengeleme gerekli değildir; biyolojiye çok fazla vurgu yapmıştır; uyguladığı klinik yöntemler tartışmalıdır" şeklinde eleştiriler yapılmıştır (a.g.e.). Ancak bu alanda henüz onun kuramını aşan bir ürün ortaya çıkmamış görünmemektedir. Piaget'in oluşturmacılık kuramı son derece sağlam bir temel oluşturmaktadır. Oluşturmacılık kuramının kavramsal boyutu ele alındıkça bu temel ve kuram arasındaki ilişki çok daha net bir şekilde görülebilecektir.

### **John Dewey Etkisi**

Oluşturmacılığın ilk örneklerinin günümüze ulaşmasının önemli bir kısmını da John Dewey'in çalışmalarına borçlu olduğumuz yaygın iddia konularındandır. Bu alanda daha önce yapılan çalışmalarda Dewey'e bu hak teslim edilmiştir.

John Dewey (1859–1952) 20. yüz yıl eğitiminde ıgır açmış öncü eğitimcilerden biri olmakla beraber, asıl olarak felsefe alanında çalışmalar gerçekleştirmiştir. Kısa bir öğretmenlik sürecinden sonra, felsefe alanında doktora yapan Dewey, eğitim alanına dair verdiği “Okul ve Toplum” ile “Çocuk ve Öğrenim Programı” isimli eserlerinde konuya dair devrimsel nitelikte belirlemelerde bulunmuştur.(Temel Britannica 1992: 209-210)

John Dewey çocuk psikolojisi alanda devasa ilerlemelere rağmen, eğitim alanında hala geleneksel yöntemlere başvurulmasına, ezberci eğitim anlayışıyla ilerlenmeye çalışılmasına açık bir şekilde karşı koymuştur. Ona göre geleneksel eğitim anlayışı “problem çözmeye” ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel süreçleri göz ardı ediyor ve öğrenciyi edilgen bir nesne olarak görüyordu. Tek yaptıkları iş öğrencinin işine hiçbir zaman yaramayacak bir takım bilgileri ona ezberletmek ve sonrasında bunları papağan gibi tekrarlatmaktı. (Marlow ve Page 1998: 17)

Dewey, bunlara itiraz için geliştirdiği kuramında bilginin tanımıyla işe başlamaktadır. M. Green (1998: 120), Dewey’in bu noktaya ilişkin görüşlerini ondan direkt olarak şu şekilde alıntılanmaktadır:

“Bilgi, bir karara bağlanmış, düzenlenmiş, mantıklı bir şekilde son hali verilmiş olan nesneyi temsil eder.”

Bu nedenle ona göre bilgi gerçekliğin temsilcisi değildi ve yeni araştırma ve deneyler ortaya konduka değişmekteydi.

Dewey göre duygusal ve akli açıklık, yaratıcılık belli bir grup içinde, ortak hareket ve eylemlerin eşgüdümü sayesinde birlikte ortaya çıkarılır (Garrison 1998: 44). Dewey (2007), öğrenmenin, çocuğun deneyimleri ve bu deneyimleri doğuran hareketleri sayesinde ortaya çıktığını savunur. Bu ortaya çıkış, belli bir sosyal çevre tarafından sağlanmaktadır, bu nedenle öğrenme deneye, harekete dayandığı kadar sosyal bir zemine de dayanmaktadır. Özellikle çocuklar yeni bilgilere öncelikle ihtiyaç duymalıdır. İhtiyaç dâhili olmayan bilgiler yalnızca ezberlenmekte ve hiçbir fayda ifade etmemektedir. O nedenle öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle ihtiyaç oluşturulmalı, ardından bu ihtiyaç üstünden öğrenilecek bilgiler, çocuğa kendi yaşantısı yoluyla öğretilmelidir. Yani öğrenme sürecinde öğrenciler mutlaka etkin



olmalı, deney ve gözlemler aracılığıyla kendi bilgilerini kendileri oluşturmalarıdır. Bu konuda John Dewey'in kendi yaşantısından verdiği bir örnek, onun öğrenmenin nasıl olduğu, öğretimin nasıl gerçekleştirilebileceği şeklindeki sorulara en güzel cevap niteliğindedir. Buna göre; bir gün Dewey, küçük oğlu ve Dewey'in bir arkadaşı çamurlu suyun içinde yürümektedir, Dewey'in suratından ne yapacağını bilememenin çaresizliği okunmaktadır. O sırada arkadaşı Dewey'e çocuğu bir an önce sudan çıkarması gerektiğini, aksi halde üşütüp hasta olabileceğini söylemiştir. Bunun üzerine Dewey, sudan çıkmadığı takdirde çocuğun hasta olacağını bildiğini ancak, onu sudan çıkarmasının gelecek için ona hiçbir şey kazandırmayacağını, onun sudan çıkmayı kendisinin arzulanması, gerek görmesi için ne yapması gerektiğini düşündüğünü söyler (Bender 2005: 16). Bu küçük anı dahi John Dewey'in çocuğun kendi bilgisini ancak kendisinin oluşturması halinde işe yarayacağını ve öğrenme denen şeyin bu şekilde gerçekleşeceğini düşündüğü açıkça ortaya koyabilmektedir.

Aynı zamanda Dewey'in yukarıda bahsi geçen anısının oluşturmacı öğretim anlayışının izlemesi gereken sürece ilişkin de son derece önemli ipuçları taşıdığı dile getirilebilir ki; ilerleyen bölümlerde bu ipuçlarına tekrardan dönülecektir.

### **Lev Vygotsky Etkisi**

Vygotsky (1896–1934) Belaruslu Yahudi bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiş ve Moskava Üniversitesi'nde eğitimini tamamladıktan sonra 1924'te psikoloji alanında çalışmaya başlamıştır. Ancak çok geçmeden 1938 yılında, yakalandığı tüberküloz hastalığı nedeniyle hayatını kaybetmiştir. Buna rağmen akademik yaşantısı boyunca öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin, bugüne dahi ışık tutan bir dizi çalışma içinde bulunmuştur.(Ergün ve Özsüzer 2005: 2)

Vygotsky'nin çalışmalarının odağında sosyal etkileşim, dil ve kültürün öğrenme üzerindeki etkisi, her zaman ön planda yer almıştır. O öğrenmenin gelişimsel bir hat izlediğini düşünmüş, fakat çocuğun öğrenmesinin “anlık bağlam” ve “bilimsel bağlam” şeklinde ikiye ayrıldığını, bu ikisi arasında da doğru bir orantı olmadığını iddia etmiştir. Anlık bağlamda çocuğun kendisinin oluşturduğu ve deneyimler sonucu elde ettiği bilgilerin bulunduğunu belirten Vygotsky, bilimsel bilgi bağlamında ise sınıf ortamı çerçevesinde ortaya çıkan, kültürel olarak üzerinde anlaşılabilir ve yapılandırılmış bilgilerin olduğunu savunur.

Anlık olandan bilimsel olana geçiş için çocuğun yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşim içinde olması gerektiğini soyleyen Vygotsky, bu durumun ortaya çıkması için bir de alan tariflemiştir: Yakınsal Gelişim Alanı. Bu alan sayesinde çocuğun sosyal bir etkileşim sureci elde ettiğini, bu sayede özellikle bilimsel bağlamda kendi kavramlarını, yetişkinlerin ve akranlarının yardımıyla oluşturduğunu savunmuştur. Bu nedenle özellikle yetişkinlerin bu surete çocukta merak ve keşfetme duygusu uyandırarak, onları yonlendirmeleri gerektiğini, kazanılması gereken bilgileri ve ya çocuğun henüz başaramadığı bazı becerileri edinmesinde ona yardımcı olmaları gerektiğini iddia etmiş bunun öğrenmeyi ve zekâyı geliştirdiğini vurgulamıştır (Vygotsky 1985).

Vygotsky'nin vurgu yaptığı bir başka konu da "iten konuşma"dır. Özellikle ocukluğun ilk yıllarında söz konusu olan bu olgu, onun çevresindekileri ve kendisini anlamlandırma sureci sonucunda ortaya çıkar ve buna yardım eder. Daha çok "anlık bilgiler bağlamına" katkıda bulunur. Daha sonra ise mantıki bir düşünme sistemine dönüşerek etkisini yitirir. Fakat Yakınsal Gelişim Alanının oluşmasına katkı sunan bu sure, aynı zamanda iten konuşmayı aşarak özellikle yetişkinlerle ve akranlarla bir diyalog ortamına dönüşmelidir ki, onların tartışmaları, açıklamaları, sorgulamaları sayesinde etkili bir öğrenmeyi ortaya çıkarsın.( Fosnot 1998: 18–23)

Bu belirlemeler ışığında Vygotsky'nin oluşturmacılığa sosyal ile kültürel olanın ve bağlam özelliklerinin önemi doğrultusunda etkili bir temel oluşturduğu, bu haliyle zaman zaman çelişiyor görünse de Piaget ile birbirlerini tamamladıkları iddia edilmiştir. (Ergün ve zszer 2006: 3)

### **Von Glasersfeld Etkisi**

Avusturyalı bir alenin çocuğu olarak 1917 yılında, Münih'te dünyaya gelen Von Glasersfeld, yirminci yüz yılın önemli gelişmelerinin tümüne tanıklık ederek son derece çalkantılı bir ömür srmiştir ve hala surmektedir.1970'te Georgia niversitesi'nde bilişsel psikoloji öğretmeye başlayan von Glasersfeld halen ABD'de bir dizi üniversitede çalışmalarına devam etmektedir. Kendisi 1970

itibariyle radikal oluşturmacılık ismini verdiği kuram üzerinde de ciddi çalışmalar yapmış ve bu teorinin kurucusu olarak kabul edilmiştir.<sup>1</sup>

Von Glasersfeld (1998), oluşturmacılığı, bilgi ve bilme sorunsalına geleneksel olmayan bir yaklaşım olarak tanımlar ve oluşturmacılığın radikal olması gerektiğini vurgular. Çünkü ona göre bilgi nasıl tanımlanırsa tanımlansın insan zihninin içinde olan şeydir ve düşünen bir özne kendi deneyimlerinden hareketle, bu deneyimleri temel alarak kendi bilgilerini oluşturmalı, inşa etmelidir. Deneyim olarak adlandırılan ise, içinde bilinçli olarak yaşadığımız dünya ve bu dünyada bilincimize ulaşan, duygular, eylemler, ve düşünme ürünü soyutlamalardır. Ancak tüm bunlar biz “farkında” isek deneyim hanesine yazılabilir. İşte bundan dolayıdır ki, Von Glaserfeld’e göre deneyimler son derece öznel olacağı için, her kişinin deneyimi farklı olacağı için, bilgi adına ulaşacağı sonuç da farklı olacaktır. Bu duruma “dilin” deneyimleştirilmesi ve yorumlanması da dâhildir.

Yine Von Glasersfeld’e göre oluşturmacılık bilgi ve gerçeklik arasındaki ilişkiye yeni bir boyut kazandırmaktadır ve o bu ilişki boyutunu “uygulanabilirlik” olarak adlandırmaktadır. Ona göre her şey; bir eylem, düşünce, girişim, hatta kuram; hedeflediği şeyi gerçekleştirdiği, başarılı bir şekilde amacına ulaştığı takdirde, “uygulanabilir” olarak görülmelidir. Bundan dolayı da bilginin dünyayı temsil ettiği yanılısamından vazgeçilerek onun deneyimler diyarında yalnızca bir araç olduğunun kabul edilmesi gerekir.

Yukarıda ifade edilenlerden de anlaşılacağı üzere, Von Glasersfeld, herkesin belli bir olaydan farklı deneyimler elde etmesinden dolayı, herkesin oluşturacağı bilginin de farklı ve öznel olacağını; bunun sonucu olarak da mutlak doğru diye bir şeyden bahsedilemeyeceğini iddia etmektedir. İşte bu nedenle kendisi, oluşturmacılık “mutlak doğru yerine “uygulanabilirliği” gündemine almak zorundadır” demektedir.

Aynı zamanda bu belirlemelerden hareketle, öğretmenlerin de eğitim anlayışlarını gözden geçirmeleri gerektiği üzerinde duran Von Glasersfeld, öğrencilerin cevaplarının yanlış olduklarını iddia etmek yerine onlara o cevaplara nasıl ulaştıklarının sorulması gerektiğini savunmaktadır. Bu yolla onların yaşadıkları sürecin farkında olmalarının ve yanlış ve ya doğru yolda olup olmadıklarının bizzat

---

<sup>1</sup> Bkz. <http://www.vonglasersfeld.com/>, Erişim: 22.08.2007

kendileri tarafından test edilerek, doğru çözümleri oluşturabileceklerinin bilincine varmaları sağlanabilir, diye eklemektedir.

Yakından görülebileceği üzere oluşturmacılık duru gökte parlayan bir şimşek olarak düşünülmemelidir. Başka bir deyişle bir anda ortaya çıkıp, her yönüyle özgün olduğu iddiasını taşımamaktadır. Tam aksine oluşturmacılık, yirminci yüz yılın başlarından itibaren, hatta daha radikal düşünüldüğünde Fransız Devrimi yıllarından sonra başlamış, geleneksel öğrenme kuramlarına bir tepki olarak ortaya çıkan, bilişsel ve sosyal kuramların günümüze bir uyarlaması olarak değerlendirilebilir. Elbette ki, bu uzun süreçte kuramı her ilk ele alış, onu benimsemekle kalmamış, her defasında yeni eklentilerle günümüze kadar getirmiştir. Bu oluşum süreci aslında, oluşturmacılığın bilgi kuramının da özünü ortaya koymaktadır.

Bugün oluşturmacılık isimli yeni bir kuramdan söz ediliyorsa, bu bahsi geçen Piaget, Vygotsky ve Dewey gibi bilim insanlarının öğrenme kuramlarının yeniden ele alınışının ve bazı çağdaş öğretmenlerin onların kuramlarını sınıflarında uygularken ortaya çıkan yeni bulguları, yorumlaması ve araştırmaya açmasının sonucu olarak görülmelidir. Özellikle uygulamalı çalışmalar son yıllarda oluşturmacılık yaklaşımını belirleyen en önemli etkenlerin başında gelir. Her yeni uygulama çalışması sonucunda, oluşturmacılığın bilgi ve öğrenme kuramları biraz daha sağlamlaşmış, oluşturmacılık ile nasıl uygun öğrenme ortamları yaratılabileceği, oluşturmacı kuram ile bir öğretmenin kendisini nasıl yenileyebileceği, daha da geniş bir tanımla öğretim sürecinin nasıl olması gerektiği daha da somutlaşmıştır. Bundan sonra yapılacak her yeni çalışmayla da oluşturmacılık kuramı yeniden oluşturulacak ve katkılarla yoluna devam edecektir (a.g.e.)

Şimdi oluşturmacılık kuramının tanımlarının yapılışından ve tarihsel köklerinin ortaya çıkarılışından sonra, onun kavramsal boyutunun güçlendirilmesi adına bilgi ve öğrenme kuramlarındaki yeri yeniden incelenmelidir. Ondan sonraki adım ise oluşturmacılık kuramını biraz uygulama içinde değerlendirme olmalıdır. Buna göre onun sınıf ortamı için ortaya attıkları, öğreten ve öğrenen rollerine nasıl bir bakış açısı getirdiği, nasıl bir ölçme ve değerlendirmeye önem verdiği dikkatli bir şekilde incelenmelidir ki, çalışmamızın bundan sonraki kısmında izlenecek yol bu olacaktır.

### 1.2.3 Oluşturmacı Bilgi Kuramı

Öğrenme nasıl olur sorusuna cevap arayarak, bir öğrenme yaklaşımı oluşturan her kuram öğrenme malzemesi olarak bilgiyi tanımlamak, bulunduğu yeri tespit etmek ve nasıl ulaşılabacağına dair tezler geliştirmek yükümlülüğü altındadır (Münire ve Akman 2005: 175). Bu çerçeveden bakıldığında da bir öğrenme yaklaşımı olan oluşturmacılık da bilgiye ilişkin bir dağarcık ortaya koyabilmelidir.

Hâlihazırda oluşturmacı kurama göre şekillenmiş bir bilgi kuramı mevcuttur. Oluşturmacılığın esinlendiği ilk yaklaşımlardan bu yana bu bilgi kuramı gelişerek yoluna devam etmektedir. Buna göre; bilgi doğada her şeyden ve herkesten bağımsız olarak bulunmaz. Bilmeye çalışanların gelip kendini alacağı anı bekleyen basit ve pasif bir olgu olarak var olmaz. Aynı zamanda gerçeğin nesnel temsilcisi bir bilgi söz konusu değildir. Çünkü, bireyden ve onun deneyimlerinden bağımsız bir gerçeklikten de bahsetmek oluşturmacılığa göre uygun görünmemektedir (Von Glasersfeld 1996; Fosnot 1996; Greene 1996; Morf 1998; Garrison 1998; Fourez 1998; Fleury 1998) Özellikle bu konuda çalışmalarını yoğunlaştıran Von Glasersfeld'e göre bilgi ile gerçeklik arasındaki ilişkiyi tanımlayabilmek için ikisi arasında bir "uygulanabilirlik" ilişkisi aramak gerekmektedir. Şu halde bir bilgi gerçeği temsil edemeyecek olmasına rağmen, belli konularda ve durumlarda belirlenen hedefe ulaşma işini sağlıyorsa ve ya amacı gerçekleştirmek noktasında fayda getiriyorsa bu yeterlidir. Bilgiden daha fazlasını beklemek ise mümkün değildir (Von Glasersfeld 1998: 24)

Bu noktada bilginin ne olduğu sorusu gündeme gelmektedir. Zira gerçekliğinin temsilcisi de olsa, "uygulanabilirliğin" bir ifadesi de olsa bilginin ne olduğu ve olacağı sorusu cevaplanmadan bir bilgi kuramı oluşturmak mümkün gözükmemektedir. İşte bu noktada oluşturmacılık bilgiyi kendi deneyimlerimizden edindiğimiz her şey olarak tanımlamaktadır. Buna başarısızlığa uğramış eylem ve düşünceler, uygulanabilir zihinsel faaliyetler ve tüm eylemler de dâhildir. Deneyim olarak görebileceğimiz şeyler ise etkin olarak içinde yer alınan süreçte ortaya çıkanlar ve sonucunda "farkında olma" eşliğimizi aşanlar olarak görülmelidir. Aksi halde pasif bir şekilde yaşanan bir takım şeyler deneyim olarak görülmemelidir.

Deneyimlerimizin tahmin edilebileceği gibi öznel olacağı öngörülebilir ki, oluşturmacılığın en kuvvetli iddialarından biri de budur. Ancak öznellikler arası bir durum da söz konusudur. Von Glasersfeld'in vurgusu ile bu durum deneyimlerimizin oluşturulmasındaki “sosyal” etkendir. Bu durumda bilginin kaynağı olan deneyimlerimiz sosyal bir kökene de dayanmaktadır.

Son olarak üzerinde durulabilecek nokta uygulanabilir bilimsel bilginin dahi belli koşullar ve sınırlı deneyimler sürecinde ortaya çıkmasından dolayı değişken olduğudur. Oluşturmacılığa göre bilgi gerçeğin temsilci olamayacağı için her durumda ve şartta değişmeyecek bir olgu olarak görülmemelidir. Onun yerine bilgi “uygulanabilir” olarak görülmelidir ve bir kez böyle görüldüğü takdirde, bir sorunun çözümünde hangi yöntem ve yollar, içinde buldukları şartlara göre bizi sorunun çözümüne götürüyorsa o “uygulanabilir” olarak kabul edilecektir. Başka bir deyişle bilgi bir amaç değil bir araç olacaktır. Verili bir deneyim alanı içinde bizi hedefe en çabuk, ekonomik ve kolay yoldan götüren bilgi o dönemin “gerçek” değil “uygulanabilir” bilgisi olarak benimsenecektir (a.g.e.).

Buna ek olarak bilginin oluşumu için gerekli olan deneyimlerin dışında, belli bir bilginin edinilebilmesi için kişinin edindiği bilgileri sentezleyebileceği ön bilgilere sahip olması gerekmektedir. Yeni gelen bilgiler eski bilgilerle etkileşime girmediği takdirde oluşturmacı bilgi kuramına göre, bilgi oluşturulması söz konusu değildir (Désautels 1998: 122). Oluşturmacı bilgi kuramının bu yanı özellekle öğrenme konusu ile yakından ilgili görünmektedir. Çünkü öğrenmenin bir başka yönü de yeni bilgilerin nasıl edinildiği ve oluşturulduğu sorunu olarak değerlendirilebilmektedir.

#### **1.2.4 Oluşturmacı Öğrenme Kuramı**

Çalışmamızın ilk bölümlerinde özellikle de oluşturmacılık kavramı tanımlanmaya çalışılırken, onun bir öğrenme kuramı olduğu açıkça ifade edilmişti. Hal böyleyken, bir öğrenme kuramı olduğu iddia edilen oluşturmacılığın nasıl bir öğrenme kuramı olduğuna dair sağlam gerekçeler ortaya konabilmelidir. Bir kez bu noktada tespitler yapıldı mı, öğrenme kuramından hareketle oluşturmacılığın öğretme ve sınıf ortamlarına ilişkin önermelerinin de temellerinin atıldığı görülebilecektir.

Ancak yine de oluşturmacılığı öğretim için bir takım hazır reğetelerin çıkarılabileceği bir kuram olarak görmemek gerekmektedir. Zira Fosnot'un tanımlamasıyla oluşturmacılık bir öğrenme kuramıdır, öğretim değil (Fosnot 1996: 29)

Oluşturmacılığın ne olmadığını vurguladıktan sonra, onun ne olduğunu belirten cümleye, yani bir öğrenme kuramı olduğu iddiasındaki cümleye, daha dikkatli bakıldığında, “öğrenme nedir?” sorusu gündeme gelecektir. Bu soruya yıllar yılı düşünürler sayısız cevap ürete gelmişlerdir. Ancak bu tanımlarla bir bir ilgilenmek çalışmanın alanını gereksiz yere genişletebileceği için, oluşturmacı kuram çerçevesinde ‘öğrenme’ ne ifade etmektedir sorusuna cevap aramak çok daha yerinde olacaktır.

Buna göre öğrenme, oluşturmacı kuramla, kendi bilgimizi yaratma, keşfetme, geliştirme ve belki de bunların tümünü kapsayacak şekilde oluşturma anlamına gelir. Öğrenme yalnızca bir bilgi edinme işi olarak görülmemelidir. Çünkü bilgi alınabilir, duyulabilir, görülebilir ancak bu bir bütün olarak öğrenme diye tanımlanamaz. Öyleyse birkaç adımda öğrenme şu şekilde tanımlanabilir:

1. “Öğrenme, bilgileri sorgulama, yorumlama ve çözümleme süreci ve bunların sonuçlarının tümüdür.”
2. “Öğrenme, bu bilgiyi ve düşünme süreçlerini kullanarak eski bilgi, algılayış, kavram ve fikirlerimizi geliştirme, değiştirme ve yeniden inşa etme işidir.
3. “Öğrenme şuan ki deneyimlerimiz ile geçmiş deneyimlerimizi ve belli bir konuya dair bildiklerimizi kaynaştırma çabasıdır.”(Marlowe ve Page 1998: 10)

Bu üç adım öğrenme edimini genel hatlarıyla tanımlamaktadır. Bu verili tanımlamaları bir örnek üzerinde irdelemek son derece manidar olacaktır. Buna göre “suyu” yalnızca banyo küveti ve yüzme havuzundan elde ettiği deneyimlerle öğrenen bir çocuğun, suya ilişkin yeni bilgileri öğrenmesi belirli bir süreç işler. Söz gelimi çocuk ilk defa bir deniz ile karşılaştığında, bu yeni bilgiyi anlamlandırmaya çalışır ve bunu yaparken eski bilgileri ile deneyimlerini kullanır. Bir karşılaştırma ve iç

tartışma süreci başlar. Suyu ilişkin önceki bilgilerde yalnızca kişi hareketiyle hareketlenen, ağza kaçtığında sorun çıkarmayan, göz yakmayan ve sınırlı mekânda olan şekilde bilgiler mevcuttu. Ama deneyimlerle elde edilen yeni bilgilerde, kendiliğinden hareketli olan(dalgalar), tuzlu olan ve göz yakan şekilde bilgiler var. İşte bu noktada çocuk var olan eski bilgi ve deneyimlerle yenilerini etkin bir anlamlandırma ve etkileşim sürecinden geçirir. Sonuçta suya ilişkin zihinsel yapısına, eski yapıyla ilişki halinde yeni bir yapı eklemişse, öğrenme gerçekleşmiş olur. Ancak eski yapı aynı özelliklerini koruyarak yola devam ediyorsa öğrenme tam olarak amacına ulaşmamış demektir ( Brooks ve Brooks 1999: 4–5).

Bu tanımlamalar ve örneklemeler ışığında, oluşturmacılık penceresinden öğrenmeye vurgu yapan araştırmacılardan Fosnot (1996: 29), oluşturmacılıktan bazı genel öğrenme ilkelerinin çıkarılabileceğini belirtmektedir.

Sözgelimi Fosnot' a göre öğrenme gelişme ve olgunlaşmanın bir sonucu değil bizzat kendisidir. Bu haliyle öğrenenin sürecin yalnızca sonucunda değil, aynı zamanda içinde keşifler yapmasını ve kendisini planlayıp örgütlemesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretenlerin öğrenenlerin kendi kendilerini planlamalarına, kendi sorularını üretmelerine, kendi tezlerini geliştirip bunların “uygulanabilirliğini” test etmelerine izin vermeleri gerekmektedir.

Yine öğrenme sürecinde ortaya çıkan “dengelenememe” durumunun öğrenmeyi kolaylaştırdığı Fosnot (1996: 30) tarafından iddia edilmektedir. Bu nedenle yanlışlar öğrenenin algılarının bir sonucu olarak görülmeli ve kesinlikle göz ardı edilmemelidir. Öğrenenleri gerçekçi ve mantıki ortamlarda açık uçlu araştırmalar yapmaya cesaretlendirmek son derece önemlidir. Bu sayede öğrenenler pek çok mümkün cevabı araştırma ve oluşturma şansı bulurlar. Bunların bir kısmı uygulanabilir nitelikteki tespitler olurken, diğerleri çelişkili durumlar da ortaya koyabilir. İşte bu tarz çelişkiler gün ışığına çıkarılmalı, derinlemesine araştırılmalı ve tartışılmalıdır.

Fosnot'a göre düşündürücü soyutlama, öğrenmenin motor gücü olma özelliği taşımaktadır. İnsan deneyimlerini derinlemesine düşünerek örgütlemekte ve bir takım genellemelere ulaşmaktadır. Bu nedenle derinlemesine düşünmeyi kolaylaştırıcı bazı araçlar devreye sokulabilir. Örneğin belli bir konu ile ilgili makale yazımı,



deneyimlerin bir birine bağlantı noktalarının ve bunu sağlayan stratejinin tartışılması, çoklu-sembolik biçimlerle yapılacak gösterimler vb.

Aynı zamanda belirli bir topluluk içindeki diyaloglar uzak görüşlülüğü ve yaratıcı düşünce biçimlerini meydana getirir. Bu bağlamda sınıfı eylem, düşünce ve karşılıklı diyalog zemininde bir ortam olarak düşünmek gerekir ve öğrenenlerin kendi fikirlerini sınıf içinde savunmaları, haklılıklarını ispatlamaları yine onların kendi inisiyatiflerine bırakılmalıdır. Bu süreçte hangi tezin doğru olarak kabul edileceği, özgür bir diyalog ve tartışma ortamında en fazla sayıda kişinin üzerinde ortaklaştığı nokta olarak görülmelidir.

Fosnot'un öğrenme ilkeleri olarak gördüğü bir diğer nokta ise, öğrenmenin yapılar geliştikçe ilerlediği yönündedir. Bu ilke uyarınca, öğrenen düzenli olarak anlam üretme ve farkındalık yaratma mücadelesi verdikçe, sahip olduğu fikri yapıda ilerici değişiklikler meydana gelir. Eski öğrenilenler yenilerle, öğrenenin etkin mücadelesi ve çabası sonucunda etkileşime girdiğinde, yerini büyük ve öncekine göre çok daha gelişmiş fikirlere bırakır ve her seferinde öğrenenin düşünme yapısı çok daha fazla güçlenir (a.g.e.).

### **1.3 Oluşturmacı Öğretim Ortamı ve İlkeleri**

Çalışmamız boyunca üzerinde durulan ve özel olarak da oluşturmacılığın tanımları yapılırken vurgulanan nokta, onun bir öğretim yöntemi olmaktan çok bir öğrenme yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktaydı. Hal böyle olunca bir biri ardına oluşturmacı öğretim ilkelerini sıralamak çok gerçekçi olmayacaktır (Richardson 1997: 3) Ancak bu oluşturmacı yaklaşımla bazı öğretim anlayışları geliştirilemeyeceği anlamına da gelmeyecektir. Bu nedenle böylesi bir öğretim anlayışının belirgin özellikleri ne olabilir sorusu üzerinde durularak bazı açıklamalar, genellemeler rahatlıkla ortaya konulabilecektir.

Öncelikle, öğretim oluşturmacı yaklaşımda D. Deryakulu'nun Biggs, Merrill, Li, Jones ve Jonassen'den aktardığı haliyle öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi süreci olarak görülmektedir (Deryakulu 2000: 64). Oluşturmacı öğretimin, bu haliyle geleneksel öğretim anlayışından radikal bir

değişiklikle ayrıldığı açıkça görülmektedir. Çünkü geleneksel öğretim anlayışında, önceden belirlenmiş bilgiler, dış dünya ile neredeyse izole edilmiş bir şekilde, öğrenenin yorumuna ve düşüncelerine yer verilmeyerek öğrenene aktarılmaktaydı. Öğretim tam olarak bir bilgi transferi olarak işlem görmekteydi (a.g.e.). Fakat oluşturmacılarla beraber farklı bir bakış açısı da geliştirilmiş oldu.

Bu bakış açısı öncelikle, bütün işi öğretime devreden anlayıştan ciddi bir biçimde farklılaşmaktadır. Çünkü oluşturmacılar göre asıl olan öğretim değil, öğrenmedir ve bu noktada öğretim bireyin öğrenmesine bir yardım etme işi olarak ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle öğrenme öğretimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaz, öğretim bu süreci yalnızca basitleştirip, hızlandırabilir. Öyleyse öğretim sürecinde yapılması gereken, öğrenene kaynaklar sunmak, araştırma ortamları yaratmak, bu araştırmayı bireysel yapabileceği gibi, grup ve öğretmenle etkileşim halinde yapmasına olanaklar sağlamak, ortaya çıkardığı bulguları test edebileceği alanlar açmak, şeklinde özetlenebilir.

İkinci olarak öğretim bazı bilgi girdilerini merkeze alır. Bunlar uzun dönemli bellek, birincil bilgi kaynakları ve ikincil bilgi kaynaklarıdır (a.g.e.) Bunlardan uzun dönemli bellek bireyin, öğretim sürecinden önce toplayıp getirdiği bilgi, deneyim ve yaşantıları kapsamaktadır. Birincil bilgi kaynakları öğrenenin gerçek yaşam deneyimleri, makaleler, projeler, filmler, romanlar, istatistikler, veri tabanları, gazete ve dergiler gibi öğretim süreci için özel olarak hazırlanmamış, özü değiştirilmemiş bilgi kaynaklarıdır. İkincil bilgi kaynakları ise özel olarak öğretim etkinlikleri için hazırlanmış ders notları, ders kitapları ve bir ölçüde de öğretmendir (a.g.e.)

Oluşturmacı öğretimde bunlardan ilk ikisi, sonuncuya oranla daha büyük bir yere sahiptir. Bireyin önceki yaşantılarından getirdiği bilgi ve deneyimler öncelikle ortaya çıkarılmalıdır ki, yeni bilgi ve deneyimlere ne denli hazır bulunduğu daha rahat görülebilsin, şeklinde bir bakış açısı mevcuttur. Bu yeni bilgilerin, öğretim sürecinde eski bilgilerle etkileşime girmesi ve sonuçta da yeni bilgilerin deneyime de dönüştürülerek etkin bir şekilde kazanılması hedeflenmektedir. Gelen yeni bilgilerin kökeni ise, daha çok birincil bilgi kaynaklarıdır. Çünkü öğretim süreci, oluşturmacı yaklaşıma göre, öğrenenin gerçek hayatla bağlarını sağlamlaştıracağı bir süreç olmalıdır, onu hayatının gerçek yüzüne, zorluklarına hazırlayacak bir süreç olmalıdır. Bundan dolayı öğretim için kolaylaştırılmış bilgilerden ziyade, özgün bilgi

kaynakları, bu amaca daha fazla hizmet edeceği için, öğretim sürecinde onlar kullanılmalıdır. Ayrıca yine birincil bilgi kaynakları, öğrenenin kendi yorumunu geliştirmesine, kendi bilgilerini oluşturmaya önemle yardımcı olmaktadır. Çünkü her birey bu kaynaklardan kendisine has bir yorum ve dolayısıyla bilgi çıkaracaktır. Bu bilgiler öğretim sürecinde ortaya çıkacak birey-birey, birey-grup ve öğretmen etkileşimi ile öğrenenin kendi bilgileri haline gelecektir.

Oluşturmacı öğretimde üçüncü nokta onun ilerleyiş düzeneği ile ilgili olabilir. Bilindiği üzere bu anlamda iki tarz mevcuttur: Tümdengelim ve tümevarım. Bu bağlamda oluşturmacı öğretimin tümdengelimci bir anlayışı benimsediği söylenebilir. Ona göre ilerleyiş bütünden parçaya doğru olmalıdır. Bunun gerekçesi ise hayatta karşılaşılabilecek sorunların bir bütün olduğu, karmaşık ve çok yönlü olduğu gerçeğidir. O nedenle öğretim sürecinde öğrenene bütüncül ve karmaşık sorunlar tanıtılmalı, grup arkadaşları ile karşılıklı etkileşim halinde ve öğretmenin rehberliğinde bu sorunları tanıması, analiz etmesi ve sorun olmaktan çıkarmaya çalışması hedeflenmelidir (a.g.e).

Yine bir başka nokta net bilgilerin sunulmasından çok, ortaya konan sorunlara ilişkin ilk soruları da öğrenenin sormasına dayanır oluşturmacı öğretimde (Gould 1996: 94). Bilindiği üzere geleneksel öğretim modelinde, ilk olarak yeni konunun tanıtılması ve hemen ardından bizzat öğretmen tarafından sunulması, daha sonra ise anlaşılıp anlaşılmadığının testi için öğrenenlere öğretmen tarafından kısa cevaplı soruların yöneltilmesi şeklinde bir süreç izlenmektedir. Ancak oluşturmacı öğretimde bu süreç geçerli değildir. Oluşturmacı öğretim sorgulamayı merkeze alır. Sorgulama, sorular yöneltilme, öğretimin en önemli özelliklerinden biridir. Neredeyse hem başıdır, hem devamı, hem de varsa sonu. Başlangıç öğrenen soruları ile yapılır. Bu, hem öğrenenlerde yeni konuya yönelik bir merak uyanması ve güdülenme için gereklidir, hem de her araştırma, bir ilk soru ile başlar ilkesinden dolayıdır. Ardından öğretim sürecinin her basamağında bu sorulara yenileri eklenir ve süreç zenginleştirilir. Soruları öğrenenler sorabileceği gibi, öğretmen de sorabilir. Ancak özellikle değerlendirme aşaması olmak üzere, her aşamada öğretmen kısa cevaplı sorulardan çok uzun cevap, yorumlama ve değerlendirme gerektiren sorular üzerinde durmalıdır. Aksi takdirde araştırma güdüsü ezbere yönelecektir.( Meyer-Smith ve Mitchell 1997:133–134)

### 1.3.1 Oluşturmacı Öğretimde İzence

İzlencelerin hazırlanması, genellikle öğrenme ve öğretim sürecine bakış ile birebir ilgili olmaktadır. Her öğrenme kuramı ve bunu rehber alarak geliştirilmiş öğretim anlayışı kendine has bir izence oluşturma süreci izlemektedir. Bu nedenle izlenceler öğrenme kuramlarının ve öğretim anlayışlarının bir çeşit bel kemiği olma işlevlerini görmektedirler. Kuram ve anlayışlar doğrultusunda neyin hangi sırayla izlenceye dâhil edileceği belirlenir, uygun süreç otaya konur ve ardından ölçme değerlendirme yardımıyla hedeflere ne kadar ulaşıldığı tespit edilir (Kılıç ve Seven 2004: 3).

Bu bağlamda oluşturmacı yaklaşım geleneksel öğrenme kuramlarına ve öğretim anlayışlarına farklı bir bakış açısı getiriyor görünmektedir. Geleneksel yaklaşımlar, izence oluşturma sürecinde, hayattan izole bir tarz ile, ikincil bilgi kaynaklarını kullanarak izlenceyi oluşturur ve oluşturulan bu izence üzerinde herhangi bir değişiklik yapmaksızın tespit edilen süre zarfında izlenceyi takip ederek, gerekli ölçme işlemlerini uygular. Bu tarz ve yaklaşım, öncelikle öğretim ve öğrenme sürecinin en önemli parçalarından biri olan öğreneni tamamen sürecin dışına itmektedir, yapılan çalışmaya yabancılaştırmaktadır. İkinci olarak hayattan izole bir şekilde oluşturulmasından dolayı, günü ve hatta dönemi yakalayamamaktadır. Bu nedenle de öğreneni, bu kez de süre giden hayata yabancılaştırmaktadır. Üçüncü olarak vurgulanması gereken nokta, dogmatik bir anlayışla hazırlanmasıdır. Süreç içerisinde eleştirilemez ve değiştirilemez oluşu, muhafazakâr bir şekilde, izlencenin uygulandığı süreçte ortaya çıkan ihtiyaçlara gözlerini kapaması, yukarıda ifadesini bulan şekilde bir sonuç doğurmaktadır (Brooks ve Brooks 1997: 69–83).

Bu noktalardan hareketle kalkış yapan oluşturmacı öğretim anlayışı, daha izlencenin oluşturulması sürecinde geleneksel yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Öncelikle, izlenceyi şekillendiren öğrenenin ihtiyaçlarıdır. Bu bağlamda izence oluşturulurken, öğrenen sürecin birebir içindedir. İzlenceyi oluşturan öğretmen, onların ihtiyaçlarının tespitini yine onlarla beraber yapar, sürecin her aşamasında öğrenenlerin fikirlerinden yararlanır (a.g.e.).

Bu şekilde hazırlanan bir izlencenin hayattan kopuk olması ise neredeyse mümkün görünmemektedir ki, oluşturmacı öğretimde izence hazırlanırken esas olan

noktalardan biri de budur. İzence kesinlikle günün ihtiyaçlarına yanıt oluşturabilecek bir şekilde hazırlanır, güncel tartışmalar ile işlenecek her şeyin ilgisini kurmaya özen gösterir. Aynı zamanda izlencede yer alan konuların hayat ile ilişkisini ortaya koyar, öğrenileceklerin gerçek hayatta nerede durduğunu, öğrenenin öğrendiklerinden hareketle, onlara nasıl müdahil olacağını temel bir tartışma olarak izlencede kullanır.

Daha önce farklı bir şekilde üzerinde durulduğu gibi, izence oluşturulurken bütünden parçaya doğru giden bir yaklaşım esastır. Küçük parçaları ele almak yerine “büyük fikirler” izleneye yansıtılır (Gould 1996: 93). Olabildiğince farklı noktaları bir araya getiren genel bir bakış açısı söz konudur. Söz gelimi önce dilbilgisi işlemleri üzerinde durularak, hece, kelime ve cümle yapısı incelenerek bir şiirin ele alınması kesinlikle uygun olarak görülmemektedir. Süreç bunun tam tersi olarak kurgulanmalıdır. Ancak “büyük fikirler” sadece bu nokta ile ilgili değildir. Burada vurgulanmak istenen esas önemli mesele izence hazırlanırken disiplinler arası bir çalışmanın gerçekleştirilmesidir. Çünkü hayatın kendisi de parçalara ayrılamayacak kadar karmaşık bir bütündür. Edebiyat izlencesinde yer alan bir konu, tarih ile, coğrafya ile hatta matematik ve kimya ile doğrudan ilintilidir. Bir birinden koparıldığı takdirde öğrenenin hayattaki bütüncüllüğü yakalayabilmesi söz konusu değildir. O nedenle, herhangi bir dersin izlencesi oluşturulurken, diğer dersler ve hayatın değişik alanlarıyla ilişki kurulabilecek bir genişlik, genellikle hareketle büyük fikirler temelinde eyleme geçilmelidir ( Brooks ve Brooks 1999: 69–83).

Yine oluşturmacı öğretim anlayışında, izlencenin, yalnızca hayattan soyutlanmış bir ders kitabına ve ya öğretmen sunumlarına başka bir deyişle ikincil bilgi kaynaklarına bağlanması mümkün değildir (a.g.e.). Bunun yerine ders materyali olarak düzenlenmemiş, gerçek hayatta bilgi kaynakları olarak kullanılan gazete, dergi, internet, istatistikler ve bunlar gibi birincil bilgi kaynakları kullanılmalıdır. İzlencenin bu materyallerin kullanımına olanak verecek şekilde oluşturulması gerekmektedir.

Ancak bunun sonucunda da her şeyin hazırlanarak bitirildiğini iddia etmek oluşturmacı bakış açısına ters düşecektir. Çünkü oluşturmacı süreç devingendir, durağan değildir. Bundan dolayı yukarıda ifade edilen şekliyle oluşturulan izlencenin oluşum süreci devam etmelidir. Öncelikle ilk başta öğrenenler ile birlikte belirlenen

ihtiyaçlar, sıralama sürecinde tekrardan öğrenenlerin katkılarıyla düzenlenmelidir. Öğrenenler kendi ihtiyaçlarına göre izlencede bulunacak konuların, öğrenme alanlarının sıralamasını tartışma usulüyle belirlemelidir. Fakat daha sonra da oluşturulan izlence dogmatik bir tarzın yerine, değişimci bir anlayış ile ele alınmalıdır. Süreç içerisinde ortaya çıkan öğrenenlerin acil ihtiyaçları, gerçek hayatta meydana gelen tartışmalar, kesinlikle izlenceye dâhil edilmelidir. Aksi halde hayattan soyutlanmanın ve yabancılaşmanın önüne geçilemeyecektir (Marlowe ve Page 1998: 69–70). Örneğin, bir yabancı dil dersi ele alınacak olursa, toplumda bir anda ortaya çıkan, belli derslerin yabancı dil ile işlenilip işlenilmemesine dair bir tartışma izlencede yerini bulabilmelidir. Aksi takdirde öğrenenin derse olan ilgi ve merakının canlı kalması mümkün olmayabilecektir ve hayattan kopuk bir dizi bilgi sarmalının içinde boğulduğunu düşünen öğrenenler ortaya çıkabilecektir.

Oluşturmacı yaklaşım bu şekilde elde edilen bir izlencenin öğrenenin, öğretmenin ve bir ölçüde toplumun ortak eseri olacağını, dolayısıyla öğretim sürecinin yukarıda da adı geçen unsurlarının birlikte benimseyeceği, geliştireceği, sonunda ise başarılı olacağı, hedefine ulaşacağı iddiasını taşımaktadır. (Brooks ve Brooks 1999; Marlowe ve Page 1998)

### **1.3.2 Oluşturmacı Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme**

Öğretim sürecinin vazgeçilmez parçalarından, olmazsa olmazlarından biri de ölçme ve değerlendirme unsurudur (Aşıcı ve diğerleri 2005: 95). Hedeflenen davranışların öğrenene kazandırılması sürecinin, genelde sonunda yapılan bir takım işlemlerle gerçekleştirilmeye çalışılan ölçme ve değerlendirme, bu güne kadar pek çok tartışmanın da konusu olagelmiştir. Oluşturmacı yaklaşım, geleneksel öğretim anlayışlarının bu alanını ciddi bir sorun olarak tespit etmekte, öğreneni ezber ve edilgenliğe sürüklediğini iddia etmektedir (Marlowe ve Page 1998: 63). Dogmatik bir şekilde hazırlanan izlencenin, hayattan soyutlanarak öğrenene sunulmasının sonucunda, öğrenen sürece yabancılaşmakta ve tamamen devre dışı kalmaktadır. Bu nedenle sunulan ve ikincil bilgi kaynaklarına dayanan bilgiler, ancak kısa süreli belleğe, ezber yoluyla kaydedilmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde ise öğrenenlerden ezberlediklerini, duydukları, gördükleri şekliyle ifade etmeleri

beklenmektedir. Böyle bir ortamda oluşturmacı yaklaşıma göre öğrenmeye yer yoktur. Sadece ezber yeteneği kuvvetli olan öğrenenler ölçme değerlendirme işlemleri sırasında, sözde bir başarı elde etmekte, ölçme değerlendirme işlemlerinin hemen sonrasına ise ezberledikleri bilgileri, yenilerini kaydetmek üzere unutmaktadırlar. Öğretim sürecinin sonunda ise, bundan kaynaklı olarak çok sınırlı bir başarı ortaya çıkabilmektedir (a.g.e.)

Oysa oluşturmacı yaklaşım, geleneksel öğretim anlayışlarının yukarıda özetlenilmeye çalışılan ölçme ve değerlendirmeye getirdikleri bakış açısından, radikal bir şekilde farklılaşmaktadır. Her şeyden önce oluşturmacı bakış açısına göre değerlendirme bir son değil, tıpkı izlencede ifade edilenler gibi bir süreçtir, bir öğrenme sürecidir (Brooks ve Brooks 1998: 85–97). Bu haliyle öğrenme sürecinin noktalanmasından çok, onun gerçekleşmesi için ortaya konan çabaların bir devamıdır. Bu nedenle, öğrenme sürecinin her anında ve aşamasında değerlendirme yapılabilmesi ve yeni öğrenme alanları bu değerlendirmelerden alınan sonuçlar üzerine inşa edilmelidir.

Bu bakış açısı değerlendirmeyi başarılı ve başarısızların tespit edilmesi, buradan yola çıkılarak da başarısızların elenmesi süreci olarak görmeyi kati surette engellemektedir. Tam aksine, değerlendirme öğrenmeye katkı yapmalı, öğrenmenin düzenli, kendinden emin ve iyi örgütlenmiş bir şekilde ilerlemesini garantilemelidir. Öğrenmenin ilerlemesi sürecinde ortaya çıkabilecek sorunların gözden geçirilmesi, bu sorunlarının çözümünün, öğrenenlerle birlikte oluşturulması, değerlendirmenin esas işlevlerinden olarak görülmelidir. Bu noktada, geleneksel yaklaşımlar öğretende ve ya ikincil bilgi kaynaklarında ifadesini bulan bakış açısının, değişikliğe uğramadan, öğrenen tarafından edinilip edinilmediğini görmeye çalışır. Oysa oluşturmacı yaklaşım, her öğrenenin kendi bilgisini yine kendisinin oluşturduğunu iddia ettiği için, değerlendirme sürecinde öğrenenin kendisinin oluşturduğu bakış açısını keşfetmeye çalışır ve öğrenene kendi bakış açısını değerlendirme sürecinde ifade etme, savunma ve uygunluğunu kanıtlama şansı tanır. Çünkü pek çok durumda öğretmenin ifade ettikleri ile ve ya diğer ikincil bilgi kaynaklarının ortaya koydukları ile öğrenenlerin bunları algılama düzeyi arasında, çok ciddi açı farklılıkları oluşmaktadır. Bu açı farklılığı da geleneksel değerlendirme süreçlerinde, öğrenen aleyhine sonuçlar doğurmaktadır. Hâlbuki öğrenene kendi bakış açısını açıklama

şansı verildiği zaman, hem onun yeni ve yaratıcı sonuçlar oluşturabilmesine katkı sunulmuş olmakta, hem de onun düşünme sistematığındeki eksiklikleri, yine kendisinin keşfetmesine yardımcı olunmaktadır ( a.g.e.).

Değerlendirme oluşturmacı yaklaşıma göre bir sorgulama süreci olmalıdır. Sonuçların olduğu gibi kabul edildiği, düşünmeye, eleştiriye, kendini ifade etme ve savunmaya yer verilmeyen bir değerlendirme, oluşturmacı bakış açısından tamamen uzak olarak görülmelidir (Marlowe ve Page 1998: 61–63). Değerlendirme bu bağlamda “neden” ve “niçinlerin” tartışıldığı bir süreçtir. Öğrenme sürecinin her aşamasında “neden ve niçin” soruları gündeme gelebileceği için değerlendirme de bir sürecin sonucunda yapılmaktan çok, her an ve her adımda yapılabilmelidir. Bu sayede süre giden öğrenme ortamındaki eksiklikler bizzat öğrenenler tarafından çözümlenecek ve öğrenen bakış açısı ile öğrenenlerin ortaya koyduğu yaratıcı bilgiler ışığında, tüm süreç gözden geçirilecek, bu sayede daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturularak, istenen hedefe ulaşma şansı elde edilebilecektir.

Değerlendirmede sorular özel bir anlam taşımaktadır (a.g.e.). Öğrenme sürecinin her noktasında olması gereken bu sorular, oluşturmacı yaklaşıma göre, öğrenenleri ezberden uzaklaştıracak şekilde kurgulanmalıdır. Bunun için soruların kısa cevaplı olması yerine, uzun cevaplı olması, açıklama ve kanıtlama gerektirmesi, öğrenen bakış açısının keşfine dayalı olması esas olarak görülmelidir. Başka bir deyişle sorular açık uçlu olmalı, bir tartışma ortamına zemin hazırlamalıdır. Sunulan bilginin, öğrenenden tekrarını isteyen, düşünmeyi, yaratıcı fikir geliştirebilmeyi göz ardı eden her türlü sorudan, uzak durulmalıdır. Bu, değerlendirme sürecinin ve dolayısıyla öğrenme sürecinin başarısızlığa uğraması sonucunu getirecektir.

Söz konusu olan sorular olunca oluşturmacı yaklaşımın bu konuya getirdiği özgün bir bakış açısı da dile getirilmelidir. Oluşturmacı yaklaşım, soruların yalnızca öğretene tarafından oluşturulmasının öğrenme sürecinde bir darlık ve kısırlık yaratacağını savunur. Öğrenenlerin öğrenme sürecinin her anında kendi sorularını oluşturmaları gerektiğini oluşturmacı yaklaşım benimsemektedir (Von Glasersfeld 1998: 28). Öğrenen, kafasında bir takım sorular oluşturarak, öğrenme sürecine başladığında, hem ilgi ve merakı tam kalacak, sürekli olacak, başka bir deyişle güdülenmesi sorunsuz olacak, hem de kendi ilerlemesini, kendi eksikliklerini sürekli keşfetme yoluyla yine kendisi kontrol altında tutacaktır.



Bu hamlenin açılacağı kapı, öğrenenin öğrenme süreci içerisinde düzenli olarak kendi kendisini değerlendirmesi olacaktır. Bu girişim oluşturmacı yaklaşımca açık bir şekilde öğretim ortamlarında desteklenmekte ve benimsenmektedir. Öğrenenin kendisini değerlendirmesi, pek çok durumda öğretmenin değerlendirmesinden daha gerçekçi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Brooks ve Brooks 1999: 85–97).

Bu noktaya kadar ifade edilen değerlendirme anlayışının somuta yansıtılması, oluşturmacı yaklaşımda her zaman uzun cevaplı sorular ve ya çoktan seçmeli sınavlar ikileminde değildir. Öncelikle, her an olacağı için öğrenme sürecinin içinde sözlü sorular ve bunlara cevap olarak, öğrenenin kendi bakış açısını yansıtması, çok daha öne çıkmaktadır. Ancak bunlara ilaveten, öğrenme hedefine göre düzenlenmiş tartışmalar, öğrenenlerin grup şeklinde yaptıkları proje çalışmaları ve öğrendiklerinden hareketle ortaya çıkardıkları, oluşturdukları ürünler, bireysel olarak yazdıkları makaleler, yapılacak sınavlardan çok daha önemli değerlendirme alanları olarak görülmelidir (Meyer-Smith ve Mitchell 1997: 138).

Oluşturmacı yaklaşım buna rağmen eğer yapılacaksa, yapılacak sınavlardaki çoktan seçmeli mi, uzun cevaplı mı ikilemini, soruların hazırlanış şekline göre değerlendirir. Sorular yukarıda ifadesini bulan oluşturmacı bir anlayışla hazırlandıktan sonra ve değerlendirme sürecinde tek kalmadıktan sonra iki tarz sınav da uygun olabilir. Çoktan seçmeli bir sınavın her zaman ezberle yönelteceğine dair bir belirleme bulunmadığı gibi, uzun cevap gerektiren soruların öğrenenin ezberden uzaklaştıracağı da iddia edilemez (Morlowe ve Page 1998: 62). Bunun yerine sınavın neye hizmet ettiğini onu oluşturan sorular ve soruları oluşturan anlayışlar belirler. Böyle bakıldığı takdirde oluşturmacı bir yaklaşımla her iki tarzda da sınav hazırlanabileceği dile getirilebilir.

### **Ölçme ve Değerlendirmede Doğruluk Yanlışlık İkilemi**

Ölçme ve değerlendirme geleneksel eğitim anlayışlarında büyük oranda doğruluk ve ya zıddı olan yanlışlık üstüne kuruludur. Dolayısıyla öğrenenin cevapları bu süzgeçten geçirilerek değerlendirilir ve bu cevaplar direkt olarak etiketlenir. Eğer cevap doğruysa, bu oluşturmacı yaklaşıma göre, öğretmenin bakış açısının öğrenen tarafından taklit edildiğini ortaya koyar. Ancak cevap yanlış ise, bu işlemin

başarılamadığı iddia edilir. Bu nedenle de verdiği cevap “yanlış” olarak etiketlenen öğrenen, bir daha düşüncelerini dile getirme konusunda aynı cesareti bulamaz ve dersin işleyiş sürecinden ağır ağır çekilmeye başlar.

Oluşturmacı yaklaşımın bu görüntüye bir itirazı söz konusudur. Bu yaklaşım ile kurgulanan bir öğretim etkinliğinde, öğrenenlerin cevapları ‘doğru’ ya da ‘yanlış’ olarak etiketlenmez. Öğrenene kendi bakış açısını açıklama, kanıtlama ve sunma şansı verilir. Bunun içinde bazı sorular ile süreç başlatılır. Örneğin “Bu sonuca nasıl ulaştın?”, “Neden böyle düşündüğünü açıklar mısınız?” vb (Von Glasersfeld 1998: 28). Öğrenen bu sorulara cevap ararken kendi kendini değerlendirecek ve genel olarak da düşünme sistemindeki eksiklikleri keşfedecektir. Bu sayede onları giderme fırsatı bulacaktır. Tabii ki öğretene de eksik kalan noktaları çok daha iyi görebilecektir.

Ancak bu durum tersinden de ifade edilebilir. Öğrenen öyle bir açıklama yapar ki, sorunun ikinci bir cevabı daha ortaya çıkabilir. Nitekim oluşturmacılık tek doğrunun olmadığı kanaatindedir. Bu şekilde bazı soru ve ya sorunların birden çok çözümü de bizzat öğrenenler tarafından ortaya konmuş olur.

Yukarıda bahsi geçen, öğrenenin kendi cevabını değerlendirmesini sağlayan süreci başlatan sorular, yalnızca öğrenenin eksiklikleri fark edildiğinde sorulmamalıdır. Çünkü bu durum öğrenin yanlış yaptığı hissini ister istemez doğuracaktır. Sonuçta yanlış yaptığı hissine kapılan öğrenen cesaretinin kırılmasıyla ve öğrenme sürecinden kopmayla karşı karşıya kalacaktır. Bu engeli aşmanın yolu, oluşturmacı yaklaşımda, bahsi geçen soruların her durumda sorulmasıdır. Yani herhangi bir değerlendirme sorusuna öğrenen eksikliklerle dolu bir cevap verdiğinde de, eksiksiz bir cevap verdiğinde de aynı süreç işletilmeli, öğrenenin kendi bakış açısını ifade etmesi sağlanmalıdır. Bir kez bu yapıldığında öğrenenin öğretene taklit edip etmediği de, öğrenilen bilgiyi içselleştirip kendi bilgisi haline getirip getiremediği de anlaşılacaktır.(Brooks ve Brooks 1999: 86–88)

### 1.3.3 Oluşturmacı Öğretimde Sınıf Ortamı

Öğretimde sınıf kavramı bizi son derece geniş bir bakış açısıyla buluşturacağı için özel ve büyük bir önem taşıyor görünmektedir. Öğretimde sınıfın açıklanmasıyla, başta öğretim felsefesi olmak üzere, kullanılan öğretim dili, öğretmenin rolü, öğrenen rolü ve tüm bunların akıp giden hayat ile ilişkileri de açıklanmış olacak, en azından açıklanmak zorunda kalacaktır (Erdoğan 2000: 48).

Bu temelde hareket edildiğinde ilk olarak oluşturmacı sınıfların özelliklerini gündeme almak gerekecektir. Bir kez bu anlamda bir kavrayış ortaya koyulduğunda, oluşturmacılık kavramının çok daha etkili bir şekilde açıklandığı görülebilecek, oluşturmacılığın öğrenme ve öğretme felsefesi billurlaşabilecektir.

#### 1.3.3.1 Oluşturmacı Sınıfların Özellikleri

Bu özellikler tek tek vurgulanıp açıklanacak olursa:

1. Oluşturmacı sınıflarda genelden özele doğru bir yol izlenir. Bu yol küçük parçacıklara odaklanan bir yol olmaktan ziyade, büyük fikirler üstüne kurulmuştur. Sınıfta ilk amaçlanan öğrenene genel bir bakış açısı kazandırmaktır. Genel kavrayış sorunsuz gerçekleştiği takdirde, özele doğru inilerek süreç git gidene derinleştirilir ve bu sayede hedefe ulaşılmış olur (Gould 1996: 93).
2. Geleneksel sınıflardaki izleneye harfiyen ve kesin kes bağlılık, oluşturmacı sınıflarda gözlenmez. Bunun yerine, oluşturmacı sınıflarda öğrenen sorularının peşinden gitmek esastır ve öğrenme isteği, merakı giderilerek izleneye sürekli güncellenir. Bu durum, oluşturmacı sınıflarda izlencenin öğrenen soruları üzerinden şekillendiğini de vurgulamaktadır. Elbette tüm belirleme esasları öğrenene bırakılmamıştır, izlencenin genel çerçevesinde önemli bir öğretmenin izi bulunmaktadır. Ancak bu izlencenin sürdürülmesinde öğrenen oluşturmacı sınıflarda ciddi bir sorumluluk almıştır (Marlowe ve Page 1998: 67–70)
3. Birincil bilgi kaynakları adı verilen, araştırma kitapları, gazeteler, dergiler, istatistikler, raporlar, filmler, belgeseller, kasetler oluşturmacı sınıfların

ayrılmaz bir parçasıdır (Deryakulu 2000: 64). Öğrenenler oluşturmacı sınıflarda ders kitabındaki ve ya öğretene dağıtıldığındaki hazır bilgilerden çok adı geçen kaynaklardaki bilgileri kullanır, işler ve kendi bilgilerini oluştururlar. Geleneksel sınıflarda söz konusu olan hazır tüketim, oluşturmacı sınıflarda önemle engellenmeye çalışılır.

4. Oluşturmacı sınıflarda öğrenenler birer bilim insanı muamelesi görür. Onlar araştırmacıdır ve dünya ile ilgili kuramlar geliştirecektir. Bu bakış açısı ile öğrenen özgür bir araştırma ortamının içindedir. Bir bilim insanı duyarlılığında hareket eder. Bu anlayış geleneksel yaklaşımın bilindiği üzere öğreneni öğretene tarafından doldurulacak “boş bir tabloya” benzetmesinden tamamen farklıdır. Öğrenenler edilgenlikten uzak, etkin bireylerdir anlayışı oluşturmacı sınıfları şekillendirir (Brooks ve Brooks 1999).
5. Öğretim etkinlikleri oluşturmacı sınıflarda, öğretene, öğrenen ile etkileşimi temeli üstüne kuruludur. Sınıftaki tüm etkinlikler bu etkileşim üstünden gerçekleşir, herhangi bir şekilde bir tarafın edilgenliği söz konusu değildir. Bu noktada öğrenen merkezli terimi kullanılırken, öğretene edilgen olduğu anlaşılabilir. Oysa oluşturmacı sınıflarda böyle bir anlayış kesinlikle söz konusu değildir (Marlowe ve Page 1998). Öğretene etkin bir şekilde öğrenene alan açmaya çalışmakta ve çevreyi öğrenenin öğrenmesine uygun bir şekilde düzenlemekte, uyarlamaktadır. Ancak geleneksel sınıflardaki didaktik, bilgiyi doğrudan öğrenene aktardığını sanan uygulamalara, oluşturmacı sınıflarda rastlanmamaktadır.
6. Geleneksel sınıflar düzenli bir şekilde doğru olduğu iddia edilen cevapları ortaya koymaya ve bunların ortaya koyulmaması halinde, öğrenenin gerçekleşmediğini savunmaya yatkındırlar. Bunun aksine oluşturmacı sınıflar, öğrenenlerin sorumluluk alarak, kendi bakış açılarına, açıklamalarına izin verir ve ilerlemeyi bu açıklamaların kanıtlarla desteklenmesindeki kuvvetliliğe göre değerlendirir.
7. Oluşturmacı sınıflarda değerlendirme, tüm öğrenme etkinlikleri boyunca yapılır. Değerlendirme öğrenim etkinliklerinden bağımsız düşünülemez(a.g.e.). Bunun yanı sıra önemli bir değerlendirme ölçüğü de öğrenenlerin özenle hazırladıkları projeler, sunuşlar ve portfolyolardır.

8. Geleneksel sınıflarda öğrenenler bir birleriyle etkileşim halinde bir çalışma sergilemezler, daha çok bağımsız çalışma temelinde bir düzenek söz konusudur. Haliyle çalışmanın bir boyutunda, diğer öğrenenlerle bir yarışma durumu belirgindir. Bir öğrenenin öğrenmesi, bazı durumlarda diğerinin öğrenememesi üstüne kurulabilmektedir. Bunun bir sonucu olarak, öğrenenler öğrenme amacından ziyade, diğer öğrenenleri geçip geride bırakmak amacıyla çalışma yürütmektedir. Ancak oluşturmacı sınıflarda çalışma düzeninin en önemli parçalarından biri grup çalışmalarıdır. Öğrenenler bireysel çalışmadan çok, çift halinde, ama daha da çok grup haline çalışmaktadır. Bu sayede bir dayanışma ortamı yaratılarak grup üyelerinin bir birlerinin öğrenmelerine katkı yapmaları amaçlanmaktadır. Bireysel olarak kendini ifade etmekte zorlanan öğrenenlerin, grup içinde diğer öğrenenler arasında, kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri, onlardan alacakları destekle, kendilerine güvenmelerinin gerçekleşeceği düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, grup çalışmalarının öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını kendilerinin alması sürecini hızlandıracağı iddia edilmektedir. O nedenle bir sınıfta grup çalışmaları söz konusu değilse o sınıfın oluşturmacı bir sınıf olamayacağı açıkça belirtilmektedir. Dolayısıyla geleneksel sınıfların aksine, grup çalışmaları bir sınıfın oluşturmacı anlayışla düzenlenip düzenlenmediğine en iyi kanıtları oluşturmaktadır (Marlowe ve Page 1998; Deryakulu 2000)
9. Oluşturmacı sınıflarda, hayattan kopuk bir izlenim söz konusu değildir. Öğreneni gerçek hayata hazırlama düşüncesi, oluşturmacı sınıfların hazırlanmasında en önemli hareket noktalarından birisidir. Yapılan etkinliklerde, geleneksel sınıflarda görülen yapay, gerçek hayatın yakıcı sorunlarına değmeyen bir özellik yoktur (Deryakulu 2000). Tam aksine gerçek durumlara dayalı sorun çözme, oluşturmacı sınıflarda öğrenme türünün en belirgin özelliklerinden biri haline gelmiştir. Bu bağlamda sınıf nerdeyse yaşanan çevrenin tümü olarak görülmektedir denilebilir. Sınıfı dört duvar ile çevrilmiş, tavanı örtülmüş yer, şeklinde tanımlayan bir yaklaşıma, oluşturmacı sınıflar düşünüldüğünde, bir haklılık payı tanınmaz. Bunun yerine oluşturmacı yaklaşım, sınıfı gerçek hayata taşımakta, gerçek hayatı ise

10. Oluşturmacı sınıflar geleneksel sınıflardan, öğrenen ve öğretenin fiziksel konumlanışlarına göre de ayrılırlar. Öğrenenlerin bir birlerinin enselerini gördüğü, bu haliyle yüz yüze etkileşime olanak tanımayan bir sınıf düzeninin varlığı oluşturmacı sınıf düzeninden tamamen uzaktır (Marlowe ve Page 1998). Yine böyle sınıflarda, tüm odak noktası öğretendir, tüm öğrenenler ise bir konferanstaki dinleyiciler konumuna itilmiştir. Oluşturmacı yaklaşımda ise ideal bir oturma düzeninin varlığı ön planda değildir. Bunun yerine her öğrenme etkinliğine göre oturma düzeninin değiştirilebileceği, esnek bir yaklaşım söz konusudur. Bu sayede her öğrenme etkinliğinin amacının gerçekleşmesine önemli bir katkı yapılabileceği iddia edilmektedir. Fakat bunun yanı sıra, oturma düzenindeki temel bakış açısı her zaman için öğrenenlerin bir birleriyle ve öğretene ile etkileşime girmesine olanak sağlamaya dayalıdır. Bu temel ilke göz ardı edilmeksizin sınıftaki oturma düzeni her öğrenme etkinliğinin gerektirdiğine göre düzenlenebilmektedir.
11. Oluşturmacı sınıflar öğrenenlerin etkin olduğu, bir birleriyle etkileşim içinde olduğu sınıflar olarak nitelenmişti. Bu nitelme oluşturmacı sınıfların sürekli bir hareketlilik içinde olduğu ve belli oranda bir gürültüden uzak kalamayacağı gerçekliğini de ortaya koyar. Geleneksel sınıflardaki baştan aşağı sessizliğe gömülü ortam, oluşturmacı sınıflarda mümkün gözükmemektedir. Çünkü öğrenen sürekli hareket halinde ve arkadaşları ile iletişim içindedir. Bunun yanı sıra, grup çalışmalarında aynı işleyiş hem grubun kendi içinde, hem de gruplar arasında ortaya çıkmaktadır. Özellikle geleneksel sınıflardan, oluşturmacı sınıflara ilk geçiş süreçleri, neredeyse sürecin başarısızlıkla sonuçlanacağını düşünmeye kadar gidebilir. Ortaya çıkan gürültülü atmosfer bu düşünceyi sağlayan en güçlü kanıttır. Ama

süreçte herhangi bir kesinti olmaz ise, bu durum yavaş yavaş yerini etkili bir iletişim ortamının olmazsa olmaz sonuçlarına bırakır (a.g.e.).

12. Oluşturmacı sınıflarda ders süreleri de geleneksel sınıflara göre farklı bir anlayış ile belirlenir. Bilindiği üzere geleneksel sınıflar kırk ve ya kırk beş dakikalık bölümlerden oluşan dersler ile sınırlandırılmıştır. Amaç öğrenenin dikkati dağılmadan elde edilecek en uzun periyodu yakalamaktır. Nitekim buna rağmen yapılan çalışmalar bu kırk dakikanın bile tümünün bu amaca hizmet edemediğini ortaya koymuştur. Çünkü kırk dakika boyunca bir kişiye ki bu kişi daha çok öğreten olmaktadır, odaklanmak, yerinden kıpırdamadan o kişiyi edilgen bir şekilde dinlemek, özellikle bunu henüz yetişkin olarak adlandıramayacağımız öğrenme grupları ile gerçekleştirmeye çalışmak mümkün gözükmemektedir. Ancak öğrenme türü ve etkinlikleri oluşturmacı bir anlayış ile düzenlendiğinde durum tamamen değişmektedir. Sürekli kendi sorumluluğu dâhilinde, öğrenme adımlarını öğreten ile birlikte düzenleyen öğrenen sıkılmamakta, diğer öğrenenlerle etkileşim halinde ve bunu sağlayabilmek için de hareket halinde zamanın ilerleyişini dahi fark edememektedir. Ancak burada bir başka sorun ortaya çıkmaktadır. Bu kez oluşturmacı etkinliklerin esnek ve uzun süren yapısından kaynaklı olarak mevcut kırk dakikalık periyotlar, amaçlara ulaşmak için yeterli olamamaktadır. Her ders için yapılacak güdüleme etkinlikleri ve bir takım zorunluluklar da eklendiğinde bu süre tamamen yapılacak etkinlikleri kısıtlamaktadır. İşte, bu noktada imdada, blok ders olarak adlandırılan iki dersin birleştirilmesi usulüyle oluşturulan dersler yetişmektedir. Başka bir ifade ile oluşturmacı sınıflar daha uzun süreli ders periyotlarını, kısa ders periyotlarına açık bir şekilde tercih etmektedir (a.g.e.). Ama burada kıstas, sınıfın oluşturmacı bir sınıf olması gerçeğidir. Aksi halde geleneksel bir sınıf düzeninde, blok ders yapmak çifte olumsuzluklara ve sıkıntılara yol açabilir.

### **1.3.3.2 Oluşturmacı Sınıflarda Dil**

Davranış değiştirme amacındaki her oluşum kendi çevresini yaratmak zorundadır. Bu çevre aracılığı ile değiştirilmek isten davranışlar, önce kontrol altına

alınır, ardından oluşturulan yeni çevrenin yardımı ile davranışın değiştirilmesi sürecine girilir (Hogan 2007). Bu anlamda oluşturmacı sınıflarda radikal bir değişiklik gerçekleştirmek için, ilk elden sınıfta kullanılan dile el atılır ve bu dil değiştirilme yoluna gidilir. Bu sayede sınıfta en etkin unsur olarak devrede bulunan dilin yardımı ile davranış değiştirme süreci işletilir.

Ancak burada değiştirilmesi gereken davranışlardan birisi de öğretenin davranışdır. Sınıf içinde dili kullanan unsurlardan biri olarak öğreten, son derece kritik bir noktada durmaktadır. Onun kullanacağı dil, kullanacağı öğrenme ve öğretme yaklaşımını oluşturacağı için, sınıf ortamındaki dil değişikliği de öğretenden başlamalıdır. Öğreten, geleneksel sınıfların dilini kullandığı takdirde ezberci, edinmecî ve taklitçi yaklaşımlara davetiye çıkarıyor olabilecektir. O nedenle öğretmen geleneksel sınıfların dilini değiştirmek için sorumluluk almalı ve oluşturmacı sınıf ortamı için yeni bir dil oluşturmalıdır.

Elbette bu dili oluşturmak, tam anlamıyla oluşturmacı bir sınıf yaratıldığı şeklinde yorumlanamayacaktır. Çünkü bunun için yapılması gereken pek çok uygulama söz konusudur, fakat bu dil oluşturulmadan da oluşturmacı bir sınıf ortamı yaratılması mümkün görünmemektedir. Bu haliyle dil sadece bir başlangıç noktası işlevi görmektedir.

Oluşturmacı sınıflar Marlowe ve Page'in (1998: 51–56) iddiasına göre yapacakları dil değişikliklerinde aşağıdaki gibi bir yol izlemelidirler:

1. Oluşturmacılık bir öğrenme kuramı olduğuna göre, sınıf içinde “öğretme” kavramı yerine “öğrenme” kavramı kullanılmalıdır. Yine sırasıyla “öğretmek”, “öğretim” ve “öğretmen” kavramları yerine “öğrenmek”, “öğrenim” ve “öğrenen” kavramları kullanılmalıdır. Örneğin “Özgür’e bu konuyu nasıl öğretebilirim?” yerine hareket noktası, “Özgür’ün bu konuyu öğrenmesi için en iyi yol hangisi olabilir?” şeklinde olmalıdır. Bu dil, öğrenci merkezli bir sistem olan oluşturmacılıkta vurguyu direkt olarak öğrenci üstüne yönlendirir, merkezine onun oturmasını sağlar ve uygulamaları bu bakış açısı ile düzenlemeye yardımcı olur.
2. Aynı amaca hizmet ederek öğrenciyi merkeze almak için “ders planı” kavramı da “öğrencinin öğrenme planı” şeklinde düzenlenmelidir. Bu plan iki



bölümden oluşabilir; ilkinde öğreten derste yapacaklarının bir listesini oluşturur, ikincisinde de öğrenilecek konunun ne olacağı, öğrenenin öğrenme hedefi, öğrenme etkinlikleri ve öğrenenin öğrendiğini kanıtlayacak etkinlikler yer alır. Vurgunun plan aşamasında dahi, öğrenin üstüne kaymasına ve etkinliklere onun açısından bakılmasına özellikle dikkat edilmelidir.

3. “kapatmak” yerine “keşfetmek ve ya açığa çıkarmak” ön planda olmalıdır. Oluşturmacı sınıfların en belirgin özelliği, belirli bir izlenceyi reddetmemenin yanı sıra, katı kurallarla bir izlenceye bağlı olmamak ve onu keşif ile araştırmalara “kapatmamaktır”. Bu ilke zedelendiği takdirde, bir sınıfta izlence dışına çıkılmadığı durumda ve o izlencenin öğrenenlere sunulduğu şartlarda oluşturmacı bir sınıf ortamından söz edilemez. Bunların yerine izlencede yer alanlar önü kesilmeden derinlemesine incelemeye, araştırmaya, eleştirel düşünme aracılığı ile sorgulamaya ve çözümlenmeye tabi tutulmalıdır. Bu işlemler yapılırken izlence dışına çıkılacağı korkusu yaşanmamalıdır.
4. “ünite” kavramının yerine “araştırma” ve ya “keşif” kavramı kullanılmalıdır. Çünkü “ünite” kavramı bir durgunluğa hareketsizliğe vurgu yaparken, diğer ikisi bir hareket, eylem ifade eder. Dolayısıyla ilki öğrenenleri sıkacağı gibi bir heyecan yaratmaktan da uzak durulmasına neden olur. Ancak diğer ikisi hem bir eylem, hem de heyecan ve öğrenme isteği kaynağına dönüşebilir.
5. “sunum” kavramı terk edilmeli, bunun yerine “etkileşimli öğrenme deneyimi” kavramı oluşturulmalıdır. Eğer sınıf ortamında öğrenenlerden bir “sunum” hazırlamaları istenirse, kuşkusuz bu gerçekleştirilecektir. Belki “sunum” hazırlamak için grup çalışması yapan öğrenenler, bu çalışma içinde oluşturmacı bir yaklaşım ile derinlemesine araştırma etkinlikleri yapacak ve etkin öğrenmenin tüm adımlarını izleyeceklerdir, ama ya geride kalanlar; yani sunum hazırlığına dâhil olmayıp bu sunumu izleyecek olan öğrenenler ne yapacaklardır? Onlar, tıpkı geleneksel öğretim ortamlarında olduğu gibi edilgen bir şekilde sunumu izleyecek, bazı bilgileri ezberlemeye gayret edecek, sorgulamadan edinmeye çalışacaklardır. Oluşturmacı sınıflarda bu durumun önüne geçmek için “sunum” yerine “etkileşimli öğrenme etkinlikleri, deneyimleri” yaratılmalıdır. Projeyi hazırlayan öğrenenler, diğer öğrenenleri de projenin bir parçası haline getirmeli, onları da işin içine dâhil

### 1.3.4 Oluşturmacı Öğretimde Öğreten Roller

Oluşturmacılık yeni bir bakış açısı ve açılım olarak kabul edildiği takdirde, onun eskinin diline yönelik de yeni bir bakış açısı getirmesi beklenebilmelidir. Nitekim sınıf içinde kullanılacak dil “oluşturmacı sınıflarda dil” başlığı altında hali hazırda tartışılmış oldu. Buna, şu an için yapılacak ek, bu başlıkta ‘öğretmen’ kavramı ile ilgili olmalıdır. Çünkü bu kavramın içeriğinde oluşturmacılığın felsefesinde olan ‘öğrenme’ yerine baskın bir şekilde bir ‘öğretme’ vurgusu bulunmaktadır. Oysa oluşturmacılıkta öğrenme esastır ve sınıf ortamındaki esas amaç öğrencinin kendi öğrenmesini gerçekleştirmektir (Marlowe ve Page 1998). Bir kere bu amaca ulaşıldığı takdirde, öğrenen kişi bunu öğretebilecektir de. Bir başka deyişle, bir şeyi öğretmek için özel olarak ‘öğretmene’ değil ‘öğretene’ ihtiyaç vardır. Şu durumda belli bir konuda kendi bilgilerini fazlasıyla oluşturan bir öğrenen de ‘öğretebilir’. Zaten oluşturmacı sınıflarda da böyle bir yol izlenmektedir. Oluşturmacı sınıflarda geleneksel sınıflarda olduğu gibi, sürekli konuşan, anlatan ve öğrenenlerin zihinlerini yeni bilgilerle doldurmaya çalışan bir “öğretmen” yoktur. Aksine onlara rehberlik eden, odaklanan, öneride bulunan ve sürekli değerlendirme halinde olan bir “öğreten” mevcuttur. Bu nedenle “öğretmen” kavramı yerine “öğreten” kavramı oluşturmacı sınıflar söz konusu olduğunda çok daha uygun bir kavram olarak gözükmektedir. Bu öğreten, adeta bir takım lideri, bir rehber ve kolaylaştırıcıdır. Oluşturmacı öğreten, patron gibi, disiplin timsali gibi ve ya tek otorite gibi hareket etmez. O, anlatmaktan çok sorular sorar ve öğreneni araştırmaya sevk eder, açıklamaktan çok model olmaya çalışır, bir meşale olmak yerine, öğrenenlerinin çevrelerine ışık saçmasını sağlar. Bu durumda, öğreten, sınıfın tek hakimi değildir, yetkisini öğrenenlerle paylaşır. Tüm sınıfı yönetmek yerine öğrenenlerin kendi kendilerini denetlemelerini, kendi iletişim düzeneklerini yaratmalarını ve kendilerini değerlendirmelerini sağlar. Yine bu öğreten bir tarihçi, fenci, edebiyatçı ve ya matematik otoritesi olmak yerine, öğrenenlerinin bu yolda

yürümleri ve iyi bir tarihçi, fenci, edebiyatçı, matematikçi olmaları için durmaksızın çabalarlar. Hiçbir tarihçi, “öğretmenini” dinleyerek tarihçi olmamıştır. Bu nedenle oluşturmacı öğreten, öğrenenleri edilgenlikten uzaklaştırarak öğrenme etkinliklerinin merkezine, derin ve yoğun araştırmaların göbeğine taşır. Araştırma yapmalarını, edindikleri bilgileri çözümlmelerini ve sentezlemelerini sağlar. Bu da dinleyerek tarihçi olmak yerine, tarih araştırmaları yapabilme fırsatı bulmaktır (a.g.e.).

Bu durum geleneksel sınıf mantığını taşıyanlarca, sınıf ortamında öğretenin tüm sorumluluklarını bir yana bıraktığı iddiasını yaratmaktadır. Onlara göre öğreten tamamen işlevsizleşmekte, öğrenciler ise başı boş kalmakta ve fırtınaya tutulmuş bir gemi gibi her dalga ile başka bir yöne savrulmaktadırlar (DeVries ve Zan 1996). Ancak oluşturmacı yaklaşım böyle bir algılayışın tam karşısındadır. Oluşturmacı sınıflarda, isteyen her öğrenen, her istediğini gerçekleştiremez. Öğreten ordadır ve rehberlik işlevinin başında yer almaktadır. Oluşturmacı bir öğreten direktif verir, doğrudan yönlendirmede bulunur ve açıklamalar yapar, ama bunun miktarı bu konuda yeterli birikim ve deneyime sahip öğretenindir. O nerede duracağını, öğreneni nasıl sürece dâhil edeceğini ve etkileşim olanaklarını yaratacağını gayet iyi bilmek zorundadır.( Marlowe ve Page 1998)

Buraya kadar vurgulanan oluşturmacı öğreten özellikleri, Brooks ve Brooks’tan (1999: 103–117) aktarılacak ve açıklanacak olursa, ortaya aşağıdaki gibi bir tablo çıkacaktır:

1. Oluşturmacı öğreten, öğrenen özerkliğini ve girişimlerini kabullenir, dahası bunları destekler. Bu durum, öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarının yine kendileri tarafından üstlenilmesi ilkesine dayanır. Öğrenen, sorun tespiti yapar, araştırma yaparak bilgileri toplar, bu bilgileri detaylı bir şekilde ve derinlemesine çözümler, gerekli sentezlemeleri yapar ve yeni bilgiler oluşturur.
2. Oluşturmacı öğretenler, derslerinde birincil bilgi kaynaklarını kullanır. Birincil bilgi kaynakları gerçek hayatın içinden gelen ve öğrenene gerçek hayat deneyimleri oluşturabilecek olan materyallerdir. Örneğin Türkçe derslerinde “Eski Anadolu Türkçesi” konusu işlenirken, o dönemde yazılmış eserlerin sınıf ortamında bulunması ve öğrenenlerin bu materyaller üzerinde

çalışarak dönemin özelliklerini kavraması, oluşturmacı bir öğretenin yapabileceği önemli işlerden biri olabilecektir.

3. Oluşturmacı öğretmen, öğrenenleri belli hedeflere yönlendirirken, anahtar kelimeleri, elbette ki içleri doldurulmak koşuluyla “sınıflandırmak”, “çözümlemek”, “yorumda ve ya tahminde bulunmak”, “yaratmak” olmalıdır. Oluşturmacı bir öğrenme ortamı ancak bu kavramaların sınıf içinde uygulamaya geçirilmesi ile yaratılabilecektir.
4. Oluşturmacı öğretmen, öğrenenlerin, dersin sürdürülmesinde, çalışma yönteminin değiştirilmesinde ve içeriğin farklılaştırılmasında sorumluluk almalarına izin verir. Gerçek hayat ortamında, tüm öğrenenlerin gündemini meşgul eden bir gelişme varken, özellikle ilgili olabilecek derslerde bu gelişme içeriğin ve izlencenin bir parçası haline getirilemezse, oluşturmacı öğretmen gerekli tavrı gösteremiyor demektir. Tüm öğrenenler farklı bir gelişmeyi merak ediyor ve araştırıp, öğrenme isteği duyuyorken, izlenceye bağlı kalmak adına bu öğrenme hevesine gözleri kapamak oluşturmacı yaklaşımı sınıf ortamından dışlamak anlamına gelecektir. Yine soyut bir izlenceyi takip etmek yerine, oluşturmacı öğretmen izlence konularının öğrenenler tarafından geliştirilmesine, gerçek hayatları ile etkileşime geçirilmesine izin verir (a.g.e).
5. Oluşturmacı öğretmen, araştırılan nokta hakkındaki kendi fikir ve bilgilerini paylaşmadan önce, öğrenenlere gerekli çalışma süresini tanır ve onların kendi fikirlerini, bakış açılarını ortaya koymalarını sağlar. Aksi halde her şeye rağmen, sınıfta öğrenenler gözünde belirgin ve vurgulu bir yere sahip olan öğretmenin fikirleri, öğrenen açısından direkt olarak “doğru” kabul edilecek ve araştırma duygusu yerini ezbere bırakacaktır.
6. Oluşturmacı öğretmen, öğrenenlerin bir birleriyle ve kendisiyle iletişim kurmasını sağlar, onları bunu yapmaya teşvik eder. Ders boyunca öğreneni edilgen hale getiren, ezber dürtüsünü hareketlendiren girişimlerden sakınır. Karşılıklı fikir tartışması ortamı yaratır ve bu ortamın kesilmeksizin öğrenenler tarafından sürdürülmesine katkı sunar. Öğrenen fikirlerini “iyi” ve ya “kötü”, “doğru” ya da “yanlış” diye nitelendirmekten sakınır, bunun yerine ortaya koydukları fikirleri savunma, kanıtlama, ihtiyacı duymalarını sağlar.

7. Oluşturmacı öğretene, kısa cevaplı, ezberlenmiş bilginin tekrarını sağlayan sorular sormaktan uzak durur. Öncelikle tüm öğrenenlerin kendi sorularını oluşturmalarını ve bu soruların peşinden giderek araştırma yapmalarını amaçlar. Kendi soracağı soruların ise açık uçlu, düşünmeyi teşvik edici sorular olması gerektiğini bilir. Bu tarz sorular, öğrenenleri görünenin ötesini sorgulamaya, derinlemesine araştırmaya ve sonuçta kendi bilgilerini oluşturmaya iter.
8. Oluşturmacı öğretene, öğrenenlerin ilk cevaplarını değil, sorgulama ve araştırma sonucunda ortaya çıkardığı cevapları, dikkate alır ve her öğrenene ulaştığı sonucu oluşturan süreci, adım adım ifade etme şansı tanır (a.g.e.). Bu şekilde ilerlendiği takdirde, öğrenenler vardıkları yanlış sonuçları kendileri keşfetmekte ve hatalarını derhal düzeltmektedirler.
9. Oluşturmacı öğretene, öğrenenin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında oluşan çelişkileri bilince çıkarmaya çabalar. Bu çelişkiler ortaya çıkmadığı takdirde, yeni bilgilerin kazanılması son derece güçleşir. Aynı işlem öğrenenin ilk tezine yönelik olarak da gerçekleştirilmelidir. Öğrenenin ilk tezi içinde bulunan çelişik durumlar, öğrenen tarafından fark edilmelidir ki, bunu fark ettirecek olan öğretenein düşündürücü soruları olmalıdır.
10. Oluşturmacı öğretene, sorularını sorduktan sonra, öğrenenlerin gerekli araştırmayı yapıp cevap vermesi için beklemelidir. Bu bekleme süresi soruların kapsayıcılığı ile ilgili olacaktır. Ancak her halükarda belli bir bekleme süresi olmalıdır. Yoksa algılama ve araştırma hızı bakımından geride olan öğrenenler, bu pozisyonlarını asla değiştiremeyecekler, başkalarının bilgilerini ezbere zorlanacaklardır. Yine, düşünme için yeterli vakti olmayan öğrenenler, ilk hipotezlerine saplanıp kalacak ve onu detaylandırıp adım adım ilerleyemeyecekleri içinde uygun cevaplara ulaşamayacaklardır.
11. Buna paralel olarak, oluşturmacı öğretene, öğrenenlerin olaylar ve olgular arasındaki ilişkiyi fark etmeleri, sonuçta ise keşfettikleri şeyi belli benzetmelerle ortaya koymaları için onlara vakit verir.
12. Oluşturmacı öğretene, kullandığı öğrenme döngüsü modeli ile öğrenen ilgisini ve merakını sürekli besler. Öğrenme döngüsü modeli ise üç adımdan

meydana gelmektedir. Bunlardan ilki “keşfetmedir”. Bu adımda, öğrenenin ilgili materyalleri kullanarak açık uçlu sorular ve hipotezler oluşturması sağlanır. İkinci adım, “kavram tanıma” olarak adlandırılır. Bu adımda öğrenen soruları belli bir çerçeve içinde ele alınır, ilgili yeni kelimeler tanıtılır. Son adım ise, “kavram uygulama” adımıdır. Bu aşamada, öğrenenler önceden kendilerine tanıtılan kavramlar aracılığı ile yeni problemler üzerinde çalışır ve öğrendikleri kavramları uygulamaya koyarak bunları çözmeye çabalar.(a.g.e.)

### **1.3.5 Oluşturmacı Öğretimde Öğrenen Roller**

Oluşturmacı sınıflarda, ‘öğrenci’ artık ‘öğrenen’ haline gelmiştir. Çünkü ‘öğrenci’ tanımlaması sınırları tam anlamıyla belli, değişmeyen bir çerçeve içinde ve durağan bir duruşu ifade etmektedir. Oysa ‘öğrenen’ yeri geldiğinde ‘öğreten’ de olabilmekte, sorumluluklarını alabildiğine genişletmekte ve değişen, dönüşen, kendini sürekli geliştiren bir ifadeyi kapsamaktadır. Bu nedenle oluşturmacılıkta ‘öğrenci’den çok ‘öğrenen’ ifadesi tercih edilmektedir.(Marlow ve Page 1998)

Bu tespitin ardından, oluşturmacı sınıflarda öğrenenlere ne gibi bir rol düştüğü rahatlıkla tartışma konusu yapılabilecektir. Her ne kadar durağan bir rol olmadığı dile getirilmiş olsa da, bu değişken role ilişkin bazı noktalar öne çıkarılabilmektedir.

Bunların başında, öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğunun kabulü gelmektedir. Başka bir ifadeyle oluşturmacı sınıflarda, geleneksel sınıfların aksine, her şey öğretmenden beklenmez. Öğretmen rehberlik eden, yol gösterendir. Ancak sorumluluğun neredeyse tamamı öğrenen üstündedir (Brooks ve Brooks 1999).

Sorumluluğu üstüne alabilmesi için öğrenme süresince öğrenen etkindir. Bu etkinlik hali öğrenme sürecinin tüm aşamalarında ortaya çıkmaktadır. Söz gelimi henüz izlenince hazırlanırken dahi öğrenen belirleyen rolündedir. Kendi ihtiyaçlarını ortaya koyar, izlencenin düzenlemesinde olası planlama ve sıralamaya bu ihtiyaçları ve tercihleri doğrultusunda müdahale eder. Aynı işlem, öğrenilecek tüm başlıklarda da geçerlidir. Yani, öğrenilecek konuyu da öğrenen belirlemekte ve buna dair yapacağı çalışmalara kendisi karar verebilmektedir. Bir kez kararını verdiğinde, bu

konuya ilişkin nasıl bir çalışma planı izleyeceği, hangi araştırmaları yapacağı, bu araştırmaların sonuçlarını nasıl analiz edeceği ve sonuçta ise nasıl sentezleyerek öğrendiğini ispatlayacak ürünler ortaya koyacağı öğrenenin elindedir. Doğal olarak öğrenenin bunu gerçekleştirebilmesi için sınıf içinde “özerk” olması gerekmektedir (a.g.e.). Bir yandan öğretene ile ilişki halinde iken, diğer yandan kendi arkadaşlarıyla etkileşim içinde olması da bu “özerkliğin” bir parçası olacaktır. Çünkü oluşturmacı sınıflarda öğrenen, her şeyden bağımsız hareket etmez. Mutlaka bireysel yapacağı çalışmalar olacaktır, ancak çalışmalarının önemli bir kısmı grup ve çift faaliyeti şeklinde ortaya çıkacaktır.

Bu özerkliği daha iyi kullanabilmesi öğrenenin yaratıcılığına bağlıdır. Bu, öğrenenin sorumluluk ve rollerinden birinin de yaratıcılık olması gerektiği anlamına gelmektedir. Bunu sağlayabilmek için öğrenenin sürekli bir araştırma hali içinde olması, farklı örnek, durum ve çalışmaları incelemesi ve bunlardan hareketle kendi düşüncelerini, yorumlarını oluşturması gerekmektedir. Yaratıcılığın ön çok öne çıkacağı nokta ise araştırma sonuçlarının sentezlenerek, öğrenilen şeyler aracılığı ile ürün ortaya koyma aşamasıdır. Öğrenen bu aşamada öğrendiğini ispatlama rolü ile karşı karşıyadır.(a.g.e.)

Oluşturmacı sınıflarda öğrenenin bir diğer rolü de kişisel özellikler ile ilgilidir. Bu bağlamda öğrenenler mücadeleci, meraklı, sabırlı, eleştirel ve sorgulayıcı olmalıdır. Olanı olduğu gibi kabul etmek oluşturmacı sınıflarda öğrenenden beklenebilecek bir davranış olamayacaktır. Öğrenen olguları araştıran, nedenlerini merak eden ve bu merakını gidermek için mücadele eden bir tarza sahip olmalıdır. Merakını giderme sürecinde karşısına çıkan ilk sonuçla yetinmeyen, bunu eleştirel bir gözle ele alan ve arkasındaki farklı nedenleri keşfeden, bunların üzerine giden, ancak en önemlisi de bu süreci sonuna kadar sabırla götüren bir öğrenen tipi oluşturmacı için esastır.(Şaşan 2002: 51)

Öğrenenlerin önemli bir kısmı, geleneksel sınıflarda, edilgen bir konuma alışmışlarsa, oluşturmacı bir bakış açısıyla öğrenmeye tepki duyabilirler. Eski konumları onlar için çok daha güvenli ve emin gelebilmektedir. Bir bilinmezlikler dünyasına keşfe çıkmak, her zaman her öğrenene aynı oranda heyecan vermeyecek, aksine pek çoğunu ürkütecektir. Öğretene yazdırdıklarını harfiyen ezberlemek ve bunları sınavlarda kâğıda dökmek, onlar için daha kolay olacaktır. Fakat özellikle

lise çağlarında bu tarz düşünen öğrenenlerden çok daha fazla, geleneksel eğitim anlayışa uymayan, bunun dışına çıkmaya, sorumluluk almaya çalışan, kendisini ispat için sabırsızlanan öğrenenler vardır. O nedenle geleneksel tarzın dışına çıkmak, çoğunluğu oluşturan bu öğrenenleri kazanmak için özellikle gereklidir. Geleneksel tarza alışan öğrenenler ise, oluşturmacı anlayışı sabırla ve kararlılıkla içselleştirilmeye çalışılırsa zaman içinde bu sürece dahil olacaklardır (Marlowe ve Page 1998).

## **2. OLUŞTURMACI YAKLAŞIMLA YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Çalışmamızın bu bölümünde dil ve yabancı dil olgularına kısaca değinildikten sonra, yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının tarih içindeki seyirleri genel hatları ile ele alınacaktır. Ancak bunun bir tarihsel bilgi sunumu olmasının ötesine geçebilmesi için bu yöntem ve yaklaşımlar, çalışmamızın ilk bölümünde elde edilen oluşturmacılık ile ilgili kuramsal bilgiler aracılığı ile bu kuramla karşılaştırmalı olarak değerlendirileceklerdir. Bu karşılaştırmalı değerlendirme çabası, Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerinin oluşturulması sürecinde, bu yöntemlerin kullanılıp kullanılmayacağına, ne ölçüde ve nerelerde kullanılabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunabilme amacını da taşımaktadır. Temellerini henüz sağlamlaştıran Yabancı Dil Olarak Türkçe alanının, çeşitli yabancı dil öğretim yöntemlerini incelemesi bu sağlamlaştırma sürecine katkıda bulunabilecektir.

### **2.1 Tarih ve Toplum İlişkilerinde Yabancı Dil**

İnsanlığın tarih sahnesindeki yerini almaya başlaması ile birlikte dil olgusu da hayatın bir parçası olarak insanlık gündemindeki yerini almıştır. Belli bir zaman süreci içinde oluşan topluluklar beraberinde kendi dillerini de oluşturmuşlardır (Fromkin 1998: 3). Toplum oluşumu ve dil oluşumu şeklinde işleyen bu ikili süreç araya yeni bir faktörün katılmasıyla çok daha farklı bir aşamaya girmiştir ve bu yeni faktörün adı yabancı dil olarak ifade edilebilmektedir.

Kendi toplumlarını ve o toplum içinde anlaşmanın, iletişim kurmanın en etkin yolu olan dillerini geliştiren uygarlıklar, dünya üzerinde yalnız olmadıklarını en basit



etkinliklerinde dahi görmüşlerdir. Hayatta kalmanın bilinen yollarından biri olan toplayıcılıkla uğraşırken, avcılık yaparken, yeni yerleşim yerleri ararken, doğal afetler ile boğuşurken yani başlarında hep yabancı topluluklar var olmuştur (İlin ve Segal 2001).

Bu toplulukları ortaya çıkaran, kendilerine hem çok benzeyen, hem de hiç benzemeyen bu yaratıklar kimler olabilirdi? Nasıl bir dil kullanmaktaydılar? Nasıl beslenmekte, korunmakta ve ne şekilde yaşamaktaydılar? Toplulukları bir birleriyle iletişim kurmaya iten bu ilk güdü, belki de bahsi geçen bir merak dürtüsünün ürünüydü (a.g.e). Fakat daha sonraları ne gibi zenginliklere sahip oldukları, onlardan nasıl faydalanılabileceği şeklindeki merak ürünleri, ilk kez ortaya çıkan masum merak ürünlerini geride bırakmış, savaşlarla, barışlarla, bilgi ve deneyim aktarımlarıyla dolu bir süreci başlatmıştır.

Bu sürecin gelişmesinin en önemli unsuru, yabancı dil olmuştur (Demircan 1990: 17). Topluluklar bir birleriyle ilişki kurarken, kendi dillerinin yeterli olmadığını, başka araçlara ihtiyaç duyulduğunun farkına varmışlardır. Alış veriş yaparken, savaşırken, barışırken, hayatları birleştirmek isterken, her türlü özelliği tanımaya çalışırken ve öğrenirken hep aynı araca, yani yabancı dil bilgisine ihtiyaç duyulmuştur.

Topluluklar arası ilişkilerde, yabancı dilin kullanıldığı ilk ilişki biçimi ikili toplum ilişkileridir. Ancak, ilerleyen zaman, pek çok değişimin ve gelişmenin yaşandığı bir zemin yaratmıştır ve bu zeminde çoklu ilişki biçimleri de hızla ortaya çıkmaya başlamıştır. Çoklu ilişkilerde ekonomi, bilim, teknoloji, din ve askerlik alanlarında diğerlerine üstünlük sağlayanlar, kendi dillerinin hâkim, belirleyen dil olmasını sağlama yönünde büyük adımlar atmışlardır. Onlarla ilişki kurmaya çalışan birey, topluluk, toplum ve uluslar onların dillerini öğrenmek zorunda kalmış ve ilk uluslar arası diller ortaya çıkmaya başlamıştır. Örneğin eski çağda özellikle Grekçe ve Latince, orta çağda özellikle dinin etkisi ile yine Latince ve Arapça, yeniçağda Fransızca ve son olarak da günümüzde İngilizce yaygın olarak konuşulmuş ve konuşulan dillerdendir. Fakat İngilizcenin büyük üstünlüğü ile birlikte, günümüzde dış ilişkilerin organize edilmesinde birden çok ortak dile başvurulmaktadır. Örneğin; Avrupa Birliği'nde tüm üye ülkelerin dilleri, Avrupa Konseyi'nde Fransızca ve İngilizce konuşulmaktadır. Yine Birleşmiş Milletlerde İngilizce, Fransızca, Rusça,

Çince, İspanyolca, Arapça kullanılmaktadır (a.g.e.). Yabancı dil olarak henüz yeni yeni sistemli bir şekilde öğretilmeye başlayan Türkçe ise daha çok ikili ilişkilerde kullanılmaktadır.

## **2.2 Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları ve Oluşturmacılık**

Daha önce özetlendiği üzere farklı olanı tanıma dürtüsüyle başlayan ancak daha sonra hayatta kalmanın, bireyi ve toplumu geliştirebilmenin, yeniyi ve ya eskiyi araştırmanın, buradan hareketle öğrenilenlerle zenginleşmenin gereği haline gelen yabancı dil, öğrenme hayatının ve bilimin bir parçası konumuna gelmiştir.

Kendi kendine işleyen yabancı dil öğrenme süreci, bu işi gerçekleştirenlerin kimi bulgularıyla birlikte, yavaş yavaş sistemli bir bilgiler bütünü oluşturmaya başlamıştır. Tarihe yapılacak kısa bir yolculuk bu süreci anlamamızda bize oldukça yardımcı olacaktır.

### **2.2.1 Eski Çağ**

Söz konusu olan eski çağ ise, bu yazının bulunmasından önceki zamanı da kapsayacaktır. Ancak bu döneme ilişkin yalnızca belli başlı çıkarsamalar yapılabilmektedir. Çünkü elde yeteri miktarda belge bulunmamaktadır. Buna göre yazının bulunmasından önceki dönemlerde birisi o dili konuşanlar aracılığıyla, diğeri ise o dili konuşanlar arasında bir süre yaşanılarak olmak üzere iki tane yabancı dil öğrenme-öğretme sistemi mevcuttu ( Demircan 1990: 141).

Yazının bulunmasından sonra ise, yabancı dil öğretimine ilişkin daha sistemli bilgiler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunlar Sümerlerde, Hintlilerde, Greklerde ve Romalılarda yabancı dil öğretimi şeklinde incelenebilmektedir.

Yazıyı ilk bulan toplum olarak Sümerler, dil öğretimi üzerine de tarihe ilk notu düşenlerden olmuşlardır. Sümer okullarında, bir yandan çivi yazısı imleri öğretilirken, diğer yandan da sözcük öbekleri, deyimler, bileşik adlar, eylem çekimleri hakkında bilgiler aktarılmaktaydı. Ancak; sonraki yıllarda Sümer ülkesinin, komşuları olan Akadlar tarafından işgali, onları yabancı dil öğretimi üzerine çalışmak zorunda bırakmış, daha gelişmiş bir kültüre sahip olan Sümerler,

Akadlara kendi dillerini öğretmek zorunda kalmışlardır (a.g.e). Sümerler bu sayede en eski dilden dile sözlükleri oluşturmuşlardır.

Sümerlerin yanı sıra, eski Hindistan'da da yabancı dil öğretimi üzerine bir takım hareketlilikler söz konusudur. Özellikle İ.Ö. 1200–1000 yılları arasında kutsal Veda metinlerinin iyi anlaşılabilmesi ve sesletiminin doğru yapılabilmesi için bazı dilbilgisi çalışmaları gerçekleştirilmiştir (a.g.e.). Yabancı dil öğretimi bu anlamda daha çok dini amaçlı ve çeviri odaklı yapılmıştır denilebilmektedir.

Greklerde ise, yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmalar, ilk olarak Klasik Dönem gramercilerince başlatılmıştır. Dil incelemelerinin dil öğretimini belirlemeye başlaması, stoacılar dönemine (İ.Ö. 300–45) kadar gitmektedir. Bunun yanı sıra yoğun okuma ve anlam alıştırmalarının başlangıcı da Greklere kadar uzanmaktadır (a.g.e.). Buradan hareketle bu dönemde yabancı dil öğretiminin gramercilerin denetiminde ve daha çok dilbilgisi ağırlıklı olarak götürüldüğü söylenebilmektedir.

Romalılarda, İ.Ö. ikinci yüz yıldan itibaren, çocuklara Grekçe öğretilmesine başlanmaktadır. Bu amaçla “dolaysız yöntemin” kullanıldığını tarihçiler iddia etmektedir (Demircan 1990: 142). Roma'da belli bir çağa gelen çocuk, ya bir köleye, ya da Grek bir bakıcıya bırakılmaktaydı. Bu sayede, çocuklar daha başlangıçta biri Grekçe, diğeri Latince olmak üzere, iki dilli olarak büyümekteydiler. Okul çağına gelen genç, okulda Grekçe “Grammatikos” ve Latince “Ludi Magister” öğrenmekte, Grek retor, Latin orator(konuşma öğretmeni)'un verdiği derslere katılmaktaydı.

Bu dönemde, bazı yazarlar, yabancı dil öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin tartışmalar da başlatmışlardır (a.g.e.). Örneğin, Quintillian kendi deneyimlerinden, kendinden önceki bilinen metinlerden, Cicero'nun(İ.Ö. 106-34) “*de Oratore*” isimli eserinden hareketle, yabancı dil öğretiminde bazı derslerin Grek dili ile öğretilmesi ve ilk eğitim dilinin Grekçe olması gerektiğini, eski sözcükler yerine, çağdaş sözcüklerin belli bir bağlam içinde öğretilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, Romalı öğretmenler İ.S. 300 başlarında, günümüz konuşma kitapçıklarına çok benzeyen kitaplar hazırlamışlardır. Bu konuda, Kelly'den aktaran Demircan kitapların en başında Latince bir sözlük bulunduğunu, sözcüklerin, önce ABC diziniyle sonra, tanrı, tanrıça, sebze, balık, kuş adları ve buna benzer kümelerle, ikinci kez verildiğini, sözlükten sonra ise imparator Hadrian ile ilgili öyküler, Aesop Masalları, mitoloji, Truva savaşı ve günlük konuşma

metinlerinden örnekler verildiğini belirtir. Bunların dışında St. Augustine dil öğretiminde kural ezberlemek yerine, dil becerilerini pratik olarak elde etmek gerektiğini ifade etmiş ve Grek Filozofların İ.Ö. 500 yıllarında kullandıkları tümevarım yöntemini, ilk kez sınıf öğretimine uygulamıştır (a.g.e.).

Eski çağda, Türkçe'nin öğretimine ilişkin yazılı belgelere rastlanmamaktadır. Ancak, Orhun abidelerindeki metinlerde yer alan güçlü anlatımdan hareketle Türkçenin, bu abidelerin bulunduğu dönemden çok daha öncelerde oluştuğu, bunun için uzun bir gelişim dönemi geçirdiği ve yaygın olarak konuşulduğu iddia edilmektedir (Özkan 2001: 60).

Bu açıklamalardan çıkarılacağı üzere, yabancı dil öğretiminin henüz yeni yeni şekillendiği bu ilk dönemde, oluşturmacı bir yaklaşımla ortaya henüz bir yabancı dil öğretim etkinliği çıkarılmamış görünmektedir.

### 2.2.2 Orta Çağ

Bu çağda, Grekçe gittikçe önem kaybederken Avrupa'da Latince, İslami toplumlarda ise Arapça önem kazanmaya başlamıştır. Bu iki dil, orta çağın en etkin dilleri olmuş ve yaygın olarak öğretilmişlerdir. Bir takım değişiklikler söz konusu olsa da Latince dinleme, konuşma ve okuma yoluyla Manastırlarda, Katedral okullarında öğretilmeye devam edilmiştir. Arapça ise, Cami ve Medreselerde öğretiliyordu. Medreselerde okutulan yedi bağımsız ders arasında, dilbilgisi ve güzel anlatım dersi de bulunuyordu. Latince klasiklerin okunması için XIII. yüz yıldan sonra en önemli ders dilbilgisi dersi idi. Bu amaçla, IV. yüz yılda Donatus, VI. yüzyılda ise Priscianus iki önemli dilbilgisi eseri ortaya koymuşlardır. Bu iki eser sonraki bin yılda ve özellikle XV. yüzyılda ulusal dilbilgileri oluşturulurken temel alınmıştır. Yine bu dönemde, Arap dilbilgileri de İslam toplumlarınca örnek alınmıştır. Örneğin Sibeveyhi'nin *Al Kitabı* ve Bergamalı Kadri Efendinin yazdığı *Müeyyessiretü'l Ulum* bu dilbilgisi eserlerindedir (Özkan 2001: 94–95).

Orta çağ, Türkçe'nin gelişimi açısından da önemli bir evredir. Arapçanın etkisini bütünüyle hissettirmesi, Türkçenin gelişimini büyük oranda olumsuz yönde etkilemiştir. Özellikle bu dönemde ortaya konulan eserlerin büyük çoğunluğunun Arapça ve Farsça ile yazılması, karşıt bir tepkinin gelişmesine de yol açmıştır.

Örneğin, Kaşgarlı Mahmut, yaklaşık yirmi yıl Türk boyları arasında dolaşarak sözlü edebiyatı derlemiş ve yazacağı esere malzeme toplamıştır. Sonunda ise 1072 yılında yazmaya başlayarak 1074 yılında *Divanu Lügati't-Türk* adlı eserini bitirmiştir. Eser Türkçenin ilk kapsamlı sözlüğü olma özelliğini taşıırken, Türkçeyi Araplara öğretmek ve Türkçenin zengin bir dil olduğunu göstermek gibi bir amacı da taşımaktadır. Ayrıca, Türk kültürünü de dil ile beraber ortaya koymuş ve dil-kültür ilişkisinin güzel bir örneğini oluşturmuştur (a.g.e.).

Bu dönemde, kullanılan dilbilgisi yöntemi özellikle metin çözme amacı taşımaktadır. Öğrencilere, önce sözcük öbekleri ve dilbilgisi kuralları ezberletilmekte, daha sonra bu kurallar sözcüklere uygulanmaktaydı. Örneğin, medreselerde Arapça öğretimi için önce dilbilgisi öğretilmekteydi. Dilbilgisi öğretimi için ardı ardına ezberlenmesi gereken biçimbilgisi ve sözdizimi kitapları mevcuttur. Öğrenme, sözlü aktarım yoluyla sözcüğü sözcüğüne ezberlemeye dayanmaktadır. Arapça henüz öğretilmeden, dilbilgisi kuralları ezberletilmekte ve her kuraldan sonra yalnızca bir örnek verilmektedir. Bu değişmez kuralın 1984 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde açılan Arapça kursunda da uygulandığını belirten Demircan, öğrencilerin Kapalı Çarşıya gelen Arap turistlerle iletişim kurmak amacı taşıdığından kursa geldiğini, ancak bu amaca hizmet etmeyen dilbilgisi yöntemi yüzünden kısa sürede kursu bıraktıklarını iddia etmiştir (Demircan 1990: 144).

Özellikle orta çağ döneminde kendisini hissettiren dilbilgisi yöntemi üzerinden, dönemin oluşturmacı yaklaşımla değerlendirilmesi mümkün görünmektedir. Buna göre bilgi aktarımına ve dolayısıyla ezbere dayanan bu yöntem oluşturmacı yaklaşımla uyuşmamaktadır. Oluşturmacılığın bilginin öğrenenin kendisi tarafından oluşturulacağı düşüncesi adı geçen yöntemde bulunmamakta, aksine öğrenen dilbilgisi yönteminde edilgen bir role itilmiş olmaktadır.

### 2.2.3 Yeni Çağ ve Sonrası

Orta Çağın her anlamda beliren karanlık yüzü XIV. ve XV. yüzyıllarda Avrupa'da görülen Rönesans hareketleriyle ve paralelinde gelişen coğrafi keşiflerle aydınlanmaya başlamıştır (Demircan 1990: 144). Özellikle, Grek ve Roma uygarlığı

ile ilgili eserlerin yeniden incelenmesi, eleştirel bir bakış açısıyla yeniden yorumlanması Batı dünyasında son derece önemli gelişmeler yaşanmasına neden olmuştur. Bilim, sanat, edebiyat ve sosyal hayatta devrim niteliğinde değişiklikler bir birini izlemiştir. Matbaanın icadı, ortaya çıkan eserlerin kolay yollardan çoğaltılmasını ve pek çok insan tarafından okunabilmesini sağlamıştır. Okuryazarlık belli bir zümrenin elinde, bir ayrıcalık olma durumunu yitirmeye başlamış ve yaşanan gelişmeler, eskinin devleti olan İmparatorlukların çökmesine, kilisenin egemenlik alanının daralmasına yol açmıştır. Ulus devletlerin yavaş yavaş ortaya çıkmaya başlamasıyla birlikte, ulusal dillerin ağırlığını hissettirmesi süreci de hızlanmıştır. Bu dönemde, ulusal dillerin dilbilgileri yazılmış, sözlükleri oluşturulmuştur. Çeviri ise, dil ile ilgili pek çok etkinliğin en önemli unsuru olmaya devam etmiştir. Ancak bunun yanı sıra dil öğretimi açısından Fransa ve Almanya’da yeni yöntemler oluşturulmaya çalışılmaktaydı. Dönemin en etkin dili Fransızca haline gelmiş ve ona ilaveten İngilizce de önem kazanmaya başlamıştır (Demircan 1990: 144–145)

Buraya kadar kısaca özetlenmeye çalışılan süreç, yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkilemiş ve bu alanda daha verimli çalışmalar yapılabilmesi için bir dizi gelişmenin önünü açmıştır. Coğrafi keşiflerle birlikte farklı uygarlıkları tanımaya başlayan Avrupa ulus devletleri, sömürgecilik hareketlerine girişmeye başlamaları ile birlikte, insanlık kültürü için olumsuz örnekler yaratmışlardır. Pek çok kültürün ve dilin dünyadan ve insanlık mirasından silinmesi büyük bir talihsizliktir. Ancak böylesine olumsuz bir yanı olan bu süreç, beraberinde yabancı dil öğretim yöntemlerinin gelişmesini de getirmiştir. Çünkü kendi dilini zor unsuru kullanarak dahi olsa başkalarına öğretme girişimi, bu alanda yeni çalışmalar yapılması gerektiği ihtiyacını ortaya koymuştur (Demirel 2004: 22).

Bununla beraber ticari hayattaki değişikliklerin ve ekonomik dengelerin bir ürünü olarak belli başlı diller eskiden farklı kaygıların ürünü olarak ortaya çıkan uluslar arası dillerde olduğu gibi kendilerini hissettirmiş ve bu diller onlarla rekabet etmek zorunda kalan diğer toplumların bilmesi, öğrenmesi gereken diller haline gelmişlerdir. Bu gelişme aynı zamanda yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarını olumlu yönde etkilemiş ve bu alanlarda çalışmalar yapılmasını teşvik etmiştir.

Bu gelişmelerin aynı zamanda tetiklediği bir alan daha vardır ki; o da bilimdir. Bu dönemde, yeni bilimsel bilgi alanları ortaya çıkmış, fen bilimlerinin yanı sıra, sosyal bilimler de kendi varlıklarını ilan ve ispat etmişlerdir. Özellikle 18. yüz yıl başları ve 19. yüz yıl boyunca genel olarak psikolojinin bir bilim dalı şeklinde ortaya çıkması, bu alandaki çok çeşitli gelişmeler, özel olarak da öğrenme psikolojisindeki gelişmeler yabancı dil öğrenme yöntem ve tekniklerinde ard arda değişiklikler yapılmasına, bu alandaki çalışmaların zenginleşmesine katkı sunmuştur (a.g.e.).

Tüm bunların bir sonucu olarak aşağıda kısaca özetleyerek geçeceğimiz bazı yabancı dil yaklaşımları insanlığın gündemine girmiştir. Burada ele alacağımız bu yaklaşımlar en son beliren ve çalışmamızın konusu olan “oluşturmacılık yaklaşımı”nın bakış açısı ile kısaca incelenmeyi ve değerlendirilmeyi hak etmektedirler. Zira oluşturmacılığın da iddia ettiği gibi yeni olan her şey şu ve ya bu şekilde bir önceki ile başka bir deyişle eski olanla ilişkilenebilir (Beck ve Kosnik 2006: 9). Dolayısıyla yeniyi anlama amacıyla yapılan her türlü girişim, eskinin duvarlarını aşındırmak, onu anlamak ve bu sayede aşmaya çalışmak şeklinde bir yol izleyebilmelidir.

Burada çalışmamızın sınırlılığı nedeniye ve öncelikli amaçlarından uzaklaşmaması adına kısaca özetleyeceğimiz, oluşturmacılık yaklaşımı ile ilişkilerini gözden geçirip değerlendireceğimiz, Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında da kullanılabilir yöntem ve yaklaşımlar; Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Düzvarım Yöntemi, Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, İletişimci Yaklaşım ve Seçmeli Yöntem olacaktır. Bu yöntem ve yaklaşımlar diğerlerine göre çok daha fazla kullanıldığı için ve yabancı dil alanındaki temel yaklaşımlar olmalarından dolayı seçilmişlerdir. Bu yaklaşımların vurgulanmasının ardından “Oluşturmacılık Yaklaşımı” yabancı dil öğrenme yaklaşımı bağlamında ele alınacaktır.

### **Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi**

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, kendisinden önceki dönemlerde ortaya çıkmış olan ilkel dilbilgisi yönteminin üzerine bina edilmiş, 19. yüzyıldan günümüze değin kullanılmış bir yöntemdir. Bu yöntemde esas amaç yabancı dili öğrenmekten ziyade,

bilgi aktarımı olduğu için yabancı dil öğretimi kültür odaklı olmayan bir çeviri anlayışına indirgenmiştir. Bir birinden kopuk cümleler üzerinde yapılan çalışmalarda belli kurallar merkeze alınır ve bu kurallar ezber edilir. Cümlelerin ele alınışında dahi önem, anlamdan çok dilbilgisinin doğru kullanımına odaklanmıştır. Sonrasında basit metinler, metnin anlam bütünlüğünden kopuk bir şekilde ele alınır, metin dilbilgisini çözmeye bir araç haline getirilir ve basit klasiklerin çevirisi yoluyla yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmiş olur. Bu yöntemde konuşmaya, iletişim amacıyla anlamaya, telaffuza ve yazma etkinliklerine yer verilmez. En önemli olan şey dilin kurallarının ezberlenmesidir. Alıştırmalar da bu amaç doğrultusunda kullanılır. Derste amaç dil yerine anadil kullanılır ( Demirel 2004: 30–31; Demircan,1990: 150–151)

Bu yöntem çok uzun yıllar yabancı dil öğretiminde ana eksen teşkil etmiştir. Ancak bu yöntemle dilin pek çok becerisinin kaybedildiği ve iletişim faktörünün göz ardı edildiğinin fark edilmesi beraberinde yeni yaklaşımları getirmiştir (Tapan 1993). Fakat yine de, Türkiye’de yabancı dil öğretimi açısından Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin büyük bir ağırlığı bulunmaktadır. Özellikle, nitelikli yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ortaya çıkan sorunlar, yabancı dil öğretmeni açığının kapatıl(a)maması, kalabalık sınıf ortamları, ders araç gereçlerinin yetersizliği bu yöntemin etkinliğini kaybetmemesine ve dolayısıyla yabancı dil öğretiminde yığınsal sorunlara neden olabilmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerinin işlenmesinde ise bu yöntem en çok başvurulan yöntem niteliğinde görünmektedir. Bu alanın yabancı dil öğretimi alanına henüz dâhil olması, alanda, yeterince çalışma yapılamaması ve bu alanın hala anadil olarak Türkçe öğretimiyle karıştırılabilmesi, adı geçen yöntemin kullanılmasının en belirgin nedenlerinden olarak değerlendirilebilmektedir. Oysa, daha önce de belirtildiği gibi, yabancı dil öğretiminde çok ciddi yollar kat edilmiş ve ilerlemeler sağlanmıştır. Bugün bu ilerlemeleri, başka bir deyişle çağdaş yaklaşımları göz ardı ederek yapılan bir Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminin yetersiz kalabileceği ve haliyle başarısız olabileceği öngörülebilmektedir.

Görüldüğü üzere, hali hazırda pek çok sorun yaratan bu yöntem, oluşturmacı bir bakış açısı ile ele alındığında bir takım tezatlıklar ortaya çıkabilmektedir. Her şeyden önce, öğrenmeye ve yabancı dil öğrenmeye “bilgi aktarımı” çerçevesinde



yaklaşan bir yöntem, oluşturmacılık ile karşı karşıya gelmektedir. Çünkü oluşturmacılıkta bilgi aktarılmaz, derinlemesine araştırma ve dayanışma usulü bir çalışmayla oluşturulur (Cobb 1996). Sonunda ortaya çıkan bilgi onu oluşturanlara mal olur, özgün bir nitelik taşır. Ezbere, kural ezberlemeye oluşturmacılıkta yer verilmemektedir. Mutlaka kurallar olabilecektir, fakat bu kurallar bütün bir dil üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda öğrenenler tarafından oluşturulur. Bu oluşturma sürecine de dil içinde kural oluşturmak amacıyla kanıtlar ve ispatlar damga vurur. Kanıtlar ve ispatlar ise gerçek dil ürünleri içinden ciddi bir araştırma etkinliği sonucunda ortaya çıkarılır, deyim yerindeyse keşfedilir (Larochelle ve Bednarz 1998; Fleury 1998; Bently 1998; Fosnot 1995; Tezci ve Gürol 2003; Şaşan 2002)

Oluşturmacılık ve dilbilgisi-çeviri yönteminin karşıtlıkları buraya kadar sıralananlarla sınırlı kalmamaktadır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi, bütünü tamamen göz ardı eden ve küçük parçalara odaklanan bir sistemle hareket etmektedir (Demircan 1990). Oluşturmacılık, hedefine bütünü koymakta ve bütüncül bir bakış açısıyla hareket etmektedir (Deryakulu 2000). Tüm parçalarının bütün ile ilgisini kurmak en temel girişimlerden birini oluşturmaktadır. Bu noktadan hareket edildiğinde, oluşturmacılığın en temel bütünü “gerçek hayat” oluşturmaktadır. Haliyle öğrenilen dil, hayattan kopuk olmamalı, bizzat gerçek hayattan çalışmalara alan oluşturulmalı ve gerçek hayatın dil sorunları derslerin içine taşınabilmelidir. Bu bağlamda, Demircan’ın üzerinde durduğu İstanbul Üniversitesi’ndeki Arapça derslerinin Türk öğrencilere dilbilgisi-çeviri yöntemi aracılığı ile öğretilmesi örneği son derece anlamlıdır (bkz s. 59). Burada hayattan kopuk, amaçtan ve işlevden uzak bilginin öğrenilemediği açıkça ortaya çıkmış görünmektedir. Söz gelimi, benzer kurs oluşturmacı bir bakış açısı ile ele alınsaydı, muhtemelen ilk elden öğrenenlerin talepleri dikkate alınacak, ihtiyaçları tespit edilecek ve bu bağlamda bir izlenince yine öğrenenlerle birlikte oluşturulacaktı. Sonraki aşamalarda ise öğrenenler kapalı çarşıda alış veriş amacıyla Arapça öğrenmeyi düşündükleri için, o bağlamın temel hatları gündeme alınacak, o bütün içinde, ilgili dil bölümleri araştırılmak üzere öğrenenlere bırakılacaktı ve araştırma sonuçları öğrenenlerin ürün oluşturma hedefiyle birleştirilecekti. Yine bu araştırmalar kapsamında, derse kapalı çarşıda çalışanlar davet edilebilecek ve öğrenenlerin araştırmalarına kaynak olmaları

sağlanabilecekti. Sonuç olarak, öğrenenlerin elde ettikleri bulguları, oluşturdukları ürünleri kapalı çarşıda kullanmalar için de uygun ortamlar yaratılacaktı.

Bütünle ilişkisi noktasında dile getirilebilecek bir başka karşıtlık da oluşturmacılığın dili bir bütün olarak ele aldığı, bir birinden kopuk bir dilbilgisi-okuma-yazma-dinleme-konuşma alanları yaratmadığı şeklinde ifade edilebilmektedir. Bu nedenle, oluşturmacılıkta her bir yeterlilik alanı iç içedir ve birinden ayrılarak, özellikle de, yalnızca bir tanesinden hareket edilerek dil öğretilmesi uygun olamayabilecektir.

Tüm bu karşıtlıklara son olarak, ikili çalışmaların ve grup çalışmalarının oluşturmacılığın vazgeçilmezleri arasında yer aldığını (Marlowe ve Page 1998), dilbilgisi-çeviri yönteminde ise genellikle rastlanmadığını eklemek gerekecektir.

### **Düzvarım Yöntemi**

Zaman çizelgesi içinde gerek felsefede, gerek sanatta ve çeşitli bilim alanlarında yaklaşım, yöntem ile görüşler bir biri ardına dizilirken bir karşıtlık rotası izlenmişlerdir. Genellikle, sonra ortaya çıkan yaklaşım bir öncekine tepki niteliği taşımış ve kendisini bu tepki üzerinden ortaya koymuştur. Örneğin, psikolojide davranışçılık ekolünü bir tepki olarak psikanaliz izlerken, edebiyatta romantizm akımını gerçekçilik izlemiştir (Atkinson ve diğerleri 1995; Gerçekçilik 1992: 132–133).

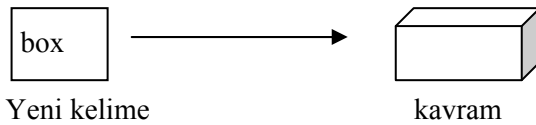
Düzvarım Yöntemi de Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmış ve gelişmiştir. 1950’lerde ortaya çıkan yöntem uzun yıllar etkisini sürdürmüş ve Türkiye’de de uygulanmıştır. Ancak Hasan Ali Yücel ve Sabahattin Eyüboğlu’ndan aktaran Demircan (1990: 173) bu yöntemin Türkiye’de pek başarılı olmadığını iddia etmektedir.

Düzvarım yöntemi, yabancı dilin anadil gibi öğrenilebileceğini iddia etmektedir (Demirel 2004: 32–33). Yabancı dil öğrenme etkinliklerinde, yetişkinler ile çocuklar arasında farklılık olmaması gerektiğini ileri sürer. Bu sebeple her iki grup için de benzer çalışmalara yer verir. Öncelikle dinleme etkinlikleri ele alınır ve yaklaşık altı hafta kitap kullanımına yer verilmez. Sınıftaki nesnelere başlamak üzere, basit şeylerin sürekli tekrarlarla amaç dildeki karşılıkları öğretilir, daha sonra konuşma etkinliklerine geçilir ve bu etkinliklere özel önem verilir. Genellikle, bir

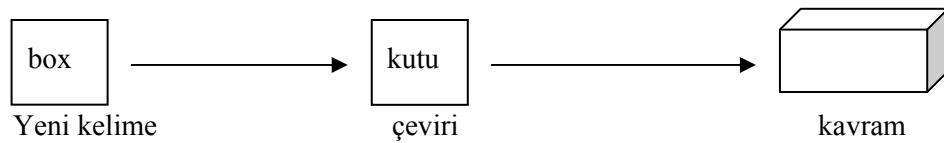
diyalog ya da fıkra ile derse başlanır. Öğrencilerin amaç dili kullanabilecekleri bir ortam yaratılmaya çalışılır. Düzvarım Yöntemi, yabancı dil öğretiminde kültür öğesinin üzerinde büyük bir ciddiyetle durmuştur. Derslerde öğrenilen dilin kültürü sık sık gündeme alınır ve öğrencilerin dil ile beraber kültürü de edinmesi amaçlanır. Okuma etkinliklerine de tam da bu amaçla yer verilir. Okuma parçalarında aktarılabilecek kültürel unsurlar işlenir. Aynı zamanda, okuma etkinliklerinin bir diğer amacı da yapılan işten zevk almayı sağlamaktır. Son olarak ele alınan yazma çalışmaları, daha çok ev ödevleri kullanılarak uygulanır. Öğrencilerin, hedef dilde yazılı ürünler vermesi uygulama çalışmaları içinde yer almalarının bir aracı olarak görülür. Buraya kadar sıralananlardan anlaşılacağı üzere, Düzvarım Yöntemi yabancı dil öğretimine, bir önceki yöntemde bulunmayan ve ya yetersiz olarak ele alınan dört temel beceriyi kazandırmıştır: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bunların dışında dilbilgisine pek fazla önem verilmez. Öğrencilerin sık yapılan tekrarlarla ve dinleme etkinlikleriyle, tümevarım yaklaşımının etkisinde dilbilgisi kurallarını edinmeleri amaçlanır (a.g.e.).

Bu yöntemde çeviriye ve anadil kullanımına neredeyse hiç yer verilmez, bir dili öğrenmek için anadil kullanımına ihtiyaç olmadığı savunulur (a.g.e.). Bu noktada Demirel'in (2004: 32) aşağıdaki açıklamalarına ve örneklerine başvurmak oldukça faydalı olacaktır:

“Bu yöntem çok açık bir şekilde öğretilecek dil ile buna karşılık gelen kavram arasında dolaysız bir bağlantının kurulmasını esas alır.



Burada öğrencilerin bu kavramı nesne bağlantısı ile değil de çeviri yoluyla öğrendiklerini var sayalım. O zaman zihinsel işlem aşağıdaki gibi olacaktır:



Görüldüğü gibi öğrenilecek yeni kelimeyle bunun karşılığı olan kavram arasına diğer bir faktör girmektedir. Çeviri faktörü yeni kelime ile buna karşılık gelen kavram arasındaki dolaysız bağı engelleyerek öğrenme olayını güçleştirmektedir.”

Bu açıklamadaki haklılık payı son derece önemli olarak görülebilmektedir. Bu nedenle olabildiğince çok kullanılabilirdir. Derslerde çevirinin payı azaltılmalı, anadilin kullanımı asgari seviyeye indirilebilmelidir. Ancak, tam da bu noktadan itibaren Düzvarım Yöntemi, bir takım eleştiriler almaktadır. Çünkü Düzvarım Yöntemi derslerde anadil kullanımına ve çeviriye hiç yer vermemektedir (a.g.e.). Bu da soyut noktaların öğrenilmesinde sorun yaratmakta, öğrencilerin amaç dilde öğrendiklerini anadile aktarması yoluyla, anadil kullanımını bozmakta, çok fazla öğretmen enerjisi ve zaman gerektirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin amaç dili ders dışında kullanabilecekleri ortamlar bulamamaları halinde bu yöntemden yeterince faydalanamayacakları da iddialar arasındadır (a.g.e.)

Burada anadil öğrenimi ile yabancı dil öğreniminin aynı olduğu tartışmasına girmek muhtemelen yararlı olabilecektir. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde de aynı tartışma çok sıklıkla yaşanmakta, hatta bu nedenle Yabancı Dil Olarak Türkçe alanının varlığı dahi gereksiz görülmekte ve Türkçe öğretmenlerinin bu alanda yeterli, etkili olacağı iddia edilmektedir (Akdoğan ve diğerleri: t.y.). Oysa anadilini öğrenen bir bebekten çok farklı olarak, yabancı dil öğrenen yetişkin, tamamen oturmuş anadil alışkanlıklarına sahiptir. Bebek anadilini öğrenirken edindiği bilgileri hafızasında ilgili alana depolarken, yetişkin yabancı dil öğrenirken öğrendiklerini hafızasına daha önce depolanmış bilgiler üzerine kaydedemeyecektir. Muhtemelen daha önce anadili edinirken elde ettiği bilgilerle, yabancı dil öğrenirken elde ettiği bilgileri paralel götürebileceği bir sürece ihtiyaç duyacaktır (Demircan 1990: 172).

Dolayısıyla kendisine geldiğinde hafızasında Türkçe ile ilgili hemen hemen her türlü ayrıntıyı bilebilecek kadar malzeme olan bir öğrenciye Türkçe öğretmeni bu bilgileri daha iyi nasıl işleyebileceğini öğretip, o bilgileri geliştirebilirken, Türkçeye dair hiçbir şey bilmeyen bir kişiye aynı yöntemleri uygulayamayacaktır (Akdoğan ve diğerleri: t.y.). Bu nedenle anadili Türkçe olmayanlara, Türkçe öğretebilmek için Yabancı Dil Olarak Türkçe alanına ihtiyaç duyulabilecektir.

Yukarıda sıralananlar Düzvarım Yönteminin Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde kullanılamayacağı anlamına gelmeyecektir. İtiraz ve tartışma konusu

onun anadil ve yabancı dil öğrenimi hakkındaki iddiasıdır. Yoksa, Düzvarım Yönteminin yabancı dil öğretimine kazandırdığı, bir önceki yönteme göre yenilik denilebilecek unsurlara itiraz etmek mümkün görünmemektedir. Yapılması gereken eksiklikleri üzerinde düşünmek ve geliştirmektir ki, bu ilkedan hareket edildiği için, daha sonra özetleyeceğimiz yeni yaklaşım ve yöntemler bir bir gün ışığına çıkmıştır.

Düzvarım Yöntemi ile Yabancı Dil Olarak Türkçe bağlamında eklenebilecek son nokta, ilk altı haftada kitap kullanılmamasına ilişkindir. İlk haftalarda kitap kullanılmamasının nedeni Gatenby'dan aktaran Demircan'a (1990: 172) göre öğretilen dilin sesletimi ile yazımı arasındaki tutarsızlıklardan kaynaklanmaktadır. Fakat Türkçe söz konusu olduğunda böyle bir tutarsızlıktan söz edilemeyecektir. Çünkü Türkçenin sesletimi ve yazımı arasında bu kadar süre gerektiren bir fark ve ya farklılıklar bulunmamaktadır (a.g.e.)

Bu noktadan sonra sürece oluşturmacılık katıldığında bir dizi sorun ilk elden göze çarpabilecektir. Bunlardan ilki sisteme ilişkindir. Öncesinden belirtildiği üzere düzvarım yöntemi tümevarım sistemini kullanmaktadır. Fakat oluşturmacılık tüm dengelim sistemiyle işlemektedir (Beck ve Kosnik 2006). Bu da daha başlangıçta ciddi bir takım farklılıklar doğurabilmektedir. İkinci nokta, oluşturmacılık konuyu bütün olarak ele alırken, düzvarım yöntemi parçalardan hareket etmektedir. Yabancı dil öğretimine okuma-yazma-konuşma-dinleme gibi dört temel beceriyi katmıştır, ancak bunlar hala bir birinden farklı bir şekilde ele alınmakta, bir birinden tecrit edilmektedir. Oluşturmacılık ise, bütüncül yaklaşımı gereği bir arada ele alınması gerektiğini iddia etmektedir (Deryakulu 2000).

Üçüncü nokta düzvarım yönteminin öğrenenin beynini “boş bir levha” olarak görmesidir (Demirel 2004). Buradan hareketle anadilini öğrenen bir bebekle, yabancı dili öğrenen bir birey arasında fark görülmemektedir ve yabancı dil öğretim sürecinde öğrenenin beyninin yeni bilgiler ile doldurulması hedeflenmektedir. Oluşturmacılık ise, bu bakış açısının tamamen karşısındadır. Ona göre bireyin beyni boş bir levhadan ibaret değildir (Marlowe ve Page 1998; Deryakulu 2000). Her birey öğrenme sürecine önceden edindiği deneyim ve bilgilerle gelmektedir, eski bilgileri, deneyimleri ile yenileri arasındaki etkileşim sürecinde öğrenme işlemini gerçekleştirmektedir. Bunun yanı sıra düzvarım yöntemi öğrenenin beynini boş bir levhaya benzeterek doldurma amacı taşıdığından, birincisi, öğretene merkeze

almaktadır, ona gereğinden fazla yük yüklemekte, onu bilgi aktarıcı olarak görmektedir. İkincisi ise, öğrenene bakışı ile ilgili olmaktadır. Bu haliyle düzvarım yöntemi, öğreneni edilgen, öğretenin sunduğu bilgiyi alıp depolayacak bir hafıza kartı gibi görmektedir. Oysa, oluşturmancılığın merkezinde tamamen etkin öğrenenler vardır, bunlar eski bilgileri ile yenilerini harmanlayarak öğrenme sürecine katılır (Atasoy ve Akdeniz 2006).

Bunlardan anlaşıldığı üzere, düzvarım yönteminde bir “farkındalık” söz konusu görünmemektedir. Öğrenen, neredeyse nasıl öğrendiğini dahi hissetmeden bir takım bilgileri ezberlemektedir. Bu bilgiler ona, yeni doğmuş bebeğin kulağına isminin fısıldanması gibi aktarılmaktadır. Bunun sonucunda ortaya çıkan ezber, ne kadar etkili yöntemlerle ele alınmış olursa olsun sonuçta bir “ezber” niteliği taşımaktadır ve bu ezber tazelenmediği sürece unutulabilecektir. Ancak oluşturmancılık tüm bilgi ve deneyimlerin bu sıfatı hak etmesi için, başka bir deyişle bilgiye “bilgi” deneyime de “deneyim” denilebilmesi için “farkındalık” eşliğini aşması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenen ne öğrendiğinin farkında olmalıdır. Bu da ancak öğrenen öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılırsa söz konusu olabilecektir (Von Glasersfeld 1996)

Yine, düzvarım yönteminde, öğrenen bir çeşit taklitçi olarak değerlendirilebilmektedir. Öğreteni her haliyle taklit etmesi, yaptıklarını yapması, söylediklerini ezberlemesi ve uygulaması gerekmektedir. Özgün bir yaratıma, bunun için yapılması gereken yaratıcı bir çalışmaya ve bu çalışma sonucunda öğrenene mal edilebilecek ürünlere genellikle rastlanmamaktadır. Bu da düzvarım yönteminin oluşturmancılık ile arasına koyduğu mesafeyi büyütebilmektedir.

Özellikle dilbilgisi-çeviri yönteminin bir takım açmazlarını teşhir etmesi ve dört temel beceriyi yabancı dil öğretim sürecine dâhil etmesi, çeviride dolaysız bir yöntemi ortaya çıkarması bağlamında olumlu gelişmelere imza atan düzvarım yöntemi, oluşturmancılık açısından ciddi yetersizlikler taşıyor görünmektedir.

### **Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi**

Kulak-dil alışkanlığı yöntemi dolaysız yaklaşımlardan türetilerek oluşturulmuş bir yöntem olma özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla yine Dilbilgisi-çeviri

yönteminin bir alternatifi, karşısı şeklinde değerdendirilebilmektedir (Demirel 2004: 36).

Özellikle ABD'nin üs kurduğu ülkelerin dilini askerlerine hızlı ve yoğun bir program içinde öğretebilmenin bir aracı olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle temelinde Ordu Yöntemi(Army Method) bulunmaktadır. 1930 ve 1940'lı yıllarda ortaya çıkan bu yöntem dönemin hâkim psikoloji okulu olan davranışçılığın ve yapısalcı dilbilimciliğın de güçlü etkisi altında kalmıştır.

Bu yönteme göre dil dinleme ile başlamaktadır. Ardından bu beceriyi konuşma, okuma ve yazma takip etmektedir (Tapan 1993). Ancak yine de okuma ve yazma her zaman için ilk ikisinin oldukça gerisinde kalmaktadır. Dersler altı ile on hafta sürekli kulak ve dil alıştırmaları ile götürülmekte, basılı materyallere çok sonra yer vermeye başlanmaktadır. Bir diyalogla başlayan dersler, diyalog içindeki yapıların öğrenilmesi ve bunlara doğru tepkiler verilmesiyle devam etmektedir.. Etki-tepki sürecinin pekiştireç ve ödüllere işlenmesi gerektiğini belirten bu yöntem, öğretilen yapılara doğru cevapların verilmesini pekiştireç olarak görmektedir ve bu süreçte yapılan tekrarlarla yapılar iyice ezberletilmektedir.

Anadil öğrenme sürecini yabancı dil öğrenmeye uyarlamaya çalışan kulak-dil yöntemi, ilkinde gerçekleşen bilinçsizce öğrenmeyi ikincisinde de kullanmaya çalışmaktadır. O nedenle bir diyalogda geçen herhangi bir yapıyı çok iyi bir şekilde kullanmayı öğrenen kişi, onu, aynı zamanda duyduğunda da kolaylıkla anlayacaktır. Ama iş o yapıyı farklı bağlamlarda kullanmaya gelince, bu yöntem açısından sorunlar baş gösterebilmektedir. Bu eksikliği gidermek isteyen savunucular, öğretilen yapıları ders içinde sürekli farklı bağlamlarda ele almaya çalışmaktadırlar.

Dilbilgisine dair açıklamalar bu yaklaşımda neredeyse hiç kullanılmamakta, dilbilgisi daha çok cümle bağlamında ele alınmakta ve tekrar, taklit, ezber süreci içinde öğrenenin dilbilgisini edinmesi amaçlanmaktadır.

William Moulton'un "*Avrupa ve Amerika Dilbilim Akımları*" adlı eserinden alıntılan Demirel (2004: 36), bu yöntemin ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

1. Dil, yazma değil konuşmadır.
2. Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür.
3. Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir.

4. Bir dil o dili anadil olarak konuşanların ne söyledikleri değil, ne söyledikleridir.
5. Diller bir birinden farklıdır.”

Bu yöntem, öğretmenden çok ciddi bir hazırlık istemektedir. Yöntem öğretmen merkezli olarak devam etmektedir (a.g.e). Süreci baştan sona öğretmenin müdahaleleri yönlendirmektedir. Bu nedenle öğretmen için son derece yorucu olurken, öğrenci açısından da edilgenlikten kaynaklı olarak yetersizlik yaratabilmektedir. Özellikle yabancı dil öğretimine yeni başlayan, zayıf öğrenciler, aynı zamanda taklide ve vücut hareketlerine çokça yer verdiği için küçük yaştaki öğrenciler, bu yöntemden daha fazla yararlanabilmektedir. Fakat aynı şey hızlı öğrenen ve okuma, yazmayı merkezine alarak öğrenen öğrenciler için geçerli olamamaktadır. Bu nedendir ki, kulak-dil alışkanlığı yöntemi yabancı dil öğrenirken izlenen beceri sırası bakımından ve öğrenenlerin okuma-yazmada yeterli olup olamayacağı açısından hala tartışılmaktadır (Demirel 2004: 34–39; Demircan, 1990: 182–188)

Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenlerin genel özelliklerine bakıldığında, bazı eksiklikleri giderildiği takdirde, yöntemin kullanılabileceği ileri sürülebilecektir. Çünkü, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler okuma ve yazma etkinlikleri yapmaktan çok, direk iletişim kurma, haliyle dinleme ve konuşmayı öğrenmeye çalıştıkları gözlenmektedir (Ungan 2006: 222). Söz gelimi, belli bir şirketin, belli bir alanında Türkiye’de çalışmakla görevlendirilmiş kişi, Türkçe metinlerin çözülmesinden çok, o bölümde çalışanlarla kuracağı sınırlı diyalogları öğrenmeyi tercih edebilecektir. Ya da Türk üniversitelerinde öğrenim görmek için sınırlı bir dönem Türkiye’de yaşayacak olan öğrenenler önceliği, çevrede konuşulan dil olan Türkçeyi anlamaya ve bu dili konuşmaya verebileceklerdir. Aynı şekilde Türkiye dışında yaşayan yabancılar da çevrelerinde ya da Türkiye’de yaşayan Türklerle konuşabilmek ve onları anlamaya çalışmak için Türkçeyi öğrenmeleri nedeniyle bu yöntemden daha fazla yararlanabileceklerdir.

Ancak tüm bunlara rağmen, düzvarım yöntemine oluşturmacıların getirebileceği eleştiriler kulak-dil alışkanlığı yöntemi için de geçerli olabilecektir. İlk bakışta dahi kulak-dil alışkanlığının davranışçılık ekolünden hareketle üretildiği, oysa oluşturmacıların bilişsel öğrenme ekollerini izlediği görülebilmektedir. Ama her



şeyden önemlisi, kulak-dil alışkanlığının yabancı dilin bilinçsizce öğrenilebileceği, taklit ve ezber ile edinilebileceği şeklindeki savunusu oluşturma ile başlı başına çelişmektedir. Kendisine verilen bazı durumları ezberleyen bir öğrenenin, bunu başka durumlara uyarlaması mümkün olamayabilmektedir. Öğrenene verilen durumlar ise gerçek hayat ile bütünleşemeyecektir, olsa olsa onun taklidi olabilecektir. Ancak gerçek hayat adı üstünde “gerçektir”, karmaşık sorunları, öngörülemez halleri bünyesinde barındırmaktadır. İşte bundan dolayıdır ki, oluşturma gerçek hayatın sorunlarını derse getirmeye, öğrenenleri bunlar üzerinde düşünmeye ve somut çözümler üretmeye sevk etmektedir (Brooks ve Brooks 1999). Bu noktada bazı kalıpları ezberlemeye yer olamayacaktır ve araştırma süreci içinde çözüm üretmek esas olacaktır.

Ayrıca sürekli dile getirilen bir hiyerarşi hem düzvarım yöneteminde, hem de kulak-dil alışkanlığı yönteminde göze çarpmaktadır. Buna göre önce dinleme becerisi ve konuşma becerisi geliştirilmeli sonra diğer becerilere yer verilmelidir. Ama oluşturma bir disiplinin bile diğer disiplinlerden tecrit edilmiş bir şekilde ele alınmasına karşı çıkmaktadır (Vadeboncoeur 1997: 31–33). Oluşturmacılığa göre bir disiplinler arası söz konusu olmalı, tarih disiplini öğrenilirken bunun edebiyatla ilişkisi, sosyoloji ile ilişkisi vs kurulabilmelidir. Böyle bir durumda oluşturma ile aynı dilin becerilerini bir birinden kopuk bir şekilde ele alması düşünülmemelidir. Bazen birine, diğerine göre ağırlık verilmesi mümkündür, fakat bunların kesin çizgilerle bir birinden ayrılması uygun olmayacaktır. Hepsi gerçek hayatın içinde genellikle sarmal olmuş, iç içe geçmiştir. Bu nedenle öğrenme sürecinde de iç içe ele alınabilmelidir.

Daha önce sıralanan öğretmenin etkin ve merkezde olması, öğrenenin ise edilgen bir konumda tutulması şeklindeki eleştirileri burada bir kez daha tekrarlamak uygun olmayacaktır; ama bu açıdan oluşturma ile kulak-dil alışkanlığı yönteminin yan yana gelemeyeceği dile getirilmelidir.

### **Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı**

Adı geçen yaklaşım 1960lar itibariyle işlerlik kazanmışsa da daha sonra gelişen iletişimci yaklaşımın gölgesinde kalmıştır (Demirel 2004: 39). Bir önceki yöntemin ileri sürdüğü dilbilim anlayışına da, psikoloji okuluna da bir tepki olarak

ortaya çıkmıştır denilebilmektedir. Özellikle Chomsky ve Ausbel bu yaklaşımın öncüleri ve kuramcıları niteliğindedirler.

Bilişsel öğrenme yaklaşımı insanın doğuştan bir dil öğrenme yeteneği ile dünyaya geldiğini ve beyinde bulunan bu alan sayesinde istenilen dilsel bilgileri edinebileceğini iddia etmektedir (Demircan 1990: 192–197). Ancak bu bilgilerin sadece belli bir kısmını kullanabileceğini de belirtmektedir. O nedenle bu kullanım özelliğinin gelişebilmesi için anlamlı bir öğrenme yöntemi izlenmeli demektir. Kulak-dil alışkanlığının öne sürdüğü dilin etki-tepki süreci içerisinde öğrenildiği önermesini reddetmektedir ve bu sürecin bireyin, etkin bilinçli ve farkında olacağı bir sürece dönüştürülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre ezber yoluyla öğrenilen bilgilerin önemli bir değeri söz konusu değildir. Yeni gelen bilgiler bir önceki bilgiyle ilişkilendirilmeli ve öğrenen niçin, neden ve ne öğrendiğini bilebilmelidir (a.g.e.). Buradan hareketle bu yaklaşımın daha sonraları ortaya çıkacak olan oluşturma yaklaşımına zemin hazırladığı söylenebilecektir.

Bu yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen pek çok araştırmada, dilin her özelliğinin, her noktasın öğretilemeyeceği savunulmaktadır. Çünkü dil sürekli bir üretim halindedir. Bir dilin herhangi bir cümlesini ezberlemekle o dil öğrenilemeyecek, olsa olsa yeni ezberlenecek cümlelere kapı aralanacaktır. Öyleyse, öğrenme bu üretimin nasıl gerçekleştiğine odaklanmalı ve bu bakış açısı öğrenene kazandırılmalı, denilmektedir (Demirel 2004: 40). Bir çeşit, “öğrenmeyi öğrenme” yaklaşımının ilk biçimlerinin bu açıklamalarda yer aldığını düşünmek büyük oranda uygun olabilecektir.

Bilişsel öğrenme yaklaşımı, dilin kurallarının psikolojik bir gerçek olduğunu ileri sürmekte ve öğrenilmesini savunmaktadır. Bunun aksine telaffuz öğretimine önem vermemektedir. Bu yaklaşım duyulanın anlaşılmasını, her şeyin bütünlük içinde ele alınmasını, öğretmen ve öğrenci tutumlarının belirleyici olduğunu, dört temel becerinin önemine göre sıralanması gerektiğini, derslerde anadile ve çeviriye yer verilmesinin uygun olacağını savunmaktadır.(a.g.e.)

Bu haliyle bilişsel öğrenme yaklaşımının şu ana kadar ele alınan yaklaşımlar içinden oluşturma yaklaşımına en yakın duran yaklaşım olduğu iddia edilebilecektir. Gerek “farkındalığa”, öğrenme süreci içindeki öğrenen etkinliğine ve bu sürecinin “bilinçli” bir şekilde ele alınması gerektiğine yaptığı vurgular, gerekse “öğrenmeyi öğrenme”

kurgusu oluşturmacılık yaklaşımı ile çoğunlukla ilintili olabilmektedir. Yine bu yaklaşımın taşıdığı “bütünlük” vurgusu oluşturmacılıkta da gözlenmektedir. Ancak dört temel becerinin ele alınış tarzı bu bütüncül yaklaşımı ile çelişiyor görünmektedir. Bu becerileri bir birinden ayırması, tecrit etmesi söz konusu olduğu takdirde kendi içinde çelişmesinin yanı sıra oluşturmacılık ile de arasına mesafe koyacağı söylenebilecektir.

Bilişsel öğrenme yaklaşımının üstünde durduğu, derslerde anadil kullanımı da daha önceki iki yaklaşımla bir zıtlık teşkil etmektedir. Bu haliyle dilbilgisi-çeviri yönteminden sonra anadili ve çeviriyi tekrardan yabancı dil derslerine taşıdığı tespit edilmektedir. Fakat bu taşıma eskinin baskın anadil ve çeviri kullanımı şeklinde değil, gerek görüldüğü noktalarda kullanımı hususundadır (Demirel 2004: 40). O nedenle oluşturmacı yabancı dil öğretimi açısından anadilin kullanımı noktasında bir temel oluşturabileceği dile getirilebilecektir.

### **İletişimci Yaklaşım**

Son yılların adından en sık söz ettiren yaklaşımı kuşkusuz iletişimci yaklaşımdır (Gür: t.y.). Hemen hemen her tür yabancı dil programında ve ya alana ilişkin yapılan tartışmalarda, ek olarak yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirildiği eğitim kurumlarında bu yaklaşımın adı diğerlerine oranla çok daha sık duyulabilmektedir. Çünkü uzun süre, bir dili yalnızca dilbilgisi kuralları ile açıklama ve ardından gelen dili yalnızca bir edim ve yeti ile açıklama yaklaşımlarından sonra iletişim yetisi diye bir kavramı ortaya atmıştır ve yabancı dil öğretimi alanında büyük bir eksikliği tamamlamaya aday olmuştur (a.g.e.).

Ancak öncelikle yukarıda bahsi geçen “son yıllar” deyişini açıklamak faydalı olacaktır. Çünkü bu “son yıllar” 2000’li yılların içinde bulunduğumuz yılları olmamaktadır; daha ziyade 1980’li yılların ertesini kastedilmektedir. Demirel (2004: 43) bu dönemin önemli isimlerini ve ilk çıkışlarını şu şekilde dile getirmektedir:

“İngiltere’de Henry Widdowson(1978), Christopher Brumfit(1979), ve Keith Johnson(1982) gibi dil öğretim uzmanları iletişim amacıyla yapılacak yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında kavramsal-işlevsel yaklaşımdan ve sınıf içinde kullanılacak yöntem olarak da iletişimci yöntemden söz etmektedirler.”

Çıkışları ifade edildikten sonra, ileri sürdükleri temel tezler, yaklaşımın ana hatları ve kullanım özellikleri adım adım şu şekilde ele alınabilecektir:

1. Öncelikle bu yaklaşım kendisinden önceki yaklaşımların ortaya attığı dil öğrenim sürecindeki sıralamaya karşı çıkmaktadır. Eski yaklaşımlara göre öğrenciye öncelikle örnek cümlelerle bir yapı verilmekte, ardından ise bu yapıyı kullanarak kurallı cümleler kurması öğrenciden istenmektedir. Temel amaç kurallı bir cümle oluşturmaktır. Oysa iletişimci yaklaşım bu sıralanışı reddetmektedir (a.g.e). Bu yaklaşımın savunucularına göre kurallara uygun cümle kurulması dil öğretiminin en son aşması olmalıdır. Dil öğretim süreçlerinde bir takım kalıpları ezberlemektense, zihinsel süreçleri devreye sokarak nasıl bir sürecin işlemekte olduğunu fark etmek, ne yaptığının ve öğrendiğinin ayırdında olmak çok daha önemli görülmektedir. İletişimci yaklaşımı savunanlara göre bir yapıyı kurallı bir şekilde kullanmak yeterli değildir. O yapının kullanılacağı ortamı tanımak, o yapıyı kullanabilecek başka ortamları keşfetmek, sınıflandırmak ve uygun ortama, uygun üretimlerde bulunmak gereklidir (Budak 2000). Bu nedenle öğrenilen dile ait her türlü yapı ve bilginin yalnızca bilgi haznesinde tutulmayıp, uygulamaya geçirilmesi öğretimin temel amacı olmalıdır. Bu sayede anadilde sahip olunan iletişim stratejileri öğrenilen dilde de keşfedilecek ve uygulanabilecektir. Görülebileceği üzere iletişimci yaklaşımın bu özelliği ve savunusu büyük oranda oluşturma yaklaşımı ile örtüşüyor görünmektedir. Çünkü oluşturma yaklaşımı da, belli kalıpları ezberlemekten çok işleyişin doğasının farkına varılmasını ve bunun gerçek hayat ile bağlantısının kurularak uygulamaya geçirilmesini savunmaktadır. Yine “keşfetmek, sınıflandırmak, üretimde bulunmak” tamamen aynı ifadeler ile oluşturma yaklaşımında da yerlerini almaktadır (Brooks ve Brooks 1999)
2. İletişimci yaklaşım dil öğretimindeki tüm öğelerin iletişimi destekleyecek şekilde öğrenene sunulması gerektiğini savunmaktadır (Demircan 1990: 249–261). Örneğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir kişiye şimdiki zamanı öğretirken, elimize bir kitabın alınması ve okunuyormuş gibi yapıldıktan sonra; “Ben kitap okuyorum” denilmesi, ardından bu cümlenin sırasıyla “Sen

3. Bu yaklaşım “bilgi boşluğu” ismini verdiği kavrama büyük anlam yüklemektedir ve iletişimin temel ögesi olarak bu kavramı kabul etmektedir (Demirel 2004: 43–51). Bilgi boşluğu ise bir kişinin bildiği bir şeyin, diğeri tarafından bilinmediği durumlarda ortaya çıkan gelişme olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; aşağıdaki diyaloga bakılacak olursa:

A: Senin adın nedir?

B: Benim adım Özgür.

Bu diyalogda, eğer “A”, “B”nin adını zaten biliyorsa ortada bir iletişim olmayacaktır denilebilir. Nitekim yabancı dil öğretim ortamlarında, örneğin bir yabancı dil dersine ilk kez başlanırken, ilk iş olarak yukarıdaki diyalog öğrenenlere yaptırılmaktadır. Oysa öğrenenler büyük çoğunlukla birbirlerinin adlarını bilmektedir. O nedenle, bir iletişimden söz etmek çok mümkün olmayacaktır.

4. İletişimci yaklaşımda öğretim öğrenci merkezli yürütülmektedir (a.g.e.). Bu nedenle, öğretmen tek otorite olarak kendisini ilan etmemektedir ve mümkün olduğunca öğrencilerle aynı düzlemde yer almaya çalışmaktadır. Öğretmenin en temel rolü öğrencilerin amaçları doğrultusunda iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır. Bunun yanı sıra öğretmenin hem anadilde, hem hedef dilde yeterli olması gerekmektedir. İletişimci yaklaşımın bu özelliği de oluşturmacı yaklaşımla büyük oranda uyuşmaktadır. Çünkü oluşturmacı yaklaşımda da merkezde yer alan, çalışmayı esas olarak yürüten, kendi sorumlulukları üzerinden hareket eden her zaman için öğrenendir. Oluşturmacı öğretmenin görevi de, bir çeşit, iletişimci yaklaşımda da görüldüğü üzere “yardım etmektir”. Süreci baştan sona alıp götürmek, merkeze yerleşmek ve tüm ipleri kendi ellerine almak oluşturmacı öğretmenin bir rolü olamayacaktır (Brooks ve Brooks 1999).
5. İletişimcilerde dil öğretim etkinlikleri olarak ön planda olanlar karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim, sorun çözme ve oyunlarla öğrenmedir (Gür: t.y.). Bu özellik çerçevesinde yer alan “grup çalışması” oluşturmacı yaklaşımdaki öğrenme etkinliklerinin de bel kemiğini oluşturmaktadır. Çünkü oluşturmacı yaklaşım öğrenenlerin çalışma ve araştırma sürecinde, bir birleri ile diyaloglarını desteklemekte, dayanışmalarını savunmakta ve verimli öğrenme ortamının grup çalışmaları yolu ile yaratılabileceğini iddia etmektedir (Marlowe ve Page 1998; Deryakulu 2000). Buna ek olarak bu başlıkta dile getirilen “sorun çözme” anlayışı ile yapılan öğrenme etkinlikleri de oluşturmacı yaklaşımda öğrenme çalışmalarının odak noktalarından biri olabilmektedir. Çünkü oluşturmacı yaklaşım, öğrenenin gerçek hayatta sıklıkla karşılaşacağı sorunlara karşı, bir bakış açısı, bir sorun çözme stratejisi kazanması gerektiğini vurgulamaktadır.
6. İletişimci yaklaşımda hedef dilde yazılmış ve ya görsel olarak kullanılan her şey, bir başka deyişle özgün metinler derslerde birinci dereceden kullanılmaktadır (Gür: t.y.). Paralel bir şekilde oluşturmacı yaklaşım da Deryakulu'nun (2000) ifadesiyle, birincil bilgi kaynaklarının kullanılmasını olmazsa olmaz kabul etmektedir. Derslerde kullanılacak materyallerin birincil bilgi kaynakları ismi verilen gazete, dergi, kitap, istatistikler, raporlar,

kasetler vs olması, gerçek hayatla sağlayacağı ilişki ve sorunlara çözüm stratejisinin bir gereği olarak oluşturmacı yaklaşımca, özel olarak tercih edilmektedir.

7. Bu yaklaşımda, dilde doğruluktan ziyade, akıcılık tercih edilmektedir. Doğruluğun zaten akıcılık sağlandıktan sonra, doğal olarak gerçekleşeceği düşünülmektedir. Anlaşılabilir bir telaffuz yeterli olarak kabul edilmektedir. Yine, derslerde anadil kullanımı ve çeviri bir tabu olarak görülmemektedir. Gerektiğinde ve yarar sağlayacağı düşünüldüğünde kullanılabilirliktedir (Demirel 2004: 43–51). Von Glasersfeld’in özellikle savunduğu, bilginin uygulanabilirliği özelliği bu bağlamda dile getirildiğinde, oluşturmacı yaklaşım ile iletişimci yaklaşım arasında bir başka bağ kurulabilmektedir. Çünkü oluşturmacılıkta bilgi bir ihtiyacın en kolay, en hızlı, en ekonomik şekilde, ancak bunun yanı sıra amaca uygun bir şekilde karşılanmasını sağlıyorsa “uygulanabilir” ve onun bu özelliği de yeterlidir. Bunun dışında bir “doğru” aramanın gereksizliği üzerinde durulmaktadır (Von Glasersfeld 1998). Bu özellik kapsamında da ifadesini bulduğu üzere, iletişimci yaklaşım da doğruluktan çok akıcılığa, başka bir deyişle iletişimin hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleşmesine önem vermektedir. Onun bu özelliği oluşturmacı yaklaşımla önemli bir benzerlik taşıyor görünmektedir.
8. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, bir adım daha ileri atarak dil öğrenim sürecinde kişiliklerini ortaya koymalarına iletişimci yaklaşımda izin verilmektedir ve bu durum, özel olarak teşvik edilmektedir (Demirel 2004: 43–51). Büyük sınıf ortamı, gruplara ayrılarak tüm öğrencilerin grup çalışmaları sırasında kendilerini ifade edebilmeleri, diğerleri ile iletişim kurabilmeleri hedeflenmektedir. Aynı şekilde, oluşturmacı yaklaşım da öğrenenin kendisini ifade etme şansı bulması gerektiğini savunmakta, grup çalışmalarının bunu kolaylaştıracağını iddia etmektedir (Brooks ve Brooks 1999). Kendisini ifade etme şansı bulan öğrenenlerin, kendilerini değerlendirebileceği ve eksikliklerini tamamlayabileceği oluşturmacıdaki temel kabullerden birisidir. Ancak öğrenenin kendisinin ifade edebilmesinin yararları, oluşturmacı yaklaşımın savunusuna göre bununla sınırlı kalmamaktadır. Şöyle ki; öğrenen kendini ifade şansı bulduğunda bakış

açısını ortaya koyarak yaratıcı bir etkinlik içinde yer alabilecek, belki de yaygın bilinen de farklı bir yaklaşımı keşfedebilecek ve bunu ortaya koyabilecektir (a.g.e.)

9. İletişimci yaklaşımda, sınıf içi etkinliklerde önce bir kavram ve ya anahtar sözcük belirlenmektedir. Ardından öğrencilerin bunlarla tanışacağı ortamlar oluşturulmakta ve öğrencinin bu süreçte güdülenmesine özel önem verilmektedir. Diyaloglar yazılı ve sözlü olarak ön plandadır. Diyaloglardaki iletişimsel amaçlar tanımlanmaya çalışılmaktadır. Konuşanlar belirlenmekte, diyalogun nerede geçtiği ve cümlelerin hangi işlevi taşıdığı üzerine sorular yöneltilmektedir. Daha sonra üretime dönük etkinliklerde, diyalogların başına ve ya sonuna cümleler eklenmekte, aynı işlevdeki cümleler bulunup eşleştirilmektedir. Diyalog farklı yapılar kullanılarak yeniden oluşturulmakta, özgün diyaloglar oluşturulması istenmekte, diyaloglardaki hakim konuyla öğrencinin öz-yaşamı arasında ilişki kurulmaya çalışılmakta ve buna dönük sorular sorulmaktadır. Tüm bunlar yapılırken yazılı, görsel, işitsel, görsel-ışitsel araçlardan etkin bir şekilde yararlanılmaktadır (Demircan 1990: 249–261).

İletişimci yaklaşımın bu son özelliği de, oluşturmacı yaklaşımdaki öğrenme döngüsü modeline benziyor görünmektedir. Bu modele göre üç adım söz konusudur: Bunlardan ilki “keşfetmedir”. Bu adımda öğrenenin ilgili materyalleri kullanarak açık uçlu sorular ve hipotezler oluşturması sağlanmakta, ikinci adım “kavram tanıma” olarak adlandırılmakta, bu adımda öğrenen soruları belli bir çerçevede ele alınıp, ilgili yeni kelimeler tanıtılmaktadır. Son adım ise, “kavram uygulama” adımdır. Bu aşamada öğrenenler, önceden kendilerine tanıtılan kavramlar aracılığı ile yeni problemler üzerinde çalışmakta ve öğrendikleri kavramları uygulamaya koyarak bunları çözmeye çabalamaktadırlar (Brooks ve Brooks 1999). Bu model, iletişimci yaklaşımdaki modele de oldukça yakın bir seyir izlemektedir. Sadece, iletişimci yaklaşımda soruların yöneltilmesi süreci öğretenden öğrenene doğru gerçekleşmektedir. Ancak oluşturmacı yaklaşımda bu özellik kullanıldığı gibi soruların da bizzat öğrenenler tarafından oluşturulması desteklenmektedir.



Bu özelliklerin ele alınışından sonra oluşturmacı yaklaşım ile iletişimci yaklaşımın pek çok ortak özelliği taşıdığı ve bir birlerine ciddi bir şekilde benzedikleri iddia edilebilecektir. Benzer dönemlerde geliştikleri, aynı zaman dilimlerinde ortaya çıktıkları için bu benzerliklerin oluştuğu, iki yaklaşımın bir birini desteklediği savunulabilecektir; ancak oluşturmacı yaklaşımda yer alan grup çalışmaları yoluyla araştırma konularının belirlenip, projelerin hazırlanması ve bu projelerin diğer öğrenenleri de sürece dâhil ederek, yine bu projelerin hazırlayıcıları tarafından sunulması, iletişimci yaklaşımda görülmemektedir. Bu bağlamda iletişimci yaklaşımın öğrenenlerin öğrenme sürecindeki etkenlik halini oluşturmacı yaklaşım kadar arttıramadığı, sorumluluğu yeterince öğrenene veremediği dile getirilebilecektir.

### **Seçmeli Yöntem**

Girard'dan aktaran Demircan (1990: 162) felsefe tarihinde her felsefe ekolünden kendine uygun olanları alan filozoflar için seçmecilik nitelemesinin yapıldığını belirtmektedir. Yabancı dil öğretim yöntemleri açısından da bu yöntem amaca uygun öğretimin yapılması için her yöntemin faydalı yanlarının alınarak, en müsait yerde kullanılmasını ifade etmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeyecekleri, yeni çıkan yaklaşımları incelemeyip, yeni yöntemlere kendilerini kapatmaları gerektiği anlamına gelmeyecektir. Tam aksine tüm eski ve yeni yöntemlere hâkim olunması, yeni çıkan yaklaşımların takip edilip işleyişe uyarlanması, yabancı dil öğretim ilke ve yöntemlerinin özümsemesi anlamına gelmektedir (Demirel 2004: 51-53). Bu sayede tüm yöntemlere hâkim olan öğretmen dilbilgisi öğretiminde bilişsel yaklaşımları, konuşma öğretiminde iletişimci yöntemi ve kulak-dil alışkanlığı yöntemini kullanabilecektir. Zaten bu yöntemde öğretene önemli bir rol düşmektedir. Öğretenden ihtiyaçlar çözümlemesi yapılması beklenmekte ve bunun sonucunda yabancı dili öğrenmek isteyen grup ve ya bireyin niçin öğrenmek istediği tespit edilmektedir. Sonuçta ona göre bir yaklaşım geliştirilmektedir.

Bu yaklaşım rasgele bir yaklaşım değildir, belli ilkeler ve kabuller üzerinden yürümektedir (a.g.e.). Örneğin dilin gerçek hayata dönük öğretilmesini benimsemekte, çevirinin özellikle başlangıç aşamasında ileriye dönük öğrenim

sorunları yaratacağını iddia ederek, çeviriyi özel bir dil becerisi olarak görmekte, dil öğretilirken amaç dilin kullanılması gerektiğini savunmakta, iletişime dönük alıştırmaların, mekanik tekrar alıştırmalarına tercih edilmesini önermekte, dört temel becerinin geliştirilmesini esas almakta, bir seferde tek bir yapının sunulması gerektiğini ve ancak onun özümsemesiyle diğerine geçilebileceği iddia etmektedir. Ayrıca; güdülenmenin önemi üzerinde ısrarla durmakta ve öğrenen istemediği takdirde dil öğretiminin gerçekleşmeyeceğini vurgulamaktadır. Sınıf ortamı içinde bireysel farklılıkların önemsenmesi gerektiğini de savunularına eklemektedir (a.g.e.).

Seçmeli yöntem görüldüğü üzere, pek çok yaklaşımdan kullanılması gereken yöntemlerle bireye ve gruba göre, bunun yanı sıra amaca ve hedefe göre bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Oluşturmacı yaklaşımın “uygulanabilirlik” ilkesi ile bu savunu uyuşmaktadır. Çünkü hedefe götüren, ama bunu yaparken en kolay, hızlı ve ekonomik olan yol ve bilgi oluşturmacı yaklaşıma göre tercih edilmesi gerekendir (Von Glasersfeld 1998).

### **3. YABANCIL DİL VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OLUŞTURMACILIK**

#### **3.1 Dünyadaki Değişim ve Yabancı Dil**

Hızla küçülen dünyamızda, bir birini anlamayan diller, bir birine yabancı olan kültürler ve ya bir birinin farkında olamayanlar artık reddedemeyecekleri şekilde bir birlerine yaklaşmaktadır (Budak 2000). Her geçen gün, bir zamanlar erişilmesi için insan ömrünün dahi yetmeyeceği uzaklıkların nasıl bir adım öteye taşındığına tanık olunabilmektedir. Kendi köylerinden, biraz daha ilerisinin, kendi şehirlerinden ve ya ülkelerinden başkasının olmadığını, bunların dünya üzerinde yer almadığını iddia eden toplumlar, şimdi yanı başlarında yürüyen yabancıların dilini anlamaya çalışmakta, hareketlerine anlam verme çabasına girmekte, ondan bir şeyler öğrenme ve ya ona bir şeyler satma ya da ondan bir şeyler alma telaşına düşmektedir. Artık dünyanın öbür ucu kavramı yavaş yavaş değişime uğrayabilmekte, dünyanın hangi noktasında olursa olsun, yaşanan bir gelişme, olay ve ya durum genellikle hızlı bir

şekilde herkes tarafından öğrenilebilmektedir. Yine, yaşanan bu gelişme, olay ve ya duruma tepkiler de tüm dünya ile neredeyse eş zamanlı olarak verilebilmektedir. Dahası bunların hazırlıkları ve planları dahi uluslar arası olarak yapılabilmektedir.

Özellikle internetin açtığı çağır sayesinde, bilim insanı, araştırmacı ve ya dil uzmanı vs. olmaya gerek kalmadan farklı ülkelerden, farklı kültürlerden ve dillerden insanlar bir birileri ile iletişime geçmekte, ellerindeki bilgileri paylaşmakta, bulunduğu yerlerden hareket etmeksizin eylem ve etkinlikler planlamakta ve bunları uygulayabilmektedirler<sup>1</sup>. Söz gelimi bir internet sitesi sayesinde bir araya gelen milyonlarca insan, dünyanın farklı noktalarında aynı anda zıplayarak dünyanın yörüngesini değiştirmek ve bu sayede küresel ısınmadan kurtulabilmek için çaba gösterebilmişlerdir<sup>2</sup>. Ancak ortaklaşmanın hepsi bu kadar basit kalmamaktadır kuşkusuz. Yukarıda belirtilen “bulunduğu yerden hareket etmeksizin” ibaresi de pek çok durumda aşılmış ve yüz binlerce insan, anlaşılabilir yer ve saatte dünyanın belirli noktalarında buluşarak, önceden belirledikleri amaçları gerçekleştirmek için harekete geçmiş, etkinlikler düzenlemiş ve sonuçlar almışlardır<sup>3</sup>.

Günümüzde atılan tüm toplumsal adımlar uluslararasılığının çemberi içine yerleşmektedir. Az önce bahsedildiği gibi düzenlenecek bir şenlik, eğlence ve ya protesto gösterisinden tutun da, bir bilimsel konferansa kadar her şey uluslar arasılaşmakta, hatta dersler bile dünyanın pek çok farklı noktasından insanın, internet üzerinden bir araya gelmesi ile uluslararası işlenmeye başlanmaktadır. Gazete ve televizyonlar da ulusal olabileceği gibi artık uluslar arası nitelikler kazanmakta ve bu şekilde yayınlarını sürdürebilmektedirler (Gürol ve Atıcı 2001).

Sadece toplumsal nitelik taşıyan olaylar değil, kişisel ve özel olan bir takım işler de günümüz itibarıyla sıklıkla uluslar arası nitelikler kazanmakta, süreç ilerledikçe bu durum daha da ciddi boyutlara ulaşmaktadır. İnternette oluşturulan forum ve arkadaşlık siteleri üzerinden ve ya daha da yaygın olarak sohbet programları üzerinden dünyanın çok farklı yerlerinden, dillerinden ve kültürlerinden insanlar bir birileri ile tanışmakta, tanışmayı bir boyut öteye taşıyıp görüşmekte, arkadaş olmakta, hatta evlenmektedirler (Çelik ve Karaaslan: t.y.). Bugünün güncel

---

<sup>1</sup> Bkz. <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=215906>, Erişim: 18.03.2007

<sup>2</sup> Bkz. <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=193473>, Erişim: 21.07.2008

<sup>3</sup> Bkz. <http://www.resist.org.uk/?q=taxonomy/term/93>, Erişim: 12.08.2008

gazete, dergi ve televizyon programlarının pek çoğu bu ve benzeri gelişmeleri her gün bizlere aktarmaktadırlar.

Özel hayatın bile yaygın bir şekilde uluslararası nitelik kazanmaya başlamasına ek olarak artık yabancı olanı her yerde görmek mümkün hale gelmektedir. Daha önceleri yaygın bir deyişle “köyündeki çobanın ne işi olur yabancı dille” anlayışı da büyük oranda değişim göstermektedir. Çünkü dünyada yer alan her şey, günümüz koşullarında belli bir değere ve öneme sahip olarak görülmekte ve paylaşmaya değer olarak tanımlanmaktadır. Bu, büyük ve tanınmış bir üniversitenin akademisyenlerinin hazırlayacağı bilimsel bir çalışma olabileceği gibi, üzerinde yaşanan köyün taşıdığı tarihsel önem de olabilmektedir. Hatta doğal olana yönelik başlayan büyük bir akının etkisiyle sadece o köyde yaşayanların yaptıkları her şey de paylaşım için uygun görülebilmektedir. Söz gelimi hiçbir turistik değeri olmayan, “dağın başında”, “dünyanın öbür ucunda”, “kuş uçmaz, kervan geçmez” diye nitelenen yerler bile sadece sahip oldukları doğal ve yabanıl hayat sayesinde farklı diller konuşan, farklı ülkelerden gelen binlerce insanın akınına uğrayabilmektedir. Organik tarım ve ya doğa turizmi bahsi geçen bu durumun profesyonel ticarete dönüştürülmüş halleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel ve Ejder 1995: 4–8).

### **3.2 Oluşturmacı Yaklaşımı İle Yabancı Dil Öğrenme**

Dünyada meydana gelen bu değişiklikler dikkate alındığında karşımıza iki önemli nokta çıkabilecektir. Bunların ilki ‘yabancı dil olgusu’, ikincisi ise ‘yabancı dilin öğrenilmesi olgusu’ olarak ifade edilebilecektir. Bu iki nokta ise, izleyicilerini bir başka soruya, daha açık bir deyişle “insan nasıl öğrenir” sorusuna götürmektedir. Elbette bu noktalar çoğaltılabilmektedir. Ancak bunlardan bir tanesi diğerleri ile son derece bağlantılı olduğu için burada yer verilmeye değer görülebilir: “Bilgi nedir?”

Bahsi geçen bu sorulara, yıllarca bilim insanları bir birine benzer ama daha da sık olarak biri birinden farklı pek çok cevap üretmişlerdir ve halen üretmeye devam etmektedirler (Ünal ve Ada 2001: 9). Öyle görünmektedir ki, bu üretim süreci gelecekte de durmaksızın devam edebilecektir. Fakat bu cevapların tümünü ele almak, çalışmamızın bir sonsuzluğa mahkûm edilmesine neden olabilecektir ki, bu istenmeyen durumun önüne geçebilmek için çalışmamızın bu bölümünde üzerinde

durulan sorulara oluşturmacı yaklaşım ile cevap vermeye çalışılacaktır. Bu sayede, insan nasıl öğrenir sorusu, insan yabancı dili nasıl öğrenir sorusu ile bütünlüştirilerek oluşturmacılığın bu sorulara oluşturabildiğı cevaplar genel hatları ile ele alınmaya çalışılacaktır.

Her Şeyden önce, oluşturmacılık, soruları cevaplama sürecinde yolun ilk noktası üzerine bilgiyi yerleştirerek işe başlamaktadır ve kendisinden önce, özellikle de nesnelci, geleneksel yaklaşımların aksine, bilgiyi insanın dışında var olan, aktarılabilen, her koşulda kesin, net ve doğru olarak görmemektedir (Garrison 1998). Oluşturmacılığa göre, bilgi insandan bağımsız olarak doğada var olmamakta, su gibi bir kaptan diğerkaba aktarılamamakta, başka bir ifadeyle transfer edilememektedir.. Tam zıttı bir Şekilde, bilgi bir etkileşim sürecinin içinde insan tarafından oluşturulmaktadır. Dolayısıyla, nesnel bir bilgiden çok, öznel bir bilgiden söz edilebilecektir. Çünkü her insan farklı içsel süreçlerden ve deneyimlerden yola çıkarak kendi bilgisini kendisi oluşturmaktadır. Bu Şekilde ortaya çıkabilen bilginin ise aktarılması mümkün olamamaktadır. Bunun yerine, uygun Şartlar içinde kişinin kendi bilgisini başkaları ile etkileşim içinde oluşturması gerekmektedir (a.g.e.). Buna ek olarak belirtilebilecek en temel bilgi özelliğı de oluşturmacılığın büyük oranda kesin ve doğru bilgiyi kabullenmemesidir (Von Glasersfeld 1998). Oluşturmacılığa göre her koşulda aynı sonucu veren, herkes tarafından aynı Şekilde kabul edilen bir bilgi bulunmamaktadır. Bunun yerine, üzerinde uzlaşılmış, belli koşullarda ürettiğı sonuçlarla, amaca en kısa, elverişli ve ekonomik Şekilde götüren “uygulanabilir” bilgi söz konusu olmaktadır (a.g.e.).

Bu bilginin nasıl oluşturulduğu, başka bir deyişle nasıl ğrenildiğı sorusu da oluşturmacı kuram tarafından, detaylı bir zmlmeye tabii tutulmuş görünmektedir. Buna göre, birey eski bilgilerinden ve deneyimlerinden yola çıkarak, içinde bulunduğu çevrenin ve etkileşim içinde olduğu tüm öznelerin katkısı ile yeni bilgileri oluşturmakta ve ya öğrenmektedir (Richardson 1997). Doğrudan var olan bilginin edinilmesi yerine burada, öncelikle eski bilgiler ve deneyimler devreye girmektedir. Öğrenilecek tüm yeni bilgiler eskileri ile bir etkileşim sürecine dâhil edilmektedir. Bu karşılaşma ve etkileşim sürecinde ortaya çıkan yeni bilgiler, eskilerinin üzerine inşa edilmektedir. Eski bilgi ve deneyimlerden bağımsız bir öğrenme süreci, oluşturmacılık açısından kabul edilebilir değildir. Oluşturmacılığa

göre öğrenme sürecinde ikinci bir etkileşim ise öğrenenin çevresiyle ve diğer öğrenenlerle birlikte dahil olduğu etkileşim sürecidir. Öğrenme sürecine öğrenin çevre ile ve diğer öğrenenlerle etkileşim içinde oluşturduğu tüm deneyimler katılmaktadır ve öğrenme bu şekilde ortaya çıkmaktadır (Gagnon ve Collay: t.y.).

Bilginin ne olduğu ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorularının ardından, yabancı dilin nasıl öğrenildiği sorusuna geçilebilecektir. Nitekim oluşturmacı yaklaşımdan önce bu soruyu cevaplamak üzere onlarca yaklaşım yola koyulmuş ve bu soruya oluşturulan cevaplardan büyük bir külliyat doğmuştur. Bugün bu yaklaşımların bir kısmı geçerliliğini büyük oranda yitirmiş olsa dahi, önemli bir kısmı yabancı dil öğretilirken hala kullanılmaktadır (Demirel 2004; Budak 2000; Demircan 1990).

Bugüne kadar ortaya çıkan yaklaşımlar belli iki başlık altında toparlanabilecektir. Bunlardan ilki, geleneksel yaklaşımlar olarak adlandırılacak, davranışçı ve yapısalcı ekollerin ileri sürdüğü, geliştirdiği yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar etki-tepki anlayışından hareketle dili somut bir olgu olarak görmüş, tekrara ve ezbere dayalı bir öğrenme yaklaşımı içinde olmuşlardır. Bağlamdan soyutlayarak ele aldıkları dili, çeviri ile kalıp, kelime ve diyalogların ezberlenmesi ile öğretmeye çalışmaktadırlar. Geleneksel olarak adlandırılacak bu yaklaşımlar merkeze öğretmeni almaktadır ve öğretimin her aşamasında öğretmene çok büyük bir rol düşmektedir. Onun aktardığı bilgilerin öğrenciler tarafından aynen alınabileceği kabul edilmektedir. Ancak bahsi geçenler, süreç içerisinde çok fazla öngörüldüğü gibi olmamıştır. Bu yaklaşımlar, öğrenenin öğrenme sürecinde kendi varlığını yadsımasına, edilgen bir konuma düşerek sadece bazı yapı ve kalıpları ezberlemesine neden olmuştur. Sonuçta ise, bilgi yükü altında daha çok ezilmiş, bu bilgi yükünü dinlenmek için dahi bıraktığında nerdeyse her şey unutmuş bir öğrenci tipi ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar ile öğrenme sürecini kotarmaya çalışanların bilgiyi anlamlandırarak alamadıkları, iletişim sürecini başaramadıkları, kendilerini ifade etmekte zorlandıkları görülmüştür (Gür: t.y.)

İkinci grubu ise çağdaş öğrenme yaklaşımları olarak adlandırmak ve bu şekilde görmek mümkün görünmektedir. Bu yaklaşımlar, bilişsel, insancıl ve iletişimsel yaklaşımlar olarak ifade edilebilecektir. Her ne kadar da bir birilerinden ayrı yaklaşımlar olarak görülseler de, pek çok ortak noktaları bulunmaktadır. Bu

yaklaşımlarda, ilk olarak, ezber bilginin dil öğrenmede yeterli olmadığı ortaya konmuştur. Bunun yerine, bilginin zihinde anlamlı bir şekilde yapılandırılması gerektiği üzerinde durulmuştur ve yapılandırma süreci içerisinde öğrenenin edilgen konumdan hızla uzaklaşması, etken bir konumda sürece dâhil olması savunulmuştur (Budak 2000). Bu yaklaşımlarda, genel olarak öğrenci merkezdedir, kendisini ifade etme şansına büyük oranda sahip olmaktadır ve kendi öğrenmesini kendisi düzenlemekte ve değerlendirmektedir. Öğrenme süreci içerisinde öğrenene değerli olduğu hissini vermek, hatalarından dolayı kendisini kötü hissetmesine engel olmak temel kabullerdendir. Bunlara ek olarak, dilin iletişimdeki rolü artık, dil öğrenme sürecine tam olarak etki etmiştir. Bu yaklaşımlar, dilin iletişimi sağlama işlevine dönük olduğunu, dolayısıyla dili öğretirken onun bu özelliği üzerinde durmak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, dil öğrenme sürecinde pek çok adım, iletişimi sağlamaya dönük olarak planlanmış, iletişimi sağlayabilecek her türlü girişim dil öğrenme sürecine dâhil edilmiştir. Dilbilgisine dayalı doğruluk anlayışı, yerini, işlevselliğe bırakmıştır. İletişimi sağlama işlevini yerine getiren unsurlar doğruluk kriterleri olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşımların, dil öğrenme sürecine kazandırdıkları bir başka önemli unsur bağlam kavramı olmuştur. Önceki yaklaşımlarda bir birinden bağımsız, kullanıldığı ortam, yer ve kullananlardan bağımsız olan dil konuları, bu yaklaşımlar ile birlikte bütünleştirilmiş ve belli bir bağlam içerisinde ele alınmaya başlanmıştır. Kelime öğretiminde de, belli yapıların kazandırılmasında da bağlamdan yararlanılmış, yine konuşma ve okuma etkinliklerinin düzenlenmesinde bağlam temel bir unsur olarak dil öğretim sürecine dâhil edilmiştir (a.g.e.).

Görülebileceği üzere, bu iki grup da dil öğrenme sürecine farklı bakış açıları getirmekte ve büyük oranda bir birilerinin karşısını oluşturabilmektedirler. İkisi arasındaki temel farklar zaman zaman bu iki grubu bir birine yaklaştıracak adımların atılmasına, dolayısıyla ara formların geliştirilmesine yol açabilmiştir. Bu ara formlar her iki grubun da bazı noktalarını bir araya getirerek dil öğrenme sürecine yeni bir boyut kazandırmaya çalışmışlardır (Budak 2000). Fakat bilginin ne olduğu, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve yabancı dil öğretiminin ne şekilde olması gerektiğine yönelik yapılan çalışmalar, bu iki grubu biri birine yaklaştırmaktan çok genellikle aralarını açmıştır denilebilecektir. Yapılan araştırmalar ortak noktaların

keşfi yerine, genellikle ayrı olan alanların geliştirilmesine dönük olmuştur. Bu da arayı gittikçe açmış ve bu yaklaşımların bir birlerinden iyice farklılaşmalarını sağlamıştır. O kadar ki, bu farklılaşma yeterli gelmediği noktada, üçüncü bir hat ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu üçüncü hat, geleneksel yaklaşımlardan tamamen bir kopuşu zorunlu kıldığı gibi, yukarıda çağdaş olarak adlandırılmış yaklaşımlardan da çeşitli noktaları itibariyle ayrılabilmiştir.

Bu üçüncü hat, oluşturmacılık olarak görülmektedir (Reinfried 2000) . Oluşturmacılık, söz konusu olan yabancı dil öğretimi olduğunda, geleneksel yaklaşımların tam karşısında yer almakta, araya ise yukarıda çağdaş yaklaşımlar olarak nitelenen bilişsel, iletişimsel ve insancıl yaklaşımlar girebilmektedir. Tablo bu şekilde oluşturulduktan sonra, oluşturmacı yaklaşımlar ile bilişsel, iletişimsel ve insancıl yaklaşımların ortak yönlerini ve ayrılan noktalarını özetlemek de gerekebilecektir.

Öncelikle, oluşturmacı yaklaşımda bilişsel, iletişimci ve insancıl yaklaşımlar gibi ezber bilginin dil öğrenmede yeterli olmadığı, hatta zararlı olduğunu ortaya konmuştur (Şaşan 2002). Bunun yerine, bilginin zihinde anlamlı bir şekilde yapılandırılması gerektiği üzerinde durulmuştur ve yapılandırma süreci içerisinde öğrenenin edilgen konumdan hızla uzaklaşması, etken bir konumda sürece dahil olması savunulmuştur. Her öğrenenin kendi bilgisini eski deneyim ve bilgileri ile yeni bilgileri etkileşime sokarak oluşturacağı, bunu da çevresiyle etkileşim içinde gerçekleştireceği oluşturmacı yaklaşım tarafından diğerlerine ek olarak dile getirilmiştir (a.g.e.).

Oluşturmacı yaklaşımda da bu yaklaşımlarda olduğu gibi genel olarak öğrenen merkezdedir, kendisini ifade etme şansına büyük oranda sahiptir ve kendi öğrenmesini kendisi düzenlemekte, planlamakta ve değerlendirmektedir (Vadeboncoeur 1997). Öğrenme süreci içerisinde, öğrenene değerli olduğu hissini vermek, hatalarından dolayı kendisini kötü hissetmesine engel olmak oluşturmacı yaklaşımda da temel kabullerdendir. Ancak oluşturmacı yaklaşım hataların öğrenme sürecinin bir parçası olması gerektiğini de savunmakta ve bu hatalardan yola çıkılarak öğrenenlerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanınacağı iddia etmektedir (Marlowe ve Page 1998). Ayrıca, bu sayede öğrenenin, ya duruma farklı bir bakış açısı getirebildiği, kazandırdığı, ya da ortaya çıkan çelişkiyi, eksikliği fark ederek



yeni bilgiyi anlamlı bir şekilde kendi zihninde oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak, dilin iletişimdeki rolü artık, dil öğrenme sürecine oluşturmacı yaklaşımda da tam olarak yerleşmiştir. Çünkü oluşturmacılık da bu yaklaşımlar gibi dilin iletişimi sağlama işlevine dönük olduğunu, dolayısıyla dili öğretirken onun bu özelliği üzerinde durmak gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle oluşturmacı yaklaşımda da dil öğrenme sürecinde pek çok adım iletişimi sağlamaya dönük olarak planlanmış, iletişimi sağlayabilecek her türlü girişim dil öğrenme sürecine dâhil edilmiştir (Rüschhoff 1998).

Bu yaklaşımların dil öğrenme sürecine kazandırdıkları bir başka önemli unsur olan bağlam kavramı, oluşturmacılıkta da hak ettiği değeri bulmuştur (a.g.e.). Önceki yaklaşımlarda bir birinden bağımsız, kullanıldığı ortamdan, yerden ve kullananlardan bağımsız olan dil konuları, bu yaklaşımlarda olduğu gibi oluşturmacılıkta da bütünleştirilmiş ve bu konular, öğrenme alanları, belli bir bağlam içerisinde ele alınmıştır. Oluşturmacı yabancı dil öğretim çalışmalarında da kelime öğretiminde, belli yapıların kazandırılmasında, bağlamdan yararlanılmış, yine konuşma ve okuma etkinliklerinin düzenlenmesinde bağlam temel bir unsur olarak dil öğretim sürecine dâhil edilmiştir.

Ancak, bir yaklaşım olarak oluşturmacılığın, yabancı dil alanında kullanılması, yukarıda sıralananlar ile sınırlı kaldığında, büyük ihtimalle yetersiz görülebilecektir. Çünkü oluşturmacılığın hali hazırda, mevcut olanın sunumundan başka bir şey yapamadığı düşünülebilecektir. Oysaki durum son derece farklı görünebilmektedir. Oluşturmacılık, pek çok alanda olduğu gibi yabancı dil alanında da daha önce ortaya çıkan yaklaşımların ötesine geçmiş ve yabancı dil öğretimine yeni bir boyut kazandırmıştır (a.g.e.). Bu sayededir ki, yabancı dil öğretimine kattıkları, katacakları detaylı bir şekilde incelenebilmelidir.

Her şeyden önce oluşturmacılık, bilgiyi işleme kuramı olarak kendisinden önce ortaya çıkan bilişsel yaklaşımlardan daha öteye geçebilmiş görünmektedir. Oluşturmacılık, bilgiyi işleme sürecinde, bireye dış dünyanın işlevsel ve anlamlı bir temsilini oluşturmak için yardım edilebileceğini savunmaktadır. Bu görüş, öğrenme sürecinin bir çeşit, dayanışma ile birlikte yürütülmesi gerektiğini ileri sürmekte ve birey ile çevresinin etkileşimini, öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından biri haline getirmektedir. Bunun yanı sıra oluşturmacılık öğrenmeyi etkin, yaratıcı ve

toplumsal etkileşimli bir süreç olarak görmekte ve öğrenenlerin bilgiyi bir bilgi deposundan diğerine taşımak yerine ki oluşturmacılığa göre bu olanaklı değildir, kendi yaşantı ve deneyimleri yoluyla kendilerinin oluşturması gerektiğini savunmaktadır. Aynı zamanda oluşturmacılık öğrenenin tutulacağı bir yönerge ve talimatlar yağmuruna karşı çıkmakta, bunun yerine bilginin özgün kaynaklarının adres gösterilmesi ve öğrenenin bu kaynaklar içinde kendi detaylı araştırmasını yapması gerektiğini vurgulamaktadır (a.g.e.).

Geleneksel yaklaşımların sadece dilbilgisi, yapı ve kalıplara yönelik geliştirdiği tezler, kelime bilgisinin gelişimine yaptığı vurgular, başka bir deyişle dilbilimi yetisi, iletişimci yaklaşımın etkisi ile yerini, eskilerden gerekli olanı aldıktan sonra iletişim yetisine bırakmıştır (Gür: t.y.). İletişim yetisi olmadan yabancı dilin öğrenilemeyeceği, yeterli düzeyde kullanılamayacağı ve dil öğrenme amaçlarına hizmet etmeyeceği düşünülmektedir. Bu düşünceler büyük bir oranda doğru ve haklı görülmektedirler. Nitekim bu nedenlerle seksenli yıllar boyunca yabancı dil öğretiminin temel yaklaşımı olarak iletişimci yaklaşım görülmüş, bu yaklaşımla yabancı dil öğreten sınıflar oluşturulmuştur (Demirel 2004). Ancak belli bir noktaya gelindiğinde, iletişimci yaklaşımın eksiklikleri de ortaya çıkmaya başlamıştır. İşte bu noktada, kendisini hissettirmeye başlayan oluşturmacı yaklaşım, bilgiyi algılama, anlama, anlamlandırma, üretme ve bilgi oluşturmanın etkili bir yabancı dil öğretimi için gerekli olduğunu, bilişsel yaklaşımlardan daha farklı bir yaklaşımla yeniden yabancı dil öğretimine kazandırabilmiştir. Öğrenme yetisi olmadan, yabancı dil öğretiminin başarılı olamayacağı ön kabulünü taşıyan bu yaklaşım, eskinin biktırıcı, kendini tekrar edici, bağlamdan kopuk ve son derece mekanik alıştırmalarına bir dönüş niteliği taşımamaktadır. Tam aksine bunlara karşı çıkarak, oluşturmacılığın öğrenme kuramını, yabancı dil öğretime uygulama niyeti gütmektedir (Rüschhoff 1999).

Oluşturmacılık, aynı zamanda bir dil farkındalığı yaratmanın, yabancı dil öğretim sürecinin başat unsurlarından biri olduğu iddiasındadır. Dil farkındalığı olmaksızın izlenecek yol, yabancı dil öğretiminin hedefine yaklaşımdan çok öğrenenleri bu hedeften uzaklaştıracaktır. O nedenle yabancı dil öğrenenlerde bir dil farkındalığı yaratmak son derece önemli görülmektedir (a.g.e.).

Eski yaklaşımlarda, özellikle insancıl yaklaşımlarda izine rastlanılan öğrenen özerkliği, oluşturmacı yaklaşımda, onlardaki izleri aşmış ve yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası haline getirilmiştir. Oluşturmacı öğrenme kuramının ve yabancı dil öğrenme yaklaşımlarının diğerlerinden ayrılan, onlara üstünlük sayılabilen ve onların geleceğin yenilikçi yaklaşımları arasında yer almasını sağlayacak olan en önemli özelliklerden birisi öğrenen özerkliği olarak görülmektedir. Oluşturmacılık bireyin bilgiyi deneyimleri yoluyla, eski bilgileri ve çevresindekilerle etkileşim halinde oluşturduğunu dile getirirken öğrenen özerkliğini de açıklamıştır. Yine öğrenene kendisini, algılarını ve bakış açısını yansıtmaya şansı verilmesi ve öğretme sürecinde bundan sonuna kadar yararlanılması, oluşturmacılıkta vurgulanan öğrenen özerkliğinin bir başka boyutu olarak algılanabilmelidir. Aynı zamanda, bahsi geçen öğrenen özerkliği, öğrenenin kendi amaçlarını oluşturmasını, beklentilerini, niyetlerini, daha da önemlisi bunların farkında olmasını sonuna kadar desteklemektedir (a.g.e.)

### **3.3 Yabancı Dil Öğretiminde Oluşturmacı İlkeler**

Oluşturmacılık daha önce de ifade edildiği gibi, sahip olduğu geniş kuramsal çerçeve kapsamında pek çok alanı etkilemiştir (Fosnot 1996). Bu etkileme süreci hala devam etmekte ve pek çok alana dair yeni tespitlerde bulunulmakta, yeni araştırmalar yapılmakta ve bu araştırmalarının sonucunda da bilimsel alanlara yeni katkılar eklenmektedir (a.g.e.).

Yabancı dil öğretiminin oluşturmacı bir bakış açısı ile ele alınması ve derslerin oluşturmacı bir mantıkla işlenmesi bu bağlamda ortaya çıkan çalışmalardan görülebilmektedir. Nitekim bu çerçeveye ilk eklentiler de yapılmaya başlamıştır. Örneğin Reinfreid (2000) bu konuda bazı noktalara somut işaretler göndermiş ve oluşturmacı bir yaklaşım ile yabancı dil öğretiminin ana noktalarını şu şekilde belirlemiştir:

### **Eylem Odaklılık**

1. Dayanışmacı öğrenme
2. Sınıf çalışmalarında yaratıcı biçim ve etkinlikler
3. Projeler aracılığıyla öğrenme
4. Öğrenen Odaklı Öğrenme: Öğreterek öğrenme

### **Öğrenen Odaklılık**

1. Öğrenmenin bireyselleştirilmesi
2. Öğrenen özerkliği

### **Süreç Odaklı Farkındalık**

1. Öğrenme farkındalığı
2. Dil farkındalığı
3. Kùltürler arası farkındalık

### **Bütüncül Dil Deneyimi**

1. İçerik odaklılık
2. Doğal ve karmaşık dil öğrenme ortamı

Reinfreid'in oluşturmacı yabancı dil öğretiminin ilkeleri olarak sıraladığı alt başlık ve eklentileri olan eylem odaklılık, öğrenen odaklılık, süreç odaklı farkındalık, ve bütüncül dil deneyimi gibi ilkeler 1990'larda üzerinde büyük oranda bir uzlaşma sağlanmış ilkelerden oluşmaktadır. Bu ilkelerin çoğu süreç içerisinde denenmiş ve hala denenmektedir. Buna göre bu ilkeler kapsamında işlenen derslerin daha verimli geçtiği, öğreneni hedefine daha çok yaklaştırdığı gör÷lmektedir (Can 2006)

Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi sistemi bir bütün olarak algılanmalıdır ve bu bütün nihayetinde öğrenme farkındalığı, bilgiyi işleme, yapılandırma ve oluşturma farkındalığı ile de birleştirmelidir. Sürecin neresinden tutulursa orasından yapılacak çalışmalar, bütünü görmeden parçaya yönelecek vurgular, yabancı dil öğretimi oluşturmacı bir yaklaşım ile ele alındığında kesintiye uğrayabilecektir. Böyle bir bütüncül dil öğrenme yaklaşımı, doğal olarak dili içinde bulunduğu ortamın tüm karmaşası ile ele alabilecektir. Bu nedenle derslerin ısrarla

basitleştirilmesi yerine, bütüncül bir bakış açısı ile doğal ve gerçek olana yaklaştırılması amaçlanabilmelidir. Söz gelimi alış veriş bağlamının ele alındığı bir derste, sunulan diyalogların “para üstü” sorununa değinmeden geçmesi ve ya benzer ortamlarda açığa çıkabilecek, içeriğini güncel alış veriş ortamlarından almayan diyaloglar genellikle öğrenenlerin dikkatini çekebilmektedir. İşte bu noktada ortaya çıkan öğrenme isteği, hem yabancı dil öğretimi kaynaklarınca beslenmeli, hem de öğreten aracılığı ile bu sorunlar dersin içeriğine dâhil edilerek çözüm yolları tartışılmalı, bu sayede öğrenenin öğrenme isteği de canlı tutulabilmelidir.

Bütüncül dil deneyimi oluşturmanın ileri boyutunda süreç odaklı farkındalık yer almaktadır (Reinfried 2000). Oluşturmacı yabancı dil öğretiminin en temel kabullerinden biri olarak, önce öğrenmenin ve haliyle de yabancı dil öğrenmenin bir süreç işi olduğu düşüncesi gelmektedir. Bu süreç, öğrenme farkındalığı yaratılarak başlamalıdır. Öğrenen önce öğrenmeyi öğrenmelidir. Eski bilgilerini öğrenme sürecinde nasıl kullanacağı, çeşitli kaynakları nasıl ele alacağı, nasıl araştırma yapacağı, araştırmasının sonuçlarını başka öğrenenlerle nasıl tartışacağı, belli bir uzlaşmaya nasıl varacağı, öğrenenin bu süreçte çözmesi gereken sorunlardan olabilmelidir. Ancak bu süreci sadece bilgiyi işleme, üretimde bulunma, yeni bilgiler oluşturma olarak sınırlandırmamak gerekmektedir. Bu sürece dil farkındalığı ve kültürler arası farkındalık da eklenebilmelidir (a.g.e.). Öğrenen süreç içerisinde dilin ne olduğunu, nasıl bir işlevle kullanıldığını, nerde, ne zaman, ne şekilde kullanılması gerektiğini keşfetmelidir. Aksi halde elde ettiği bilgileri kullanması zorlaşabilecektir. Yine yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenin kültürler arası bir farkındalık geliştirememesi, yabancı dil öğrenme sürecini büyük bir çıkmaza sokabilecektir. Çünkü her dil içinde bulunduğu kültür aracılığı ile oluşturulur ve eş zamanlı olarak da o kültürü etkiler.(Uygur 2006: 19) Bu nedenle, yabancı dil öğrenme sürecinde pek çok sorunun kaynağı olan kültür farklılıklarını ele almak ve öğrenene kültürler arası farkındalık kazandırmak da gerekmektedir (Tapan 1995).

Bahsi geçen bu çalışmaların yapılması, hali hazırda öğrenenleri eylem odaklı bir sürece sürükleyebilecektir ki, bu da yabancı dil öğrenme ilkeleri, oluşturmacı bir yaklaşım ile ele alınırken karşılaşılan genel ilkelerdendir. Oluşturmacılık zaten öğrenmeyi etkin, yaratıcı ve sosyal etkileşimli bir süreç olarak görmektedir (Rüschhoff 1999). Dolayısı ile oluşturmacı yabancı dil öğretimi de bu tespitlerden

yola çıkabilmelidir. Öğrenme süreci içerisinde öğrenen sürekli etkin ve etkili bir konumda tutulabilmelidir. Öğreterek öğrenme, projeler hazırlama yoluyla öğrenme, sınıf içi etkinliklerde klasik, sıradan ve alışılmış olanın dışına çıkma, öğrenene bu etkinlik ve etkililiği kazandırabilecektir. Öğrenenin içindeki yaratıcılığı açığa çıkarabilecek dil öğrenme ortamları, onu hedefine ulaştırmada en başarılı yol olarak görünmektedir (a.g.e.).

Eylem odaklı yabancı dil öğretiminin en temel başlıklarından biri de öğrenmeyi, öğrenenlerin dayanışması ile inşa etmesidir (Reinfried 2000). İnsanın en doğal özelliklerinden biri olan sosyalliği, bir öğrenme aracına dönüştürmesi oluşturmalarının en etkili savunularından biri olarak görülebilmektedir. Öğrenen, öğrenme ortamında, yanındakinden güç alarak daha da cesurca davranmakta, öğrenme sürecinde ortaya çıkan ağır yükleri paylaşmakta, öğrenirken öğretmekte, büyük toplumun küçük bir modeli ile gerçek hayata daha da yakınlaşmakta, elde ettiği bilgileri tartışma şansı bulmakta ve daha da önemlisi sınıf ortamında dayanışmacı bir öğrenme anlayışı ile kendisini, bakış açısını daha rahat ortaya koyabilmektedir. Bu nedenle geleneksel yaklaşımların rekabeti ve karşısındakini etkisiz kılmaya dönük girişimleri ön plana çıkarmasına da bir karşı koyuş özelliği taşımaktadır (a.g.e.). Bireyin yaşam sürecindeki temel ihtiyaçlarından biri de güvenlidir. Kendisini güvende hissetmeyen birey, amaçlarına ulaşmada yetersiz kalabilecek, isteksiz olabilecek ve belki de daha vahimi amaçlarından sapabilecektir (Horney 1991) O nedenle rekabet yerine sağlanabilecek bir dayanışma ortamı öğrenenin amaçlarını gerçekleştirmesine daha büyük bir katkı sunabilecektir.

Bahsi geçen bu dayanışma ortamı içinde öğrenenin yeri neresi olacaktır? Oluşturmacı yabancı dil öğretimi, öğrenen odaklılık ilkesi ile bu duruma bir açıklık getirmektedir ve öğrenme süreci içinde öğrenenin algılarını, kabullerini, beklentilerini dikkate almak gerektiğini, hatta ders izlencelerinin dahi öğrenene seçme şansı tanıyacak şekilde oluşturulması gerektiğini savunmaktadır (Morlowe ve Page 1998). Yine, öğrenme süreci içerisinde, öğrenenin kendi bakış açısını oluşturabilmesi ve bu bakış açısını, kaygılarının esiri olmadan ifade edebilmesi gerektiğini vurgulayan oluşturmacılık, aynı zamanda öğrenenin kendi öğrenme stilini de oluşturması gerektiğini benimsemektedir (Reinfried 2000).

### **3.4 Genel Avrupa Referans Çatısı'nda Oluşturmacı Yabancı Dil Öğretimi**

1990'larda üzerinde uzlaşılan, oluşturmacı yaklaşımla şekillendirilmiş bu genel yabancı dil öğretim ilkeleri, Avrupa Topluluğu Eğitim Komisyonunca yabancı dil öğretim politikasını çerçevlendirmek için 2000 yılında yayımladığı *Genel Avrupa Referans Çatısı*'nda da yerini almaktadır. Genel Avrupa Referans Çatısı, yabancı dil öğrenenlere somut hedefler ve bu hedeflere ulaşabilmeleri için de somut bilgiler sunulması gerektiğini savunmaktadır. Aynı zamanda Referans Çatısı öğrenen özerkliği kavramına geniş yer ayırmakta, öğrenene öğrenme süreci içinde kendi bilgilerini oluşturması, kendisini ifade edebilmesi, bakış açısını yansıtabilmesi, kendi öğrenme tarzını yaratabilmesi, kendisini değerlendirebilmesi için uygun ortamlar yaratılması gerektiğini savunmaktadır (Council of Europe 2001). Bu sayede öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu yine kendisinin üstlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrenenin kendisini değerlendirirken, diğer öğrenenlerle birlikte çalışması, onları da değerlendirebilmesi bir diğer amacı oluşturmaktadır. Bu amaç öğretme yoluyla öğrenmeye kadar da gidebilecektir.

Bunlara ek olarak Referans Çatısı, yabancı dil öğretiminin bir bütün olduğunu ve bu bütünün de genel öğrenmenin bir parçası olduğunu vurgulayarak, sürecin bir tümel bakış açısı ile ele alınması gerektiğini, oluşturmacılığa benzer bir şekilde, savunmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenim sürecinde parçaya odaklanmak yerine bütüne odaklanmanın, olay ve olguları çoklu bir bakış açısı ile ele almanın gerekliliği üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda, birden çok yetinin bir arada yabancı dil öğrenme sürecine dahil edilmesi gerektiğini benimseyen Referans Çatısı, metinlerdeki temel bakış açısını yakalamak, metinlerdeki temaları oluşturmak, görevlere katılmak, bu maksatla uygun gidiş yolları yaratmak, izlenceler oluşturmak, ve tüm bunları uygulama alanına dökmeyi de gerekli görmektedir (a.g.e.)

### **3.5 Yabancı Dil Öğretiminde Oluşturmacı Öğrenme Modeli**

Oluşturmacılık daha etkili bir şekilde tanımlandıkça, keşfedildikçe ve tartışıldıkça onu temel alan yaklaşımlar da genellikle işlevsel çalışmalar yapabilmektedir. Ortaya çıkan çalışmalar ise çeşitli öğrenme alanlarına uyarlanmakta

ve geliştirilmektedir. Bu bağlamda G. W. Gagnon, Jr. ve M. Collay (2001) oluşturmacı öğrenme kuramından hareketle *Oluşturmacı Öğrenme Modelini* geliştirmişlerdir. Altı adımdan oluşan *Oluşturmacı Öğrenme Modeli* farklı öğrenme alanlarına uygulanabileceği gibi yabancı dil öğretimi alanına da rahatlıkla uygulanabilecek özellikler taşımaktadır. Bu modelin aşamaları şunlardır:

1. Durum
2. Gruplama
3. Köprü
4. Sorular
5. Gösteri
6. Yansıtma

Bu aşamaları açıklamak gerekirse;

1. *Oluşturmacı Öğrenme Modelinin* ilk basamağını “Durum” ismi verilen aşama oluşturmaktadır.(Gagnon ve Collay 2001). Durum aşamasında öğrenen katılımının sağlanması amacı ile hedefler, amaçlar tespit edilmekte, görevlerin tanımlanması ve anlaşılması işine girilmekte, deyim yerindeyse öğrenilecek konu öğrenene yaklaştırılmakta, konuya nasıl müdahale edilebileceği, sorunların çözümünde nasıl bir yol izlenebileceği, hangi biçimsel düzlemde ilerleneceği tartışılmaktadır.
2. “Gruplama” aşamasında öğrenenler, grup etkileşimden elde edilecek kazanımları sağlamak amacıyla, tanımlanan hedeflere ulaşmak maksadıyla oluşturulmuş görevlere katılmak için gruplanmaktadır. Aynı zamanda, bu aşamada kullanılacak araç, gereç ve materyaller de belli gruplara ayrılmaktadır.
3. “Köprü” aşaması oluşturmacı öğrenmenin en kritik noktalarından birini oluşturabilmektedir. Çünkü oluşturmacı öğreneni üstüne dünyanın en güzel resminin çizileceği beyaz bir sayfa olarak görmemekte, tam aksine daha önceki yaşantılarından getirdiği bilgi, deneyim ve tutumlar olduğunu kabul etmekte ve öğrenme sürecinde bu eski olanlarla yeni olanların buluşup, özgün bir sentez meydana getirmesi gerektiğini savunmaktadır (Zembat 2007: 196). İşte köprü aşaması bu buluşmanın gerçekleşeceği aşamadır. Bu aşamada öğrenenler, yeni gelen bilgiyi zihinlerinde daha önce oluşturdukları algı



şemalarına yerleştirmeye çalışmaktadırlar. Pek çok durumda da yeni şemalar oluşturabilmektedirler. Bunun için köprü aşamasında, yukarıdaki hedeflere ulaşma maksadıyla bir sorun ortaya atılmakta ve bu sorun üzerine sınıf ortamında yer alan öğrenenlerin tartışması sağlanmaktadır. Tartışmanın daha verimli sonuçlanması için çözüm önerileri liste haline getirilmekte ve ya bu sorunun çözümü için bir oyun, oynanmaktadır.

4. “Sorular” aşaması öğrenenlerin düşünmeye, araştırmaya ve yine tartışma yoluyla bilgiyi paylaşmaya sevk edildiği aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada öğretenden tarafından, ancak belki de daha önemlisi öğrenenler tarafından, uzun cevap, açıklama ve araştırma gerektiren sorular sorulmaktadır. Bu sayede üzerine gidilecek, araştırılacak, öğrenenin merak ettiği noktalar keşfedilmekte ve öğrenenin kendisini daha iyi bir şekilde ortaya koyması amaçlanmaktadır.
5. “Gösteri” aşaması sorulan soruları cevaplama yoluyla öğrenenlerin karşılaştıkları durum ile ilgili neler öğrendiklerini sergiledikleri bölümdür. Bu bölümde bu amaca ulaşmak için zaman ve mekân yaratılmaktadır. Bu maksatla, kartlar ve ya kâğıtlar üzerine anlatımları aktararak onları sergilemek, şekil, tablo, grafik ve resimler oluşturarak görsel materyaller hazırlamak, gibi ön etkinlikler yapılabilmektedir. Drama çalışmalarıyla sınıf içinde kazandıkları bakış açısını sunmak, modelleme yaparak harekete ve eyleme dönük bir gösteri oluşturmak, daha sonradan bu etkinliklere eklenebilecek bazı adımlar olabilecektir. Dersin sonucunda bir video ve ya fotoğraf çekmek ya da sesli bir kayıt yaparak sunum hazırlamak gibi etkinlikler yapılabilmektedir.
6. “Yansıtma” aşaması öğretenden ve öğrenenlerin bir kez daha derste edindikleri bireysel ve toplu öğrenme deneyimleri üzerine eleştirel değerlendirme ve tartışma yapma şansı buldukları aşamadır. Öğrenilenlerin sentezlenmesi ve gelecek öğrenmelere temel oluşturulması amacıyla, bu aşamada, öğrenenlerden derste neler öğrendiklerini, hangi edimleri geliştirdiklerini, derse ve öğrenilenlere yönelik geliştirdikleri duygu, düşünce ve tutumları, öğrenme sürecinde oluşturdukları iç konuşmaları, zihinlerinde yarattıkları

hayalleri öğretmenle ve diğer tüm öğrenenlerle paylaşmaları istenmektedir (Gagnon ve Collay 2001).

Gagnon ve Collay (2001) oluşturmacı öğrenme kuramından hareketle geliştirdikleri *Oluşturmacı Öğrenme Modelinden* başka yabancı dil derslerinin oluşturmacı bir yaklaşımla ele alınmasına katkı sunacak başka öneriler de getirmektedir. Örneğin uluslar arası projelerin yabancı dil derslerinde kullanılması bunlardan birisidir. Öğrenenlerin bu projelere katılması, projeleri oluşturma aşamasında hem kendi ülkesinden, hem de başka ülkelerden öğrenenlerle birlikte çalışmasının yabancı dil öğrenimine bir dizi açıdan katkı sağlayacağı savunulmaktadır (a.g.e.). İlk olarak, bu çalışmaların yabancı dil öğretiminde son derece önem arz ettiği vurgulanan “kültürlerarası farkındalığı” yaratacağı vurgulanmaktadır. Farklı kültürlerden öğrenenlerin bir arada çalışacağı düşünüldüğünde, uluslararası projelerin bu amaca hizmet etmesi mümkün görünmektedir. İkinci olarak, bu projelerde öğrenenlerin ilk elden kendilerini tanımaları, kendi görüşlerini temellendirmeleri, oluşturmaları, savunmaları ve ardından çeşitli platformlarda savunmaları istenmektedir; internet ve bilgisayar ortamı bu platformların başında gelmektedir. Uluslararası projelerdeki bu isteklerin bir birey olarak öğrenenin kendisini ortaya koymasına destek olacağı, bu şekilde “öğrenen özerkliğine” hizmet eden bir sürece girilmesine yardım edilmiş olacağı belirtilmektedir. Ancak birlikte çalışmanın bir ürünü olarak da bu projelerden hareketle dayanışmacı bir öğrenme anlayışının gelişeceği, bunun da oluşturmacı öğrenmenin temellerinden biri olduğu savunulmaktadır (Can 2006).

Buraya kadar yabancı dil öğrenimine oluşturmacı yaklaşım ile nasıl yaklaşılacağı özetlenmeye çalışılırken, yabancı dil öğretimi ve oluşturmacılık arasındaki ilişkiye de kuramsal bir çerçeve sunulmasına çaba gösterildi. Ancak oluşturmacılık eylem odaklı bir yaklaşım olduğu için çalışmayı devam ettirmek ve onu uygulamaya dönük bir yaklaşım haline dönüştürebilmek için uğraş verilmesi uygun olabilecektir. Bu noktada, somut örnekler verebilmek ve önerilerde bulunabilmek, oluşturmacılığın yabancı dil öğrenimine sunacağı katkıyı daha üst seviyelere çıkarabilecektir. Bu katkıları, sınıf bağlamında, öğretmen bağlamında ve öğrenen bağlamında ele almak uygun olacaktır.

### **3.6 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Ortamına Oluşturmacı Öneriler**

Çalışmamızın bu bölümüne kadar yabancı dil öğretimi ile oluşturmacılık arasındaki ilişki incelenmeye, oluşturmacılık yaklaşımı ile yabancı dil derslerinin nasıl oluşturulabileceği tartışılmaya çalışıldı. Çalışmamızın bundan sonraki kısmında ise bu inceleme ve tartışmadan elde edilen birikim üzerinden Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretim ortamına yönelik bazı öneriler yapılmaya çalışılacaktır. Bu önerilerin öğretim ortamının alt başlıkları olan sınıf, öğretene ve öğrenen üzerinden ortaya konulmalarına gayret edilecektir.

#### **3.6.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarına Oluşturmacı Öneriler**

Oluşturmacılık bütünden parçaya doğru bir gidişat izler (Jonassen 1994). Bu nedenle daha genel bir bakış açısı sağlayacak olan “sınıfı” ele alarak işe başlamak daha faydalı olabilecektir. Bu bağlamda Yabancı Dil Olarak Türkçe sınıf ortamlarına yönelik olası öneriler şunlar olabilecektir:

1. Oluşturmacılık ilk elden öğrenene genel bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır (a.g.e.). Bu genel bakış açısından elde edilen bilgi ve deneyimler, sonraki süreçte parçalara uygulanabilecektir. Bu nedenle, yabancı dil sınıfı ortamında işe önce öğrenene “dil farkındalığı” kazandırarak başlanabilmelidir. Dilin ne olduğu sorusundan yola çıkarak ne işe yaradığı sorusuna kadar birçok tartışma başlığının açılabilmesi bu bölüm yüzünü “yabancı dil farkındalığına” çevirebilmelidir. Yabancı dilin ne olduğu, ne işe yaradığı sorularıyla başlayacak bir çalışma farkındalık yaratmanın yanı sıra güdülenmeyi de üst seviyelere çıkarabilecektir. Yine bunun yanı sıra, yabancı dil derslerinin konuşma, okuma, dinleme, yazma ve dilbilgisi gibi alanları genel olarak ele alınabilmeli, aradaki ilişki disiplinler arası bütüncül bir ilişkiyle uygulamalı olarak vurgulanmalıdır. Örneğin bir okuma parçasının nasıl ele alınacağı, araştırmanın nasıl yapılacağı, daha etkili bir anlama için izlenecek yollar, daha baştan tartışılabilmesi ve uygulamalı olarak ele alınabilmelidir. Ayrıca, doğrudan başlangıç yapılarak, parçalarla ilerlenen bir

2. Yabancı dil öğrenmede izlenice oluşturulurken öğrenen ihtiyaçları, ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır (Malowe ve Page 1998). Bu şekilde daha baştan öğrenen merkezli bir sınıf ortamı yaratılmış olabilecektir. Kendi ihtiyaçları, ilgi ve istekleri temelinde oluşturulmuş bir izleniceye ve o izlencenin gereklilikleri olan araştırma, tartışma, çeşitli etkinlikler ve çalışmalara da öğrenen katılımı en üst seviyede olabilecektir. Aynı zamanda öğrenme süreci içinde esas olarak öğrenenin yabancı dile yönelik geliştirdiği ilgi ve merak merkeze alınabilmeli, öğrenenin öğrenme isteği izlenice öne sürülerek engellenmemelidir. Örneğin, Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerinde şimdiki zaman ele alınırken, şimdiki zamanın gelecek zaman ve geniş zaman yerine de kullanılmasına dair gelebilecek soruların üstüne gidilebilmeli, bu sorular gerekiyorsa gündemleştirilmeli ve tartışma usulüyle bir uzlaşma sonucu oluşturulabilmelidir.
3. Yabancı dil sınıflarında kaynak olarak birincil bilgi kaynaklarına, başka bir deyişle özgün bilgi kaynaklarına yer verilmelidir (Deryakulu 2000). Bu bağlamda, tüm toplumun gündemine girmiş olan bilgisayar ve internet de özellikle yer almalıdır (Büyükaslan: t.y.). Özellikle Türkiye dışında yapılacak olan Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerinde öğrenilecek olan dilin, yani Türkçenin özgün bilgi kaynaklarına ulaşmak için internet büyük olanaklar yaratmaktadır. Planlı ve disiplini bir kullanımla derslerde internetten konuyla ilgili özgün şiir, hikaye, masal, yaşanmış olay anlatısı, resim, video, gazete, makale, dergi, haber bülteni, hava durumu, vs kullanılabilir. Bu durum öğrenenin birincil bilgi kaynaklarını kendisinin yorumlayabilmesini, hayattaki karmaşayı derslerde ele alarak bir dizi çözüme gitmeye çalışmasını sağlayabilecektir. Bu bağlamda, derslerde öğrenilen dile ait film ve benzeri

görsel malzemeler büyük bir önem kazanabilmektedir. Çünkü bu malzemeler aynı zamanda bir “kültürlerarası farkındalık” da yaratabilmektedir. Buna ek olarak bilgisayar ve internet ortamı karşılıklı etkileşim özelliği taşıyan pek çok etkinliğe de izin vermektedir. Forum sitelerinde çeşitli tartışma başlıkları oluşturmaktan başlayarak, sohbet sitelerinde ve programlarında karşılıklı konuşmaya kadar pek çok etkinlik bu bağlamda ele alınabilecektir. Özellikle yüz yüze iletişimde ve çalışmada çekingen kalan bazı öğrenenlerin varlığı da düşünüldüğünde bu tarz etkinlikler önemli fırsatlar yaratabilmektedir (Gürol ve Atıcı 2001). Kendisini sanal ortamda daha rahat hisseden öğrenen hata yapmaktan çekinmeden dil öğrenme sürecine dâhil olabilmekte, zorlandığı, başaramadığı noktaları ifade edebilmektedir. Bu bir dönüt olarak öğrenmeyi düzenleme sürecine pek çok katkı sağlayabilecektir. Elbette birincil bilgi kaynakları sadece internet üzerinden derslere dâhil edilmemelidir. Bunun yanı sıra, bu kaynakları doğrudan derse getirmek, elle tutulur, gözle görülür bir takım somutluklar ortaya konması bakımından da önem arz edecek ve öğrenme sürecine büyük katkılar yapabilecektir. Yine, öğrenilen dil Türkçe ve öğrenme yeri de Türkiye olduğunda, birincil bilgi kaynakları konusu, canlı bilgi kaynaklarına da dönüştürülebilmelidir. Örneğin kelime çalışması sırasında öğrenilecek olan yiyecek ve içecek isimleri için yapılacak bir proje kapsamında, gelişmiş bir süper marketin ziyaret edilmesi öğrenme sürecine büyük bir katkı sağlayabilecektir. Yine öneri/teklif konusu ele alınırken, bir Türk evine misafiriğe gitmek, bir lokantaya yemeğe çıkmak; hava durumu ile ilgili kelime bilgisi başlığında televizyondan her gün hava durumunu dinlemek, giyim kuşam başlığında bir alışveriş mağazasını ziyaret etmek, eğitim sistemi başlığında bir İl Milli Eğitim Yetkilisiyle görüşme yapmak, kültürel farkındalık için geleneksel etkinliklere katılmak, etkili çalışma örnekleri olabileceklerdir.

4. Yabancı dil sınıflarında, öğreneni edilgenlikten uzaklaştırmak, öğrenilen dili keşfetmek için hareket halinde olmaya zorlamak gerekmektedir (Ersoy 2005). Bu amaç çerçevesinde, öğrenenin araştırmalar yapması, ziyaretler gerçekleştirilmesi, görüşmeler yapması ve bunların sonuçlarını listelemesi,

sınıflandırması ve bir ürün oluşturarak sergilemesi bu başlıkta ifade edilmesi gerekenler olarak sıralanabilecektir.

5. Yabancı dil sınıflarında öğrenenin kendi bakış ve kavrayış açısını ortaya koymasına izin verilmelidir (Rüschhoff 1999). Öğrenenin gerçekleştireceği temellendirmeler, görüşüne oluşturacağı kanıtlar “uygulanabilir” mahiyette olduğu takdirde doğru kabul edilebilmelidir. Öğrenenin öğrenme sürecindeki ilerleyişi sorulara yönelik oluşturduğu cevapların “uygulanabilirliği” üzerinden değerlendirilmelidir (Von Glasersfeld 1996).
6. Yabancı dil sınıflarında değerlendirme birkaç yazılı sınava mahkûm edilmemelidir. Çünkü oluşturmaçılık değerlendirmeyi bir kısıtlı an değil bir süreç olarak görmektedir (Brooks ve Brooks 1999). Bütün öğrenme etkinliklerinin içine serpiştirilmiş bir değerlendirme esas alınabilmelidir. Bu çerçevede, projeler, sunuşlar ve portfolyolar büyük bir önem taşıyabilmektedirler. Örneğin geçmiş zaman konusunun işlenme sürecinde değerlendirme amaçlı olarak öğrenenden başından geçen bir olayı varsa resim ve tanık anlatımlarına da dayalı olarak sunması ve ya yazılı olarak oluşturması istenebilecektir.
7. Grup çalışmaları yabancı dil sınıflarının merkezinde yer alabilmelidir. Rekabete dayalı bir öğrenme stratejisi, yapısı gereği gergin bir atmosfer oluşturan yabancı dil sınıflarında, pek çok öğrenenin başarısızlığına yol açabilecektir. Bunun yerine öğrenme sürecinde öğrenenlerin birbirleriyle dayanışmasını sağlayacak grup çalışmalarına ağırlık verilebilmelidir. Arkadaşlarına karşı kendisini daha rahatlıkla ifade edebilecek olan öğrenen, aynı zamanda eksikliklerini de onlardan öğrenerek giderme şansı bulabilecektir. Buna ek olarak, dil öğrenmenin toplumsal bir süreç olduğunu ve bu toplumsallık durumunun da ancak grup çalışmalarıyla yaratılabileceğini unutmamak gerekmektedir (Demircan 1990). Örneğin, yabancı dilde yazılmış bir tiyatroyu öğrenenlerin grup halinde kendi dillerine çevirmesi ve gerekliliklerini yerine getirerek sunması bütüncül bir dil deneyimi yaratmak amacıyla yapılabilecek önemli bir grup çalışması olacaktır (Can 2006).
8. Gerçek hayat sorunları, toplumun taşıdığı özellikler, çevrenin yapısı, yabancı dil sınıflarının göz ardı etmemesi gereken unsurlardır. Yabancı dil sınıfları

toplumla iç içe bir öğrenme ortamı oluşturabilmelidir. Toplumdan tecrit edilmiş bir sınıf ortamı oluşturmaya bir yabancı dil sınıfının özelliği olamayacaktır. Bu nedenle öğrenme süreci içerisinde hazırlanacak tüm etkinliklerde öğrenenlerin topluma karışması, toplumun da ders etkinliklerine dâhil edilmesi uygun olabilecektir. Yabancı dil öğrenimi sürecinde yiyecek alışverişi öğrenilirken derse bir süper market çalışanının konuk edilmesi, geçmiş zaman işlenirken on yıl önce yaşanmış ciddi bir olayın tanığının derse davet edilmesi, yine spor etkinlikleri başlığında bir spor salonu çalışanından yardım alınması, bu noktada verilebilecek örneklerdendir. Aynı örnekler tersinden sınıf içindeki öğrenenlerin onlara gitmesi şeklinde de ifade edilebilecektir.

9. Oluşturmacı bir yaklaşım ile yabancı dil sınıfları düzenlenirken, oturma düzeninde de bir takım öncelikler yer alabilmelidir. Her şeyden önce iletişim yabancı dil sınıflarının vazgeçilmez unsurlarından biridir (Gür: t.y.). Dolayısıyla öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğreten-öğrenen iletişimine göre bir sınıf oturma düzeni sağlanabilmelidir. İletişimi olanaksız hale getiren ve ya zorlaştıran bir düzen, oluşturmacı bir yabancı dil sınıfının özelliği olamayabilecektir. Ancak, aynı şeyler grup çalışmalarına olanak sağlamak amacıyla da yapılabilir. Karşılıklı iletişime müsait olmakla beraber, grup çalışması yapmaya olanak tanımayan oturma düzenleri tercih edilmemelidir.

### **3.6.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerine Oluşturmacı Öneriler**

Oluşturmacılık genellikle tüm öğretmenlere bir takım öneriler getirerek kendi temellerini sağlamlaştırma yoluna gitmeye çalışmıştır. Ancak söz konusu olan yabancı dil öğretimi olduğunda bir öneriler listesini somut örnekler çerçevesinde hazırlamak çok daha uygun olabilecektir. Bu sayede oluşturmacı yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında sunulan çerçeve, öğretmenler tarafından da etkili bir şekilde değerlendirilebilecektir. Bu bağlamda Marlowe ve Page (1998); Brooks ve Brooks

(1999); Deryakulu (2001) ve Can (2006) ortaya attığı görüşlerden hareketle aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

1. Oluşturmacı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni “öğrenen özerkliği” desteklemeli, öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını sağlayacak etkinlikler düzenlemeli ve bunlara rehberlik edebilmelidir.
2. Oluşturmacı bir yabancı dil öğretmeni derslerinde birincil bilgi kaynaklarını kullanabilmeli ve öğrenenlerin bunları nasıl kullanacaklarına ilişkin rehberlik yapabilmelidir. Örneğin, hikâye geçmiş zaman konusu işlenirken öğretmenin öğrenilen dile ait gerçek bir hikâyeyi, bir video, yazılı materyal, işitsel materyal ve ya direk anlatı yoluyla sınıfa taşınması, o konunun oluşturmacı bir bakış açısı ile ele alınması sürecini başlatabilecektir. Ancak bu ortamda öğretmeni, hikâye geçmiş zaman ile anlatılan hikâye arasında ilişki kurmaya yönelik sorular ortaya atmalı, bu soruları tartıştırmalıdır. Buradan hareketle eldeki malzemenin yeni konunun öğrenilmesi sürecinde nasıl değerlendirileceğini de ortaya koymuş olacaktır.
3. Oluşturmacı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni, “listelemek”, “sınıflandırmak”, “çözümlemek”, “yorumlamak”, “tartışmak”, ve “yaratmak” üstüne kurulu ders içi etkinlikler hazırlama yoluna gitmelidir. Bu durum oluşturmacı öğrenmenin en belirgin özelliklerinden biridir (Deryakulu 2001). Oluşturmacı bir bakış açısıyla yabancı dil derslerini gerçekleştirmek isteyen bir öğretmeni bu kavramların uygulanmasına, öğrenenleri kapsamına dönük etkinlikler planlayabilmelidir. Örneğin kelime bilgisini geliştirmeye dönük etkinliklerde “listelemek ve sınıflandırmak” etkili bir şekilde kullanılabilir. Söz gelimi öğrenilen dildeki spor ile ilgili kelimelerin listelenmesi, daha sonra bu kelimelerin dışarı sporları ve içeri sporları, yaz sporları ve kış sporları, takım sporları ve birey sporları, şeklinde sınıflandırılması etkili bir çalışma olabilecektir. Özellikle okuma yetisini geliştirme etkinliklerinde, okuma parçasını bire bir anadile çevirmek yerine, bir çözümlemeye tabii tutmak, bu amaçla önce bilinenden yola çıkarak parçada geçen özel kişi ve yer isimlerini bulmak, sayıları tespit etmek, parçanın ağırlıkla üstünde durduğu konunun kelimelerini fark etmek ve tüm



bunların anlamlarını bağlamdan yola çıkarak “tahmin etmek”, tahminleri sağlamlaştırmak ve temellendirmek amacıyla “tartışmak”, paragraflara başlıklar bulmaya çalışmak, paragrafı özetleyen cümleyi bulmaya çalışmak etkili yöntemler olabilecektir. Yine bu çerçevede, parçanın sonuç bölümünü çıkartarak, öğrenenlerden farklı sonuçlar “yaratmalarını” istemek de yararlı bir çalışma olabilmektedir. Ardından parçada geçen kültür öğelerini saptamak ve bunlar üzerine genel bir “tartışma” açmak kültürlerarası farkındalık yaratmak için de anlamlı olabilecektir..

4. Yabancı dil dersleri bire bir toplumdaki gelişmelerin, olayların, kültürel yönlerin, tartışmaların, toplumu oluşturan bireylerin özelliklerinin, ilgi ve isteklerinin yansıdığı bir ortamdır (Aslanargun ve Söngü 2006). Bu haliyle yabancı dil öğretimi gerçek hayattan kopuk olarak düşünülmemelidir. Bu nedenle, oluşturmacı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretene dersin bu yönünü açığa çıkarmaya çalışmalıdır. Öğrenenin kafası toplumdaki bir tartışma ile meşgulken izleneye bağlı kalmak adına bu öğrenme ve tartışma isteğini perdelememelidir. Aksine konunun dersle bağlantısını kurmaya çalışmak için etkinlikler düşünülmelidir. Örneğin bir gün öncesinde öğrenenlerin ilgi ile izlediklerini bir televizyon programından yabancı dil ile ilgili kısımları derste ele alabilmeli ve gerekiyorsa bir tartışma başlatabilmelidir. Yine özellikle yabancı kültürün değerlendirildiği, bazen tamamen yerildiği, bazen de birbir sahiplenildiği ve bu yolla ülke gündemini meşgul ettiği tartışma başlıkları derslere taşınabilmelidir. Bu noktada dilin sahip olduğu genişlikten yararlanmak ve buna dair malzeme çıkarmak, etkinlik düzenlemek oluşturmacı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretene sahip olması gereken özelliklerden olabilmelidir.
5. Oluşturmacı yabancı dil olarak Türkçe öğretene dersi içi etkinlikleri düzenlerken gerek bireysel, gerekse grup şeklindeki araştırma faaliyetlerine doğrudan müdahale etmemeli, öğrenenlere araştırma, görüş oluşturma ve bu görüşleri temellendirme süresi tanıyabilmelidir. Bu süreler dolmadan yapılacak öğreten değerlendirmeleri öğrenenleri hazır cevapları ezberleme yoluna itebilecek ve oluşturmacı sınıf ortamını dağılabilecektir. Söz gelimi oluşturmacı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretene Türkçedeki bilinmeyen bir

kelimenin ve ya cümlenin anlamını doğrudan öğrenenlere açıklamak yerine onlara bilinmeyenin anlamını bulabilmeleri için araştırma süresi tanınmalıdır. Ancak, öğrenenlere bu araştırmanın nasıl yapılacağına dair kaynaklar gösterebilmesi gereklidir (Marlowe ve Page 1998). Bu araştırma sürecinde öğrenenlere rehberlik yapmalıdır. Örneğin “bağlam” düşüncesini öğrenene kazandırma yönünde etkinlikler yaparak, bilinmeyeni bulması için en belirgin kaynak olarak bağlamı öğrenenlere gösterebilmelidir. Yine bilinmeyenin farklı türevlerinin geçtiği önceki çalışmaların gösterilmesi, bilinmeyenle ilgili hazırda bulunan kitaplar ve ya ilgili sözlükler de kaynak olarak gösterilebilmelidir. Öğrenenlerin oluşturdukları bilgileri tartışmak da burada “uygun” olan bilgi üzerinde uzlaşmak için etkili olabilecektir.

6. Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde oluşturmacı bir öğretene soruların öğrenen tarafından oluşturulmasını desteklemeli ve bu sorulara cevaplar üretilmesi için bir araştırma ortamı oluşturabilmelidir. Öğrenenin araştırma etkinlikleri sonucunda ortaya attığı görüşleri ise doğrudan “iyi” ya da “kötü” olarak nitelememelidir. Tam aksine öğrenenin kendi bakış açısını ortaya koymasını, savunmasını ve temellendirmesini, bunu yapabilmek için kanıtlar oluşturmaya çalışmasını desteklemelidir. Örneğin okuma parçasındaki bir paragrafın başlığının ne olabileceğini doğrudan söylemek yerine, oluşturmacı bir öğretene bunun ne olabileceğini öğrenenlerden araştırmalarını isteyebilmelidir. Araştırma süresinin sonunda ise oluşturulan görüşler sunulurken, “doğru” ve ya “yanlış” diye müdahale etmemeli; “Sence neden bu başlık?”, “Bir başka başlık neden olmasın?” “Kanıtlarını açıklar mısın?”, “Neye dayanarak bu sonuca ulaştın?”, “Bu sonuca nasıl ulaştın?”, “Seni böyle düşünmeye iten şeyler ne oldu?” şeklinde sorular sorarak öğrenenin kendi bakış açısını sunmasını sağlayabilmelidir. Bu noktada farklı fikirler ortaya çıktığında her bir fikrin dayanaklarını karşılıklı olarak tartışmalıdır. Bu tartışmanın sonucunda belki bir uzlaşma noktası bulunarak paragrafa tek bir başlık konabilecektir, ancak genellikle farklı bakış açıları kendilerini bu süreçte etkili bir şekilde ortaya koyabileceği için birden çok fazla başlık oluşturulabilecektir.

7. Oluşturmacı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretene, derslerde “Nedir?” sorusu yerine, “Neden ve Nasıl?” sorularına ağırlık verebilmelidir. Çünkü nedir sorusu, fazlaca düşünme gerektirmeyen, ezber bilginin tekrarını yapmaya uygun kısa cevap isteyen bir soru şekli olabilmektedir. Oysa neden ve nasıl soruları araştırma gerektiren, görüşleri temellendirme ve savunma gerektiren bir soru şekli olabilmektedir. Bu sorulara verilecek cevaplar genellikle daha uzun cevaplardır. Söz gelimi dilbilgisi derslerinde hikâye geçmiş zamanın ekinin ne olduğunu sormak yerine, oluşturmacı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretene, hikaye geçmiş zaman ekinin tespiti için öğrenenlerden belli bir hikaye üzerinde çalışmalar yapmasını isteyebilmeli ve bu ekin nasıl ve nerelerde kullanıldığını araştırmalarını talep edebilmelidir.
8. Yabancı dil derslerinde öğrenenlerin hata yapma oranları son derece yüksek olmaktadır (Demirel 2004). Ancak oluşturmacı bir yabancı dil öğretene bu hatalara doğrudan “yanlış” diye müdahale etmek yerine, çeşitli sorular ile yaklaşabilmeli; bu sayede öğrenenin kendi bulgularını, bakış açısını ortaya koyması sağlanmalıdır. Bu süreç verimli bir şekilde izlendiği takdirde, öğrenen sorulara cevap oluştururken gidiş yolundaki eksiklikleri görebilecek ve hatasını bizzat kendisi ortaya çıkarabilecektir.. Örneğin İngilizce dilbilgisi etkinliklerinde gelecek zamanda kullanılan bir cümleyi, şimdiki zaman olarak tanımlayan bir öğrenene bunun nedeni sorulduğunda cevap olarak fiile “-ing” takısının geldiğini söyleyebilmektedir. Ancak kendisine cümledeki fiilin hangisi olduğu sorulduğunda düşünmeye devam eden öğrenen hatasını anlamakta ve cümlede “-ing” takısının kullanılmadığını, bunun yerine gelecek zamanda kullanılan “going to + fiil” yapısının kullanıldığını ve bu nedenle kendisinin yanlış olduğunu cümlenin bir gelecek zaman cümlesi olduğunu söyleyebilmektedir. Yukarıdaki gibi sürecin henüz başında “uygun” cevap ortaya çıkmaması durumunda öğrenenden kanıtlar isteme, düşünmeye devam etme gibi etkinlikler sürdürülmelidir. Nitekim çok büyük oranda, süreç tükenmeye yakın “uygun” cevaplara erişilebilmektedir.
9. Öğreten, sorularını eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında çelişkiyi araştırtacak şekilde oluşturabilmelidir ki, yeni olan durum bilince çıkarılabilsin. Bu bağlamda, örneğin daha önce öğrenildiği şekliyle, soru sormaya yarayan

Türkçedeki “ -mı, -mi, -mu, -mü” eklerinin, aynı zamanda bir ricada bulunmaya yaradığı da sorular aracılığı ile araştırılmalıdır. Çeşitli diyaloglardaki, okuma parçalarındaki ve ya günlük hayattaki örnekler “listelenerek” bunlar görevleri bakımından “sınıflandırılmalıdır”. Bu sayede daha önce öğrenilen soru sorma ekinin, aynı zamanda ricalarda da kullanılabilceği ortaya çıkmış olabilecektir.

10. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenleri oluşturmacı bir bakış açısı ile hareket ettikleri takdirde, genellikle kendilerini sınırlayan şeyler söz konusu olamayacaktır. Nitekim öğretilcek olan yabancı dil olduğunda ilgi, merak ve araştırmanın da belli bir sınırı olmayacaktır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında oluşturmacı öğreten öğrenen merakını sürekli besleyebilmelidir. Bu amaçla öğrenme döngüsü ismi verilen bir modeli uygulaması önerilebilecektir (Brooks ve Brooks 1999). Bu modele göre ilk olarak “keşfetme” basamağı gündeme gelir. Bu basamakta öğrenenin açık uçlu sorular sorması sağlanarak, karşı karşıya olunan öğrenme materyaliyle tanışması, onu merak etmesi ve daha da önemlisi üzerinde duracağı araştırma noktalarını keşfetmesi sağlanır. Örneğin fikir sorma, görüş alma ile ilgili bir diyalogun işlenmesi sürecine bu mantıkla bakıldığında öğrenenin bir takım sorular yöneltmesiyle başlanabilecektir. “Diyalog nerde geçiyor, kimler arasında geçiyor, ne zaman geçiyor?” şeklindeki sorular, “Hangi konuda konuşuluyor, neler soruluyor, neler isteniyor?” şeklindeki sorularla beslenebilecektir. Genellikle soruları esas oluşturan öğrenen olduğu için burada sorulara yönelik bir sınırlama olmamalıdır, araştırmaya yönelik her türlü soru desteklenmelidir. İkinci basamakta ise “kavram tanıtmaya” gündeme gelmelidir. Bu basamakta diyalogda geçen fikir sorma, görüş alma ile ilgili cümlelerin tespit edilmesi, bunu sağlayan kelimelerin listelenmesi, bunların farklılıklarına göre, mesela kullanıldıkları yere ve ya kişiye göre değişmesi esasına göre sınıflandırılması sağlanabilmelidir. Cümle yapısının nasıl oluşturulduğu örneklerden hareketle tespit edilmelidir. Son olarak ise “kavram uygulama” basamağı gelir. Bu basamakta öğreten daha önceki basamaklarda edinilen bilgilerle yeni problemlerin çözümü için öğrenenleri yönlendirir. Örneğin fikir sorma ve görüş alma yapılarını kullanarak bir hafta sonraki

partide giyilebilecek elbiselerin tartışıldığı bir önceki diyalogdan hareketle, öğrenenlerden tatilde gidilebilecek yerlerin tartışılacağı yeni bir diyalog oluşturmaları istenebilir. Ya da çevre sorunları üzerine bir sokak röportajı hazırlamaları gibi öğrenenlerin daha önce öğrendikleri yapıları kullanarak bazı ürünler oluşturmaları bu basamakta öğrenenden talep edilebilir.

### **3.6.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerine Oluşturmacı Öneriler**

Oluşturmacılık daha önce de belirtildiği gibi bir öğretme yaklaşımı olmaktan çok, bir öğrenme yaklaşımıdır (Fosnot 1996). Bu nedenle öğrenenlerin oluşturmacı bir bakış açısı kazanması ve gerekliliklerine göre öğrenme faaliyetlerini yürütmeleri öğrenme sürecine her şeyden çok katkı sunabilecektir. Bu bakış açısından hareketle yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında öğrenenlerin nasıl hareket edeceklerine dair bazı noktalar ön plana çıkarılabilecek ve bazı öneriler sunulabilecektir. Bu bağlamda:

1. Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında öğrenenler edilgen bir konuma düşmekten kendilerini kurtarabilmelidir. Öğretenin her şeyi kendilerine açıklayacağını umarak beklemeye geçmeleri, her adımın öğretene tarafından sunulacağı düşüncesi, oluşturmacı bir bakış açısına tamamen ters olacaktır (a.g.e.). Bunun yerine oluşturmacı bir yabancı dil öğrenme ortamında öğretene kendi öğrenmesinden yine kendisinin sorumlu olduğunu kavrayabilmelidir. Bu mantıkla öğrenme sürecine sürekli kendi sorularını oluşturarak müdahale etmelidir. Oluşturduğu soruların cevaplarını aramak için bir araştırma sürecini yine kendisi kurgulayabilmelidir ve bu süreçte kendisine bir takım öğrenme görevleri çıkarabilmeli, bu görevleri sonuna kadar yerine getirmelidir. Oluşturulan grup çalışmalarında edilgen bir tavır takınması, verilen görevleri yerine getirmemesi, gerekli incelikte bir araştırma çalışmasından kaçınması onun öğrenme sürecinden hiçbir verim almamasına neden olabilmektedir (Akpınar ve Ergin 2005).
2. Oluşturmacı bir yabancı dil olarak Türkçe sınıfında öğrenenler bir birleri ile dayanışma içinde olabilmelidir. Bu bağlamda, grup çalışmalarını genellikle

3. Oluşturmacı yabancı dil sınıflarında öğrenenlerin en temel özelliklerinden biri de yaratıcılık olarak gündeme gelmektedir (Zembat 2007). Çünkü bu yaratıcılık sayesinde ki, öğrenen öğrendiğini farklı ürünler oluşturarak ortaya koyabilmektedir. O nedenle öğrenen yaratıcı düşünceyi geliştirmek için çalışmalar yapabilmelidir. Örneğin yabancı dili öğrenme dönemine kadar çok az sayıda hikâye ile karşılaşmış bir öğrenenin, yeni bir hikâye oluşturması, dahası bir hikâyenin sonunu tamamlaması genellikle mümkün olamamaktadır. Öğrenen bunu yapsa dahi bu büyük bir ihtimalle bir yaratıcılık örneğinden çok görev ürünü olarak ortaya çıkacaktır. Aynı şey belli bir şiir kültürüne sahip olmayan öğrenenin şiir çalışmalarında oluşturacağı ürünlerde de, kendi kültürünün farkında olmayan bir öğrenenin öğrenilen dilin kültürü ile verimli bir tartışma yaratmasında da ortaya çıkabilecektir. Bu nedenle oluşturmacı yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında öğrenenler sahip oldukları tüm diller aracılığı ile bütün yaratıcılık ürünlerinin arasına karışabilmelidir. Kendi ilgili alanı olan yaratıcılık dalı ile başlayıp tüm yaratıcılık alanlarını dolaşabilmelidir. Bu anlamda ilk olarak kendi kültürel özelliklerini tespit edebilmeli ve bunun yaratıcılık ürünlerini görebilmelidir. Ardından kendi kültürünü keşfederken izlediği yöntemi farklı kültürleri tanıırken de kullanmalı ve kültür hazinesini zenginleştirmelidir. Bir başka deyişle oluşturmacı sınıflarda bulunan bir yabancı dil öğreneni çok yönlü olabilmelidir. Bir yandan şiir, hikâye, masal, mani, şarkı, türkü, orta oyunu, halk dansları, efsane ve söylencelerle ilgilenirken, bir yandan makale, tartışma, yabancı müzik, film, tiyatro, resim, opera ve bale ile de

ilgilenebilmelidir. Bu nedenle özellikle okullarda yabancı dil sınıflarında disiplinler arası çalışmanın bir gereği olarak, edebiyat dersleri, resim, müzik, tasarım dersleri ile işbirliğine gidilebilmelidir. Ancak daha da önemlisi bu işbirliği ilişkisini öğrenenin kurabilmesi ve kendisini adı geçen bu alanlarda da geliştirebilmesidir (Marlowe ve Page 1998).

4. Oluşturmacı yabancı dil sınıflarında öğrenenlerin sahip olmaları gereken başka unsurlar da merak, mücadelecilik, eleştirelilik, hoşgörülülük ve değişime açıklıktır (Can 2006). Bu unsurların bir ve ya bir kaçının eksikliği yabancı dil öğrenim sürecinden gerekli verimin alınmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin yabancı dile ait bir dizi deyim öğrenilmesi sürecinden sonra öğrenen bu deyimlerinin kökenlerini araştırma merakını duyabilmelidir. Bunun çok uzun bir çalışmayı gerektirmesi durumunda pes etmemeli ve mücadelecilik bir ruhla çalışmayı sonuna kadar götürebilmelidir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bilgiler ile bazı deyimlerin kökenlerinde kültürümüze yabancı öğelerin bulunduğu tespit edilebilir. Böyle durumlarda oluşturmacı bir yabancı dil öğreneni öğrenilen kültürün taşıyıcılarına ve dilin konuşanlarına karşı bir tepki geliştirmek, olumsuz tutumlar almak yerine hoşgörü özelliğini kullanarak empati geliştirebilmelidir. Eleştirel bir bakış açısı oluşturarak, olumsuz tutum geliştirmeden, tespit edilen kültürel öğelerin nasıl şartlar içinde, tarihin hangi döneminde oluşturulduğunu araştırabilmelidir. Yine yapılan çalışmalarda karşı karşıya kalınan kültürel farklılıklarda, sahip olunan kültür ile karşılaşılan kültür arasında eleştirel bir çalışma yapabilmelidir. İki kültürü de göz ardı etmeden, birini diğerine yeğlemeden, ikisinde de yer alan olumlu unsurları ön plana çıkarılabilmelidir. Bu gibi durumlarda öğrenenler değişme açıklık ilkesi ile çağın gerektirdiği kültürel olumlulukları kazanma ve edinme yoluna gidebilmelidir.

## 4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA OLUŞTURMACILIK

### 4.1 Yabancı Dil Olarak Türkçenin Gelişimi

Bir yabancı dil öğretim alanı olarak Türkçenin, oluşturmacılık kuramı ile ilişkisini incelemeyen ve bu bağlamda ders kitaplarının bu kuramı taşıyıp taşımadığını ele almadan önce, Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretilmesi süreçlerini araştırmak uygun olacaktır. Çünkü bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesindeki tarihsel süreç, onun içinde bulunduğu durumu anlamada son derece önemli ipuçları sağlayabilmektedir. Ancak bu tarihsel süreci mekanik bir tarzda ele almak yerine Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğrenilmeye ve öğretilmeye iten gereksinimleri değerlendirmek daha etkili olabilecektir.

#### 4.1.1 Yabancıların Türkçe Öğrenme Gereksinimi

Dünya tarihinde Türklerin oynadığı rollere bakıldığında, Türkçenin geniş bir öğrenilme havzasına sahip olduğu iddia edilebilecektir (Ungan 2006). Çünkü Türkler hüküm sürdükleri topraklardan çok çeşitli sebeplerle göç etmiş ve dünyanın pek çok noktasında uzun süreli, büyük ve etkinlik alanı yaygın devletler kurmuşlardır. Ancak tarihte benzer durumda olan ulusların aksine Türkler elde ettikleri bölgelerdeki insanlara kendi dillerini öğretme yerine, kendi dillerinin yanı sıra onların dillerini de öğrenme gereksinimi duymuşlardır. Örneğin 16. yüzyılda Amerika kıtasını keşfeden ve sonrasında işgal eden İspanyollar kendi dillerini burada yaşayanlara öğreterek bugün Latin Amerika'da kurulu bulunan 23 ülkenin İspanyolca konuşmasına zemin hazırlamıştır (a.g.e.). Yine 1950lerden itibaren tüm dünyada etkinliğini arttıran Amerika Birleşik Devletleri, eş zamanlı olarak İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi çalışmalarını da hızlandırmış, bu alanda yaptırdığı çalışmalarla İngilizcenin bir dünya dili olmasını sağlamıştır (Demircan 1990). Fakat özellikle ön Asya'da büyük devletler kuran Türk boyları bu coğrafyada hâkimiyet sağlamış olan Farsça ve Arapça dilleri ile içli dışlı olmuş ve bu dilleri öğrenerek devlet hayatında, eğitim ve öğretim alanında bu dillerin kullanımını sağlamışlardır. İşte bu durum



Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesi gereksinimini zayıflatan bir faktör olarak ortaya çıkabilmektedir..

Bununla beraber toplumlar arası iletişimi sağlayan etkenler arttıkça, özellikle bilim, ticaret ve sanayi alanında yenilikler bir biri ardı sıra ortaya çıkmaya başlayınca yabancıların öğrenmek istedikleri diller de çeşitlenmeye başlamış ve Türkçe de yavaş yavaş bu diller arasına girmiştir. Yeniçağın ilk evresinde dünyanın en önemli ticaret yolları olan İpek ve Baharat yollarını elinde bulunduran Osmanlı İmparatorluğu özellikle Avrupalıların Türkçe öğrenme gereksinimlerini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda Avrupalıların Türkçe öğrenme süreçleri Osmanlı ile kurdukları ticari ve siyasi ilişkiler ile birlikte başlamış ve Avrupa'da bazı üniversitelerde Türkoloji bölümleri açılmıştır (Demircan 1988: 89)

Ancak coğrafi keşiflerin ve bu bağlamda sömürgecilik faaliyetlerinin etkisi ile Osmanlının dünya gündeminde elde ettiği rollerin gevşemeye başlaması ve zamanla da tamamen etkisizleşmesi Türkçe aleyhine de bir durum oluşturmuş, Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesi süreci terse dönerken Osmanlılar bu etkiyi kabullenerek hızla Avrupalı Devletlerin dillerini öğrenmeye çalışmışlardır (a.g.e.).

Aslında bu açıdan bakıldığında yabancılara Türkçe öğretmek bir yana, Türkçenin kendi varlığını koruması bile önemli bir etken olarak kabul edilebilmelidir. Çünkü bahsi geçen gelişmeler nedeniyle Türkçe özellikle kırsal alanda konuşulan ve gittikçe varlığını yitiren bir dil haline gelmekteydi. Bu koşullarda yabancıların Türkçe öğrenmelerini ancak bazı misyonerlik faaliyetleri gerekli kılabilenmekteydi. Nitekim Osmanlının içyapısını öğrenmek ve değiştirmek için bu çerçevede faaliyet yürüten pek çok unsur Türkçeyi de öğrenmiştir.

Bu durumun tersine dönmesi 1923 itibariyle, yani Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kurulmasıyla başlamıştır. (Akdoğan ve diğerleri: t.y.). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkçenin geliştirilmesi amacıyla pek çok çalışma yapılmıştır. Bunlardan en önemlisi Türk Dili Tetkik Cemiyeti adıyla 12 Temmuz 1932'de Atatürk'ün talimatıyla kurulan ve amacını "Türk dilinin öz güzelliğini ve zenginliğini meydana çıkarmak, onu yeryüzü dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe erdirmek" olarak tespit eden Türk Dil Kurumu'dur<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Bkz. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr), Erişim: 07.07.2008

Türkçenin bu ayağa kalkış çalışmalarını 1950’li yıllardan itibaren üniversiteler bünyesinde sürdürülen yabancılara Türkçe öğretme çalışmaları izlemiştir.

1950’lerden sonra yabancıların Türkçe öğrenmeye duydukları gereksinim iki boyutlu olarak ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise özellikle İkinci Dünya Savaşından yorgun ve yıkılmış bir durumda çıkan Avrupa Devletlerinin, yeniden kendilerini toparlayabilmek ve inşalarına hız vermek için Türkiye’den işçi almaları olmuştur. Bu amaçla 1950 ve 60’lı yıllardan itibaren önemli bir kısmı Almanya’ya olmak üzere Türkiye’den Avrupa Devletlerine büyük göçler yapılmıştır. Avrupa’ya yerleşen Türklerin buraya uyum sağlamaları süreci onların kendi dillerini gittikleri ülkelerde kendi çocuklarına öğretme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu sayede Türkçe Avrupa ülkelerinde Türk çocuklarına yönelik olarak okutulmaya başlanmıştır (Akdoğan ve diğerleri: t.y.).

İkinci boyutta ise Avrupa ülkelerine yerleşen Türklerin buradaki yerleşik toplumla kurduğu ilişkiler çerçevesinde cereyan eden bir takım gelişmeleri içermektedir. Oraya yerleşen Türklerin zamanla kurduğu ve Türkiye’ye de taşıdığı ticari ilişkiler, ortaklıklar, evlilikler sonucu oluşan akrabalıklar, iyi komşuluk ilişkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan bağlar Avrupa’da sınırlı da olsa yabancılar tarafından bir Türkçe öğrenme gereksinimi doğurmuştur (a.g.e.).

Daha önce bahsi geçen bu faktörlerle birlikte, Yabancı Dil Olarak Türkçenin bir gereksinim olarak ortaya çıkmasında dünya siyasetindeki son gelişmeler çok daha etkili olmuştur. Nitekim yabancı dil öğretim alanının önde gelen isimlerinden Prof. Dr. Tülin Polat (2001) *Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil* adlı makalesinde bu durumu şu haklı tespitle ifade etmektedir:“ Hangi alan olursa olsun, eğitim ile ilgili kararlar siyasal, ekonomik ve kültürel gelişmelerden bağımsız olarak alınmaz, alınmamalıdır.” Nihayetinde bir eğitim alanı olarak ortaya çıkan Yabancı Dil Olarak Türkçe de bu tespitle ifadesini bulan bir tarzda şekillenmesini sürdürmüştür ve tam da bu noktada dünya tarihi açısından son derece önemli bir gelişme yaşanmış, 1945’li yıllardan beri iki kutuplu olarak şekillenen dünyanın bir kutbunda, Doğu Bloku ülkeleri adı verilen cephesinde bir çözülme yaşanmıştır. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin kuruluşuyla ve bu devletin İkinci Dünya Savaşının ertesinde Doğu Avrupa’ya doğru yayılmasıyla Batı Avrupa’da ortaya çıkan kapitalizmlerden farklı, büyük oranda devlet mülkiyetine dayalı olarak

şekillenmiş, bürokratik bir yapı tarafından yönetilen bir dünya kutbu ortaya çıkmıştı. Dünyanın neredeyse yarısını oluşturan bu kutupta zengin doğal kaynaklar, donanımlı bir alt yapı, büyük ve nitelikli bir iş gücü ve belki de en önemlisi dünyanın yarısını oluşturan inanılmaz bir pazar bulunmaktaydı. İşte içinde Orta Asya, Kafkaslar ve Orta Doğunun da bulunduğu bu kutbun çözülmeye başlaması ile birlikte özellikle Batı Avrupa ve ABD'ye büyük bir alan açılmış oldu. Her yönden bu pazara girmeye çalışanlar bu pazarın çok önemli bir kısmında Türkî unsurların yer aldıklarını, Türk kültürünü taşıyan ve Türkçe konuşan ulusların bulunduğunu bilmekteydiler. Bu durum, bu zengin pazara girmek için Türkiye ile birlikte hareket etmenin gerekliliklerini ortaya çıkardı (Savran 2001). Bunun sonucunda Türkçeye duyulan gereksinimde önemli bir artış söz konusu olabilmıştır. Bahsi geçen bu dönemde Türkiye de özellikle Sovyet Cumhuriyetlerinde yaşayan Türklerle organik bağlar geliştirmeye başladı ve Türkiye Türkçesinin öğrenilmesine dönük ciddi bir gereksinim ortaya çıktı (Yüce 2005: 425).

Dünya siyasetinde ortaya çıkan bu gelişmeler 20. yüzyılın son demlerinde Türkiye- AB(Avrupa Birliği) ilişkilerinde temelden bazı değişikliklere yol açtı. 1999 Helsinki'de yapılan AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi'nde Türkiye AB'ye resmen oy birliği ile aday ülke olarak kabul ve ilan edildi<sup>1</sup>. Bu tarihten sonra Türkiye ve Avrupa Birliği arasındaki ilişkiler gelişmeye ve Türkiye aday üyelik sürecinin gerektirdiği tüm etkinliklere katılmaya, topluluk programlarının da bir parçası haline gelmeye başladı. Bu durum da AB üyesi ülkelerin kullandığı dillere Türkçenin de eklenmesi sürecini başlatmış oldu.

Bu noktada AB'nin dil politikasını gözden geçirmek yararlı olabilecektir. Çünkü sürecin Türkçe öğrenmeye katkısı burada daha etkili bir şekilde araştırılabilecektir.

Her şeyden önce bir siyasi birlik süreci olan AB, bu süreci başarı ile devam ettirmek için bir dizi engeli aşmakla mükelleftir. Bunların başında da siyasi birliğin içinde konuşulan diller sorunu gelmektedir. Her alanda tam bütünleşmeyi sağlamanın yolu genellikle tek dil ile hareket etmekten geçmektedir. Zira bugün AB'nin karşısında rakip olarak görünen ABD, Japonya, Çin ve ya Rusya tam ulusal devletler

---

<sup>1</sup>Bkz. [http://www.belgenet.com/arsiv/ab/brukselzirve\\_122004.html](http://www.belgenet.com/arsiv/ab/brukselzirve_122004.html), Erişim: 10.08.2008

konumundadır ve tek dile sahiptir. Bunun avantajlarını her noktada yaşamaktadırlar. Fakat aynı şey AB için son derece zor görünmektedir. Çünkü çok uluslu bir yapıya sahip olan AB’de aynı zamanda çok da dil bulunmaktadır. Bugün Avrupa Birliğine üye ülkelerin vatandaşlarının % 47’si İngilizceyi kullanmaktadır. % 24’ü Almancayı anadili olarak kullanırken % 8’i ikinci dil olarak kullanmaktadır. Avrupa Birliği vatandaşlarının %28’inin yarısı Fransızca’yı Anadil olarak, yarısı da ikinci dil olarak kullanmaktadır. İtalyanca’yı anadiline ek olarak kullananların oranı %2’dir. Yine İspanyolca’yı % 11’i anadil olarak, %4’ü ise yabancı dil olarak kullanmaktadır (Ungan 2006). Elbette ki verili bu duruma birliğe üye diğer ülkelerin de kullandıkları ulusal dilleri eklemek gerekecektir.

Avrupa Birliği bu karmaşık tabloyu lehe çevirmenin bir yolu olarak çok dillilik politikasını geliştirmiştir. Başka bir deyişle dili teke indiremiyorsak tüm dilleri eşit oranda desteklemek yoluyla dil sorununu aşarız anlayışını hâkim kılmıştır. Bu doğrultuda ardı ardına yapılan çalışmalar belirli bir ilerleme sağlamıştır.

Bunların en kapsamlısı Avrupa eğitim programlarıdır. Avrupa Parlamentosu Konseyi’nin 24 Ocak 2000 tarihli 253/EC kararıyla programlar işletilerek Avrupa’da eğitim kalitesi arttırılmak ve eğitim alanında belirli ölçütler yakalanmak suretiyle bir ortaklığa gidilmek istenmektedir. AB Genel Eğitim Programının beş amacından ikincisi bire bir dil sorunu ile ilgilidir. Bu kapsamda “Avrupa dillerine yönelik bilgileri geliştirmek” şeklinde tariflenen amaç programa katılan ve Türkiye’nin de dâhil olduğu 31 ülkeyi ve adı geçen bağlamda onların dillerini kapsamaktadır. Program dâhilinde Okul Ortaklığı Programı olan Comenius, Yüksek Öğretim Programı olan Erasmus, Yetişkin Eğitimi Programı olan Grundvig, Eğitimde Yeni Teknolojiler Programı olan Minevra, Mesleki Eğitim Programı olan Leonardo Da Vinci, Gözlem ve Yenilik Programı, Destek Faaliyetleri Programı, Dil Öğretim Programı olan Lingua devreye koyulmuş ve çalışmalarına başlamıştır. Bu programlara deyim yerindeyse eğitim alanında kendisini tanımlayan her kurum ve birey dâhil edilmektedir. Her bir programın kendisine has özel amaçları olduğu gibi, yeni diller öğrenmeye katkı, yabancı dil bilgilerinin geliştirilmesi ve dillerin bir birlerine saygıyla yaklaşması ortak amaçlar arasında yer almaktadır (a.g.e.).

Fakat yine de bununla yetinilmeyip programlardan birisi özel olarak dil öğretimi alanına ayrılmıştır. Lingua ismi verilen bu program AB Genel Eğitim

Programı olarak bilinin Socrates'in sekiz alanından birisidir. AB bu program aracılığıyla üye ülkelerin kültürel gelişimini zenginleştirmeyi, sağlamlaştırmayı ve dilsel çeşitliliği güçlendirmeyi, her vatandaşın anadilinden başka yabancı dil olarak konuşabileceği dil sayısını arttırmayı hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda AB dil öğretiminin ve dil öğrenim materyallerinin geliştirilmesi için programa ekonomik destek sağlamaktadır<sup>1</sup>. Burada bahsi geçen diller daha önce ifade edildiği gibi içinde Türkçenin de yer aldığı 31 ülkenin dilinden oluşmaktadır.

Geliştirilen bu programlarla beraber yabancı dil öğrenimi teşvik edilirken de bu öğrenim sürecinde belli ölçütlerin tespiti, ortaklaşmaların yaşanması, dil öğrenenlere somut bir çerçeve ve bu çerçeve içinde somut hedefler çizilmesi için yine 2000 yılında Avrupa Birliği, Kültürel İşbirliği Konseyi Eğitim Komitesinin hazırladığı Genel Avrupa Referans Çatısı ilgili kamuoyuna sunuldu. Genel Avrupa Referans Çatısı'nın hazırlanmasının amaçları arasında Türkçenin bir yabancı dil olarak Avrupa'da öğretilmesini ihtiyaç düzeyine çıkarabilecek ve teşvik edecek tespitler bulunmaktadır. Örneğin amaçlardan birisi şu şekilde ifade edilmektedir:

“Dil öğretme ve öğrenmenin güçlendirilmesi üye ülkeler arasında daha geniş hareketlilik ve daha etkili uluslar arası iletişimi geliştirir. Kimliklere saygının kültürel çeşitlilikle birleştirilmesi, bilgiye daha iyi ulaşılmasını, daha yoğun kişisel etkileşimi, daha gelişmiş iş ilişkilerini ve daha derin karşılıklı anlayışı getirecektir. Bu amaçlara ulaşmak için dil öğrenme hayat boyu süren bir etkinlik olmalı ve okul öncesi eğitimden yetişkin eğitimine kadar, eğitim sistemleri tarafından özendirilmeli ve kolaylaştırılmalıdır. Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki işbirliğini özendirmek ve kolaylaştırmak, dil farklılıklarının karşılıklı onaylanması konusunda etkili bir temel hazırlamak, öğrenenlere, öğretenlere, program hazırlayıcılarına yardım etmek, onların çabalarını koordine etmek ve saptamak kurumları ve eğitim idarecilerini incelemek için Genel Avrupa Referans Çatısı'nın geliştirilmesi arzu edilir.”<sup>2</sup>

Genel Avrupa Referans Çatısı'nın bu amacından da anlaşılmaktadır ki çok dillilik ve çok kültürlülük açık bir şekilde tariflenmekte ve özendirilmektedir. Bu durumunun Avrupa'da bir yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine ciddi bir katkı sunabileceği öngörülebilecektir.

<sup>1</sup> Bkz. [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/lingua1\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/lingua1_en.html), Erişim: 12.08.2008

<sup>2</sup> Bkz. <http://www.ingilish.com/turkceogretimi.htm>, Erişim: 18.08.2005

Avrupa Birliğinin dil politikasının temelini oluşturan bu girişimlerin ardından bir takım eylemler de gelmeye başlamıştır. Bunların en önemlilerinden biri AB'nin 2001 yılını "Avrupa Diller Yılı" olarak ilan etmesidir. AB bu eyleminin amacını şu şekilde açıklamıştır:

"Temel amaç, Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa lkeleriyle birlikte paylaşmalarıdır; bunun yanı sıra çok kültürlü çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektir. Bu yolla çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracadı ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacadı beklenmektedir." (Demirel 2005)

Bu amaçla 2001 yılında Türkiye ve Avrupa lkelerinde bir dizi etkinlik gerçekleştirilmiş, birden fazla dil bilmenin önemi vurgulanmış, Avrupa'nın yeni dil öğrenme politikası ve buna dair yaklaşımlar içselleştirilmeye çalışılmıştır. Avrupa Diller Yılı etkinlikleri kapsamında 25–26 Ekim 2001 tarihlerinde Ankara'da *Avrupa'da Türkçenin İkinci Dil Olarak ğretimi* konulu uluslararası bir sempozyum da düzenlenmiştir<sup>1</sup>.

Bir birini takip eden bu gelişmelere bakıldığı zaman Türkçeye büyük bir alanın açıldığı, Türkçe ğrenmeye yönelik bir talep artışının olabileceği ve Türkçe ğrenmeye gereksinim duyulabileceği genel olarak görülebilmektedir. nk sahip olduğu nüfusuyla Türkiye aday üyelik süreci başlangıç olarak kabul edildiğinde takdirde, Avrupa Birliğinin en büyük ülkelerinden biri haline gelecektir ve bu durumda Türkçe Avrupa'nın en çok konuşulan dillerinden birisi olacaktır. Bu durumun Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimine ve öğrenimine büyük bir ihtiyaç yaratacağını dile getirmek uygun olabilecektir.

Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi gereksinimini ortaya çıkaran tek gelişme Avrupa Birliğine üyelik süreci değildir. Ankara Üniversitesi Dil ğretim Merkezi TÖMER bu konuda pek çok araştırma çalışmasının içinde yer almaktadır. Nitekim TÖMER'in 17–18 Mayıs 1999'da 22 ülkeden pek çok dilbilimci ve araştırmacının katılımıyla düzenlenen "Dünyada Türkçe ğretimi" konulu seminerin sonuç metninde şu tespitlere yer verilmiştir:

---

<sup>1</sup> Bkz. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaDilleri2001/AvrupaDilleriEtkinlikleri.htm>, Erişim: 12.08.2008

“1) Türkçe, dünya üzerinde konuşulan yaklaşık 5 bin dil içinde en çok konuşulan 7. dildir. Ancak, layık olduğu yeri alamamıştır;

2) Batı'da Türkçe, Avrupa ülkelerinde yaşayan Türkler tarafından konuşulmakla birlikte, o ülkelerin vatandaşları tarafından da "yabancı dil" olarak öğrenilmek istenmektedir;

3) Türk televizyon kanallarının yayınlarının birçok ülkede izlenebilmesi, Türklerin Türkçeyi anadili olarak sürdürmesinde ve yabancıların Türkçeyi öğrenmek istenmesinde çok önemli bir etkidir”<sup>1</sup>

Aynı şekilde Avrupa Diller Yılı etkinlikleri kapsamında 25–26 Ekim 2001 tarihlerinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ankara’da düzenlenen *Avrupa’da Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi* konulu uluslar arası bir sempozyum da, Yusuf Çotuksöken’in ifade ettiği şu cümleler Türkçe gereksiniminin boyutlarını da vurgulamaktadır:

“Dünyada ise ABD, Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, İspanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Finlandiya, İsveç, Bulgaristan, Yunanistan, Avusturya, Macaristan, Rusya Federasyonu, Ukrayna, Makedonya, Bosna-Hersek, Yugoslavya, İran, Pakistan, Suriye, Japonya, Çin, Kore, Avustralya gibi pek çok ülkede üniversitelerde, elçiliklerde ya da özel kurumlarda Türkçe anadili ve/veya ikinci dil olarak öğretilmektedir.” (Çotuksöken 2001)

#### **4.1.2 Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe**

Önceki bölümde vurgulandığı üzere yabancıların Türkçe öğrenmeye duyduğu gereksinim çok öncelerden başlamış, zaman zaman bu gereksinimde ciddi bir artış görülmekle beraber, bazı dönemlerde de ciddi gerilemeler söz konusu olmuştur. Ancak bütün bir tarihsel süreç analiz edildiğinde, genel olarak Türk Dilinin dönemler içinde hâkim olan dillere karşı bir var olma savaşı verdiği ve bunun sonucunda da yabancılara yönelik Türkçe eğitiminin yetersiz kaldığı tespiti yapılabilecektir.(Akdoğan ve diğerleri: t.y.)

Ancak eldeki bu verili duruma rağmen yabancılara Türkçeyi tanıtmak, anlatmak ve öğretmek amacıyla tarih boyu bir dizi çalışma da yapılmıştır. Hatta bu çalışmalar tarihin eski dönemlerine kadar gitmektedir (Akdoğan ve diğerleri: t.y.). Bunlardan ilkinin Kaşgarlı Mahmut’un *Divan-ı Lügat-it Türk* adlı 11. yüz yılda

<sup>1</sup> Bkz. <http://www.ingilish.com/turkceogretimi.htm>, Erişim: 18.08.2005

yazdığı eser oluşturmaktadır. Kaşgarlı Mahmut bu eserde Araplara Türkçeyi öğretme amacını taşımakla beraber, Türkçenin zenginliklerini ve güçlülüğünü vurgulamıştır. Dönemin neredeyse tüm Türk boylarının gezilmesi suretiyle oluşan eserde, dönem Türklerinin yaşayışları, gelenek ve göreneklere de aktarılmış, bu sayede esere zengin bir kültürel boyut kazandırılmıştır. Aynı zamanda eserde farklı Türk diyalektlerine, atasözleri ve deyimlerine de yer verilmiştir. Bundan uzun bir süre sonra Ali Şir Nevai tarafından yazılan *Muhakemet-ül Lügatayn* adlı eser de Türkçenin güzelliklerini ve zenginliklerini merkezine almış, dönemin gençlerine bu zenginliği aktarma amacı taşımıştır. Farklı dillerin karşılaştırılması yoluyla yapılan bu çalışma Türkçeyi güçlendirmek ve yabancılara öğretmek yolunda önemli bir eser olarak görülmektedir. Fakat bu çalışmaların daha sistemli hale getirilmesi Osmanlı döneminde olmuştur. Osmanlı İmparatorluğunun özellikle yükselme döneminden itibaren imparatorluğun sınırlarının genişlemesi dolayısıyla, hem imparatorluk içinde kalan yabancılara yönelik, hem de imparatorlukla ilişkiler kurmak isteyen yabancılara dönük çalışmalar yapılmış, bu doğrultuda Acemi Okulları'nda Yabancı Dil Olarak Türkçe dersleri düzenlenmiştir (a.g.e)

1850'li yıllara gelindiğinde ise yabancılara Türkçe öğretmeye yönelik aradan geçen kitap yazımı açısından verimsiz süreden sonra bu amaca yönelik kitap çalışmaları hızlanmıştır. Bunları sırasıyla aktardığımızda 1850 yılında S.P. Sinan, *Alphabet turc Suivi d'une methode*, yine aynı yüzyılda Güzeloğlu E., *Dialogues Français-turc, Précédés d'une vocabulaire*, Sinan, J. P., *Abrégé de Grammaire Turque*, Fuad Efendi, Cevdet Efendi, *Grammatik der osmanischen Sprache, Deutsch bearbeitet von H. Kellgren*, Mehmet Mihri, *Kitabü't-tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye*, Mehmet Ruhi, *Conversazione in Lingua Turca elkationa* şeklinde bir dizilim ortaya çıkacaktır (Hengirmen 1993: 6).

Bununla paralel, Türkçenin yabancılara öğretimine ilişkin yazılan yapıtların yabancı ve ya Türkler tarafından yazılmasına ve yüz yıllara göre sınıflandırılmasına ilişkin şöyle bir tablo ortaya konabilecektir:



Tablo 1: Yabancılara Türkçe Öğretimi için Yazılan Kitapların Yüz Yıllara ve Yabancı ile Türk Yazarlar Tarafından Yazılmalarına Göre Sınıflandırılması

Yüz yıl	Türk Yazarlar	Yabancı Yazarlar
XI. yüzyıl	1 kitap	-
XII. yüzyıl	-	-
XIII. yüzyıl	-	-
XIV. yüzyıl	-	-
XV. yüzyıl	-	-
XVI. yüzyıl	-	-
XVII. yüzyıl	-	11 kitap
XVIII. yüzyıl	-	11 kitap
XIX. yüzyıl	6 kitap	34 kitap
XX. yüzyıl	149 kitap	172 kitap
Toplam	156 kitap	228 kitap

(Hengirmen 1993: 7)

Yukarıdaki tablo dikkatle incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi için, yabancıların Türklerden daha çok eser verdiği görülebilecektir, buradan hareketle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin öneminin Türkler tarafından yeterince anlaşılamadığı iddia edilebilmesi mümkün olacaktır.

Bahsi geçen iddianın bir sonucu olarak yabancılara Türkçe öğretilmesi çalışmalarında büyük eksiklikler söz konusu olsa da özellikle Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kurulması, Türkçeyi anadil olarak kullanmaya başlaması ve yaşanan dil devrimiyle beraber bu süreçte Türkçe ve Yabancı Dil Olarak Türkçe lehine bazı olumlu gelişmeler de ortaya çıkmaya başlamıştır (Akdoğan ve diğerleri: t.y.).

Öncelikle Türkçe, pek çok ülkede, üniversitelerde okutulmaya başlanmıştır. Fakat bu çalışma Yabancı Dil Olarak Türkçe anlayışından çok Türkoloji araştırmaları çerçevesinde yürütülmüştür. Bunun bir sonucu olarak öğrenciler modern Türkçeyi öğrenmek yerine Türk Diline ait eski ve tarihi metinleri çözümlene işine katılmış ve modern yabancı dil öğretimi anlayışından çok uzakta yetişmişlerdir.

Bu durumun yarattığı sıkıntılar hala devam etmekte iken özellikle Avrupa'ya yerleşen Türk ailelerinin çocuklarına yönelik Türkçe öğretim çalışmalarıyla alana ilişkin faaliyetler bir kez daha hızlanmıştır. Avrupa'ya 1950'ler itibariyle göç eden Türk nüfusunda çok ciddi bir artış olduğuna ve bu Türklerin Türkçeyi kendi çocuklarına öğretmek amacıyla bazı çalışmaların yapılmasını sağladıklarına daha önce değinilmişti (Bkz. s.112). İşte bu doğrultuda harekete geçen T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, yurt dışına yönelik çalışmalar yapmış, materyal hazırlamış, öğretmen yetiştirmiş ve göndermiştir. Fakat bu çalışmalar yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkiye'de yaşıyormuşçasına Türkçe öğretme anlayışı ile malul olmuştur. Başka bir deyişle, Yabancı Dil Olarak Türkçe ve ya İkinci Dil Olarak Türkçe bakış açısı yerine anadil olarak Türkçe bakış açısıyla öğretim çalışmalarını yürütmeye çalışmıştır (Akdoğan ve diğerleri: t.y.). Nitekim bu durum kısa bir süre sonra yapılan öğretim çalışmalarının yetersiz kalmasıyla ortaya çıkmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkması olağan karşılanabilecektir. Çünkü yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmaların yapıla gelmesi ile birlikte anadil eğitimi ile yabancı dil eğitiminin bir birinden farklı olduğu ortaya konmuş ve bu doğrultuda iki alan bir birinden ayrılmıştır (Demircan 1990). Her ne kadar İşitsel-Dilsel Yöntem gibi bazı yöntem ve yaklaşımlar bu ikisinin aynı olabileceğini iddia etse de genel kabul, iki alana ilişkin benzerlikler olmakla birlikte çalışmaların ayrı yürütülmesi şeklindedir. Hali hazırda çocuğun dilsel gelişim sürecine bakıldığında da bu ikisinin bir birinden ayrıldığı görülebilmektedir. Çocuk anne karnından itibaren anadili ile yetişmeye başlamakta, üç yaşına geldiğinde bu dilin yapısını çözmekte ve dili kullanmaktadır. 6 yaşına geldiğinde ise artık anadiliyle her türlü yaratıcılığı ortaya koyma derecesine gelmiş ve dilin tüm özelliklerini kavramış olmaktadır (Baymur 1994: 204). Ancak yeni dili anadilinden sonra öğrenen çocuk artık farklı bir süreç geliştirmekte ve yabancı dili bu sürecin özelliklerine göre öğrenmektedir. Şu halde Türkiye'de yedi yaşına kadar Türkçe ile yoğunlaşmış bir çocuğa yönelik yapılacak Türkçe eğitim ve öğretimi ile yurt dışındaki bir Türk çocuğuna yapılacak Türkçe öğretimi arasında ve bunlardan da farklı olarak belli bir yaşa kadar Türkçe ile hiç tanışıklığı olmamış bir yabancıya yapılacak Türkçe öğretimi arasında derin ve ciddi farklılıklar olabilecektir.

İfade edilen bu farklılıkların uygulamada da görülüp tespit edilmesi üzerine Yabancı Dil Olarak Türkçe bir alan olarak meydana çıkmaya ve temelini

oluşturmaya başlamıştır. Türkçenin yabancılara öğretilmesine dönük bu çalışmalar 1980'den sonra artarak ve hızlanarak devam etmiştir. Bu amaçla ilk olarak 1982 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı Türkçe Öğretim Merkezi(TÖMER) kurulmuş, bu gelişmeyi takip eden süreçte 1994 yılında Gazi Üniversitesi TÖMER, Bolu İzzet Baysal ve Ege Üniversitesi TÖMER'ler faaliyete geçirilmiştir (Yüce 2005: 426).

TÖMER'ler temel hedef olarak Türkçeyi hem yurt içinde hem de yurt dışında yabancılara öğretmeyi seçmiş, bunun yanında Türk kültürünü de dil ile birlikte yabancılara tanıtmaya amacında olmuştur. Aynı şekilde Türkî Cumhuriyetlerden gelenlere yönelik Türkiye Türkçesini öğretmek de TÖMER'lerin bir diğer amacını oluşturmaktadır. TÖMER'ler bu amaçlarına ulaşabilmek için materyal hazırlama, gerekli eğitim kadrosunu oluşturma, bu doğrultuda diğer eğitim ve öğretim kurumlarıyla işbirliğine gitme gibi amaçları da taşımış ve uygulamıştır(a.g.e.)

Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında ortaya çıkan yeni gelişmeler, bir başka deyişle alana yönelik ihtiyacın artması, ilginin oluşması ancak, buna rağmen öğretim materyali ve kadrosunun yeterli olmayışı, yeni arayışları da beraberinde getirmiştir. Bu nedenlerle ilk olarak 1992–93 eğitim öğretim döneminde, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim dalı kurulmuştur. Çalışmalarını hala sürdürmekte olan anabilim dalı yabancılara Türkçe öğretmenin anadil öğretiminden farklı olduğunun kabulüyle, yabancılara Türkçe öğretmeyi hedefleyen bir program izlemekte, bu amaçla öğrencilere Türkçe alan formasyonu ve Yabancı dil alan formasyonu kazandırmaktadır. Bu iki yönlü çalışmanın ardından mezunlar Türkçenin yabancılara öğretildiği tüm kurumlarda çalışabilmektedir<sup>1</sup>.Daha sonraki yıllarda da aynı amaçlarla Yıldız Teknik Üniversitesi'nde ve Dokuz Eylül Üniversitesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim dalları kurulmuş ve çalışmalara başlamıştır. Bu programlar da iki yıllık tezli yüksek lisans programları niteliğindedir<sup>2</sup>.

Daha çok öğretim materyali ve öğretim kadrosu yetiştirme gayretinde görünen üniversiteler, yabancılara Türkçe öğretme işini bizzat kendileri de gerçekleştirmektedir. Başta TÖMER olmak üzere, İstanbul Üniversitesi Yabancı

---

<sup>1</sup> Bkz.

<http://www.istanbul.edu.tr/enstituler/sosyalbilimler/YABANCIDILOLARAKTURKCEYUKSEKLISANS.htm>, Erişim: 18.07.2008

<sup>2</sup> Bkz. <http://www.yde.yildiz.edu.tr/intro-yot.htm>, Erişim: 29.08.2005

Diller Bölümü ve daha pek çok üniversite Yabancı Dil Olarak Türkçe dersleri vermektedir. Aynı şekilde ihtiyacı karşılamaya yönelik olarak özel kurumlar da uzun bir süredir bu alanda faaliyet yürütmekte ve çalışmalarına bugün de artan bir tempoyla devam etmektedir. Bu derslerin genel hedef kitlesini ise Türkiye üniversitelerinde okumak isteyen yabancı uyruklu ve Türkî kökenli öğrenciler, Türkiye’de çalışan yabancılar, Türk firmalarıyla çalışan yurt dışı kaynaklı işletmelerin üst düzey çalışanları oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra bazı öğrenenler ise kültürel zenginlik, dostluk, arkadaşlık ve evlilikler amacıyla Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretim programlarına katılmaktadır. Yurt içinde devam eden bu programların yurt dışında, özellikle Avrupa’da yoğunlaşarak ve daha da profesyonelleşerek devam ettiğini vurgulamak bu noktada uygun olabilecektir<sup>1</sup>.

Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla pek çok materyal de hazırlanmaktadır. Bunların en önemlileri yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitapları olarak görülebilecektir. Bu alanda hali hazırda bir dizi ders kitabı bulunmaktadır. Özellikle 1980’den itibaren yabancı dil öğretim anlayışları çerçevesinde hazırlanan bu kitapların sayısında süreç içerisinde bir artış söz konusu olmuştur. Ancak bu kitapların sayısı Yabancı Dil Olarak İngilizce, Almanca, Fransızca ders kitaplarının sayıları ile karşılaştırılmayacak oranda azdır (Yüce 2005: 429). Yine modern yabancı diller öğretim yaklaşımlarının bu kitaplara yansması da son derece sorunlu bir alan oluşturabilmektedir. Zira kitaplar yabancı dil öğretim alanlarında ortaya çıkan yaklaşımların ilk formlarını taşımaya hala devam etmektedir. Ancak bu sorunları aşma iradesine yönelik yeniden oluşturma ve güncelleştirme çalışmaları da sürmektedir (a.g.e).

Çalışmamızın bundan sonraki bölümünde yabancılara Türkçe öğretimi amacı ile yazılmış bir ders kitabı çeşitli yönleri ve tez konusu doğrultusunda değerlendirilmeye tabi tutulacaktır.

## **4.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ders Kitapları**

Eğitim ve öğretim hayatı ile yabancı dil öğretiminde ders kitapları eskiden beri kullanıla gelmiştir (Kıroğlu ve Demirel 2005: 2). Bu nedenle yabancı dil olarak

---

<sup>1</sup> Bkz. <http://www.turkishlanguage.org/enseigtr.htm>, Erişim: 18.08.2008

Türkçe öğretiminde ders kitapları ile ilgili araştırma, değerlendirme ve tespitler yapmaya çalışmadan önce, ders kitaplarının genel olarak öğretim hayatı içindeki yerine, önemine değinmekte fayda olabilecektir. Bu bölümde, önce bahsi geçen konu ele alınacak, ardından yabancı dil olarak Türkçede ders kitaplarına ilişkin bir değerlendirme yapılmaya çalışılacaktır.

#### **4.2.1 Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi**

Öğretim genel olarak kalıcı izli ve istendik davranışlar yaratma süreci olarak tanımlanmaktadır (Kaplan 1999:15). Bu haliyle, davranış değişikliği yaratmak, ancak bu davranışların istendik, başka bir deyişle önceden üzerinde uzlaşmış, anlaşılmiş davranışlar olmasını ve yine bu davranışların kalıcı olmasını sağlamak öğretimin temel hedeflerini oluşturmaktadır. Bu nedenle böyle bir sürecin önceden planlanması ve belirli bir programa dayanması gerekmektedir. Bu noktada hedef ve amaç olarak belirlenen ve yukarıda ifadesini bulan seviyeye nasıl, daha doğrusu hangi araçlar kullanılarak ulaşılabileceği karşı karşıya kalınan önemli bir soruna işaret etmektedir.

Tam da bu noktada hedeflere ulaşmak için öğretim materyalleri ortaya çıkmaktadır. İstendik davranışların öğrenenlerle buluşmasına ve kalıcı izli olmasına hizmet etmesi gerektiği düşünülen bu materyaller, son derece çeşitli olabilmektedir. Ancak onlar arasında bir tanesi vardır ki, tarihsel süreç içerisinde kökleri çok eskilere uzanmakta ve kalıcılığını koruyarak diğerlerinin arasından sıyrılmaktadır. Bunlar ders kitaplarıdır (Kılıç ve Seven 2004: 17–37).

Eğitim ve öğretim sürecinin incelenmesinde ortaya çıkan bulgulara göre en sık başvurulan ve en çok kullanılan öğretim materyali ders kitaplarıdır (Kılıç 2005: 38). Günümüz öğretim modelleri içinde fasiküller, ünite dergileri ve ya elektronik ders kitapları ya da her türlü doğal çevre materyalini ders kitabı yerine kullanma etkinlikleri artsa da ders kitapları bahsi geçen ününü korumaya devam etmektedir.

Çünkü her şeyden önemlisi ders kitabı ulaşılması en kolay öğretim materyallerinden biridir. Uzman kadrolar tarafından hazırlanan ders kitaplarında ilgili formasyon belli bir öğrenme ve öğretme yaklaşımına göre, bu yaklaşımdan esinlenmiş somut yöntem ve tekniklere göre, belli hedef ve amaçlar doğrultusunda sunulmaktadır. Hepsi başlı başına bir uzmanlık alanı olan bu özelliklerin ders

kitaplarında bir arada yer alması özel olarak öğretim etkinliklerini sürdürenlerin ve öğrenenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır.

Ders kitapları öğretim etkinliklerini sürdürenlerin belli ortaklaşmalar yaşamasına, aynı okuldakilerin ve ülkedekilerin benzer ve göreceli olarak eşit bir öğretim ortamını yaşamasına hizmet etmektedir. Bu noktada deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler arasında da bir çeşit denge unsuru oluşturmaktadır. Çünkü ders kitabının bir rehber olma işlevi söz konusudur. Bu rehber sayesinde özellikle belirli bir deneyim eksikliği yaşayan öğretmenler uzman kadroların elde ettiği bulgulardan yararlanmakta ve öğretim programının hedeflerine ulaşması daha da kolaylaşmaktadır. Yine ders kitaplarının bir diğer özelliği de ölçme ve değerlendirmeye yer ve zaman ayırması, aynı zamanda bunu uzmanlar aracılığı ile ders kitaplarına yerleştirmesidir. Zira pek çok öğretmen, ölçme ve değerlendirmede uzman derecesinde etkili olamamakta ve öğretim sürecinin en önemli özelliklerinden biri olan değerlendirme eksik kalabilmektedir. Ders kitapları bu şekilde bir eksiliğin ortaya çıkmasını engellemektedirler (a.g.e).

Ders kitapları öğrenciler için de bir takım yararlar sağlamaktadır. Her şeyden önce öğrenilecek alana bütünsel bir bakış sağladığı gibi, öğrenciye konular arasındaki ilişkiyi görmesinde de yardımcı olabilmektedir. Aynı şekilde konulara ön hazırlık ve değerlendirme süreçlerinde de kaynak sağlamakta, eksik kaldığı noktalar için geriye dönme ve tekrar olanakları sunmaktadır.

Ancak belki de çok daha önemli bir husus olarak ders kitapları öğrenenlere kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerinin sorumluluklarını üzerlerine alma şansı tanımaktadır. Ders kitabının rehberliğinde öğrenci kendi öğrenme yolunu düzenleyebilmektedir. Bu süreçte eksikliğini hissedeceği ve temin etmekte zorlanacağı pek çok materyali de ders kitabında bulabilmektedir. Bu durum özellikle öğrenmenin planlanmasında öğrenciye bir zaman ekonomikliği sağlamaktadır (Kılıç 2005).

Ancak ders kitabını hala en önemli öğretim materyali yapan bu olumlu özelliklerin yanında, bazı olumsuz özellikler de yer almaktadır. Örneğin tüm öğrencilerin aynı ders kitabını kullanması öğrenme alanında ortaya çıkabilecek çeşitlilikleri engelleyebileceği gibi ciddi bir monotonluk da yaratabilecektir. Bu nedenle öğrencilerin öğretim etkinliklerinden soğumasına yol açabilecektir.

Öğrencilerin tek kaynak olarak ders kitabını görmesi, onların araştırmacılığını, yaratıcılığını olumsuz etkileyebilecektir. Birden fazla kaynak ile çalışmak düşüncesinden yoksun kalmaları hem verimsizleşmelerine hem de tembelleşmelerine yol açabilecektir. Benzer bir şekilde öğrenciler bu hazır kaynağı, yani ders kitabını ezberleme yoluna gidebilecektir. Bu durum onların bilgiyi keşfetme, içselleştirme ve yapılandırma süreçlerine son derece büyük zararlar verecektir. Aynı olumsuz özellikler öğretmenler için de geçerlidir. Hazırda bir öğretim materyali olduğu düşüncesi öğretmenin farklı kaynakları öğrencilere adres göstermesini, öğrenci öğrenme tipleri ve farklılıklarını göz ardı ederek öğretim etkinliklerini düzenlemesini ortaya çıkarabilecektir. Yine tek kaynak olarak ders kitabı ile çalışan öğretmen zamanla araştırmacı yapısını yitirecek, basit ders kitapları nedeniyle alanındaki karmaşıklığı ve kapsamlılıktan yoksun kalacak, körelebilecektir. Bu ortam öğretim etkinlikleri için ciddi sorunlar doğuracaktır (Kılıç ve Seven 2002).

Bu olumsuz tablonun ortaya çıkmaması için öncelikle ders kitaplarını hazırlayanlar, öğretim etkinliklerini sürdürenler ve daha sonra da öğrenenler ciddi önlemler almalıdır. Bu önlemler ders kitaplarının sağlayacağı yararları en üst seviyeye çıkarabilecektir.

Öncelikle ders kitaplarının hangi öğrenme yaklaşım ve yöntemi ile hazırlandığı, nasıl bir programın parçası olduğu ve hedefleri ile amaçlarının neler olduğu son derece önemlidir. Bu doğrultuda ortaya konacak tutarlı bir çalışma ilk önce bakılması gereken olabilecektir. Sistemli bir yaklaşımı olmayan, belirli bir yöntem ve önceden belirlenmiş hedeflerle çalışmayan, rast gele hazırlanmış ders kitaplarının faydalarından çok zararları olabilmektedir (Kılıç ve Seven 2002).

Aynı şekilde kitabın hedef kitlesi, yani öğrenenler ciddi bir çözümlemeye tabi tutulmalıdır. Hangi seviyede oldukları, öğretim sürecinin neresinde yer aldıkları, hangi amaçla ilgili konuları öğrenmeye çalıştıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Amaç, araç tam bir uyum içinde olmazsa pek çok sıkıntı ortaya çıkacaktır. Yine bu doğrultuda kitabın dili, monotonluktan uzaklaşmış olması, kitap dışı etkinliklere öğrencileri yönltebilmesi, tek kaynak olarak kendini sunmaması, farklı araştırmalara öncülük yapabilmesi ders kitabının başta gelen özellikleri olabilmelidir (Kılıç 2005). Kitapta bu özelliklerin eksikliği en üst seviyede ise öğretmen bu eksiklikleri

gidermek için büyük çaba sarf edebilmelidir. Ders kitabının bu şekilde değerlendirilmesi onun taşıyacağı pek çok sorunu etkisizleştirebilecektir.

#### 4.2.2 Yabancı Dil Olarak Türkçede Ders Kitapları

Yabancı Dil Olarak Türkçe bir disiplin olarak son derece geç keşfedilmiş ve bunun sancılarını da büyük oranda yaşamış, yaşayan bir alan olma özelliği taşıyor görünmektedir. Özellikle 1980 itibariyle Yabancı Dil Olarak Türkçe alanına dair çalışmalar yapılmış, onun öncesindeki çalışmalarda ise belli bir disiplinden yoksun şekilde sadece, çok sınırlı oranda, yabancılara Türkçe öğretilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 11. yüz yılda Kaşgarlı Mahmut'un kitabı *Divan-ı Lügati't Türk* ile yabancılara Türkçe öğretme sürecinin ilk kitabı da ortaya çıkmıştır. Ancak bu kitap bir ders kitabı şeklinde ele alınmaktan çok uzaktır. Nitekim ondan sonraki derin sessizlikten sonra da 16. yüz yıldan itibaren yazılmış sınırlı sayıda eser de bir ders kitabı olarak değerlendirilemeyecek niteliklere sahiptir. Ancak bu Kitaplar Yabancı Dil Olarak Türkçe alanının ilk kitapları olma özelliklerini taşımışlardır (Bkz. s.118).

Modern anlamda ilk Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders kitapları da 1980'li yıllardan itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu alanda özellikle TÖMER ciddi bir gayret içinde olmuş ve Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitapları hazırlamıştır (Yüce 2005: 426). Sonraki yıllarda ise TÖMER'in kitaplarına ek olarak Yabancı Dil Olarak Türkçeyi öğreten özel kurumlar ders kitabı yazım işlemlerine başlamışlar ve bu ders kitapları ile öğretim etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Bunların en önemlilerinden biri DİLMER(Dil Öğretim Merkezi)dir. DİLMER hazırladığı *Yabancı Dilim Türkçe* ders kitaplarıyla bu alandaki boşluğu doldurmaya ve yabancılara Türkçe öğretecek etkili bir ders kitabı oluşturmaya çalışmıştır (Pehlivan 2007). Bunların dışında *Adım Adım Türkçe*, *Samanyolu* ve *Gökkuşak* isimli üç adet aynı merkezli yabancılara Türkçe öğretim amaçlı kitap bulunmaktadır<sup>1</sup>. Bunlar genellikle Türkiye merkezli ders kitaplarıdır. Yurt dışında da bu doğrultuda çalışmalar yapıldığı bilinmekle beraber, fazla sayıda Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitabının olmadığı görülebilmektedir (Akdoğan ve diğerleri: t.y.).

<sup>1</sup> Bkz. <http://www.dilset.com/Yayinlarimiz.aspx?Grup=1>, Erişim: 13.08.2008



Bir önceki bölümde eğitim ve öğretim açısından ders kitaplarının taşıdığı önem sıralanırsa, bu alanda nasıl bir eksiklikle karşı karşıya olunduğu daha iyi anlaşılabilir. Zira Yabancılara İngilizce, Almanca ve Fransızca öğreten kitaplarının sayısı ve çeşitliliği düşünüldüğünde Türkçenin nasıl bir yerde olduğu daha iyi görülebilmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçede yeni ders kitaplarına gereksinim olduğu dile getirilmektedir (Büyükaslan t.y.: 6). Çünkü alan henüz tam anlamıyla temellendirilemediği için Yabancı Dil Olarak Türkçeyi belli bir yaklaşım ve yöntem dâhilinde, iyi hazırlanmış ve planlanmış bir program kapsamında öğreten çok az kurum vardır. Dahası öğretim etkinliklerini sürdürenlerin mesleki formasyonu son derece sınırlı ve bir birinden büyük oranda farklıdır (a.g.e). Bu iki nokta bir önceki bölümde ders kitaplarının sağladığı yararlar arasında, bahsi geçen olumsuzlukları aşmakta vurgulanmıştı (Bkz. 123–124). Bu vurgudan kaynaklı olarak Yabancı Dil Olarak Türkçede ders kitaplarının öneminin iki kat daha fazla olduğu ifade edilebilecektir.

Belli bir yaklaşım, yöntem ve disiplin dâhilinde çalışmak, hedef ve amaçları olan bir program elde etmek, öğretim etkinlikleri sürdürenleri belli ölçütler çerçevesinde ortaklaştırmak, disipline etmek ve geliştirmek, öğrenenlere ders kitaplarının sağlayacağı en üst seviye faydayı elde etmek için Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında ders kitapları kullanılabilir ve bu kitapların sayısı artırılmalıdır. Her bir yeni kitap alana yeni bir yaklaşım kazandırabilecek, bu da alanın temellerini sağlamlaştırırken ileriye doğru önemli adımlar atılmasını sağlayabilecektir. Her yeni kitap güncel gelişmeler ışığında yeni yaklaşımları alana taşıyabilecek, bu bağlamda alanın çağa ayak uydurmasına katkıda bulunacaktır. Ancak bu anlamda daha önceden yazılmış kitaplar da sürekli modern yaklaşımlar eşliğinde değerlendirilebilir ve bu sayede geliştirilmelidir. Özellikle etkin bir şekilde öğretim etkinlikleri içinde kullanılan kitaplar, sürekli öğrenen geri bildirimleri, yeni öğrenme, öğretme yaklaşımları ve güncel malzemelerle yeniden oluşturulabilir. Bu durum ders kitabından sağlanacak yararı en üst seviyeye çıkartabilecektir.

Çalışmamızın bundan sonraki bölümünde bu amaçla DİLMER tarafından hazırlanan *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabı ele alınacak ve oluşturmacı yaklaşımın genel ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılacaktır.

### **4.3 Yabancı Dilim Türkçe 2 Ders Kitabının Oluşturmacı Yaklaşım ile Değerlendirilmesi**

Çalışmamızın bu bölümünde Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitaplarından biri olan *Yabancı Dilim Türkçe 2* isimli ders kitabı, önce tanıtılacak, sonra seçiliş nedeni ifade edilecek, ardından ise oluşturmacı ilkeler doğrultusunda değerlendirilecektir. Oluşturmacı ilkelere kitabın genel bakış açısında ve ünitelerinde yer verilip verilmediği, verildiyse ne ölçüde yer verildiği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Ardından ise kitaba oluşturmacı ilkeler doğrultusunda önerilerde bulunulacak ve oluşturmacı yabancı dil ilkeleri çerçevesinde kitabın bir ünitesine uygulamaya dönük örnekler sunulacaktır.

#### **4.3.1 Yabancı Dilim Türkçe 2 Ders Kitabının Seçiliş Nedeni**

Eğitim ve öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi, ders kitaplarının genel olarak yabancı dil öğretiminde, özel olarak da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oynayabileceği rol, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ders Kitapları isimli başlık altında tartışılmıştı. (bkz. s. 128–133) Buna göre, belli bir yaklaşım, yöntem ve disiplin dâhilinde çalışmak, hedef ve amaçları olan bir program elde etmek, öğretim etkinlikleri sürdürenleri belli ölçütler çerçevesinde ortaklaştırmak, disipline etmek ve geliştirmek, öğrenenlere ders kitaplarının sağlayacağı en üst seviye faydayı elde etmek için Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında ders kitapları kullanılabilmesi ve bu kitapların sayısı arttırılabilirdi. Her bir yeni kitap, alana yeni bir yaklaşım kazandıracak, bu da alanın temellerini sağlamlaştırırken ileriye doğru önemli adımlar atmasını sağlayacaktı. Her yeni kitap güncel gelişmeler ışığında yeni yaklaşımları alana taşıyacak, bu bağlamda alanın çağa ayak uydurmasına katkıda bulunacaktı. Ancak bu anlamda daha önceden yazılmış kitaplar da sürekli modern yaklaşımlar eşliğinde değerlendirilebilirdi ve bu sayede geliştirilmeliydi. Özellikle etkin bir şekilde öğretim etkinlikleri içinde kullanılan kitaplar sürekli, öğrenen geri bildirimleri, yeni öğrenme, öğretme yaklaşımları ve güncel malzemelerle yeniden oluşturulabilirdi. Bu durumun ders kitabından sağlanacak yararı genellikle en üst seviyeye çıkartabileceği belirtilmişti.

Bahsi geçen bu nedenlerle Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi alanındaki ders kitapları öğrenmeye yeni yaklaşımlar ve bunların yabancı dil alanına uyarlanması çalışmalarını çerçevesinde değerlendirilebilmeli ve bu doğrultuda örnek çalışmalar yapılabilirdir. Çalışmamızın bu bölümünün en temel amaçlarından birisini bu amaç oluşturacaktır.

*Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabının diğer Türkçe kitapları içinden seçilmesinin en temel nedeni, onun öğretim etkinliklerinde yoğun bir şekilde kullanılmasıdır. Bu sayede yapılacak değerlendirmeler eşliğinde öğrenenlerden geri bildirim alınabilecektir. Aynı zamanda uygulanabilir olması değerlendirmeyi büyük ölçüde etkileyecektir.

Yine hali hazırda kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçe kitaplarında yapılacak değerlendirmeleri alanda yer alan çeşitliliği göz önüne alarak yapmak gerekmektedir. Bir başka deyişle var olan kitaplarının tümü yeni yaklaşımlar ışığında değerlendirilebilmeli, değerlendirmeler sadece belli bir ders kitabı üzerinde yoğunlaşmamalıdır. Böyle olması durumunda değerlendirmelerden sağlanabilecek yararlar alanın genel ihtiyaçlarının karşılanması bakımından büyük oranda eksik kalabilecektir.

*Yabancı Dilim Türkçe* serisi içinden *Yabancı Dilim Türkçe 2*'nin seçiliş nedeni ise temel seviyenin taşıdığı önemdir. Bugün ülkemizde yapılan yabancılara Türkçe öğretiminde en çok ihtiyaç duyulan materyaller temel Türkçeye dair görünmektedir. Çünkü alan henüz yeni olduğundan dolayı temele ilişkin hala birçok eksiklik taşımaktadır. Bu nedenle yapılacak değerlendirmeler temeli hedef aldığı takdirde ihtiyacın karşılanması için daha ciddi bir fayda sağlayabilecektir (Bölükbaş 2004: 20).

Fakat bunun yanı sıra tüm seri yerine tek bir kitabı incelediğimiz durumlarda, ilk kitaptan başlamak bazı eksik değerlendirmelere yol açabilmektedir. Ancak ikinci kitap serinin tarzının, anlayışının, dilinin ve tüm bunları içeren bir yaklaşım ile programının oturması ve kendisini hissettirmesi açısından daha da önemli olabilmektedir. Bir başka deyişle değerlendirmeyi serinin ikinci kitabı üzerinde yoğunlaştırmak, serinin diğer bölümleri için genel bir fikir oluşturulmasına büyük ölçüde yardımcı olabilecektir.

### 4.3.2 Yabancı Dilim Türkçe 2 Ders Kitabının Tanıtımı

*Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabı DİLMER(Dil Öğretim Merkezi) isimli, Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminin yanında diğer dilleri de öğreten bir özel kuruluş tarafından hazırlanmıştır. 1999 yılından beri çalışmalarına devam eden DİLMER'in Yabancı Dil Olarak Türkçe bölümünün kadroları yoğunluklu olarak üniversitelerin Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı bölümlerinden mezun olmakla beraber, Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim Dallarında yüksek lisans yapmışlardır. İstanbul Taksim'de bulunan DİLMER bugün pek çok öğrenciye Türkçe öğreten önemli bir merkez durumundadır (Pehlivan 2007).

Kuruluş ve ilk çalışmaları ile birlikte Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretim materyalleri de hazırlamaya başlayan DİLMER, *Yabancı Dilim Türkçe* isimli 6 kitaptan oluşan bir Türkçe ders kitabı serisi hazırlamıştır. Her bir seri DİLMER'in Türkçe öğretim programındaki bir kura tekabül etmektedir. DİLMER tarafından temel-orta-yüksek olmak üzere esas olarak üçe ayrılan Yabancı Dil Olarak Türkçe programı, aynı zamanda her bir kurun kendi içinde bir ve iki şeklinde ikiye ayrılması sonucu altı kur olarak ortaya çıkmıştır. *Yabancı Dilim Türkçe* serisi *Yabancı Dilim Türkçe 1* isimindeki ders kitabı ile başlayıp *Yabancı Dilim Türkçe 6* isimindeki ders kitabıyla bitmektedir. Ancak bu ders kitaplarının yanında *Türkçe Okuyorum 1-2-3* ismiyle üç adet okuma kitabı yer almaktadır. Bu kitaplar kurlara göre ek okuma çalışmaları içermektedir. Bunun dışında *Yabancı Dilim Türkçe* serisinin özel bir alıştırma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, dinleme etkinliklerine yönelik kaseti, CD ve VCD'si, ek görsel materyalleri ve ya testleri bulunmamaktadır<sup>1</sup>.

*Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabı DİLMER kadrosundan Hakan Yılmaz ve Zeki Sözer tarafından yazılmıştır. Kitaptaki resimlerin neredeyse tümü karikatürlerden oluşmuş ve bu konuda Yavuz Utkun, Sébastien Galland, Ömürden Bakaçhan ve Cem Kızıltuğ'dan yardım alınmıştır. Aynı zamanda kitaba Elif Keskin Şen, Şebnem Karaoğulları, Evren Yalçın, Nilüfer Yazıcıoğlu, Buket Koldaş katkıda bulunmuş, Behlül Demirkaya ise sayfa düzenini hazırlamıştır. *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabı 5. ve son baskısını Mayıs 2007 tarihinde İstanbul'da yapmıştır.

<sup>1</sup> Bkz. <http://www1.dilmer.com/content/view/27/89/lang,tr/>, Erişim: 13.08.2008

*Yabancı Dilim Türkçe 2* yirmi altı tane üniteden oluşmaktadır. Ünitelerin tümünün ismi ve alt başlıkları ‘İçindekiler’ sayfasında açık bir şekilde gösterilmektedir. (bkz. Ek 1) Her bir ünite ‘Gelecek Zaman’, ‘Emir Kipi’, ve ya ‘Şimdiki Zamanın Hikâyesi’ şeklinde dilbilgisi konularının ismiyle anılmaktadır. Kitabın ikinci ünitesi bir ‘Genel Tekrar’ ünitesi olarak ele alınmakta, ancak daha sonra ünite beş, on, on yedi, yirmi bir’de genel tekrar bölümlerine yer verilmektedir. Kitabın son bölümü olan yirmi altıncı ünite ise iki adet ‘Genel Tekrar’ bölümü yer almaktadır. Kitabın 195. sayfasında “Ünlü Uyumu Dışında Kalan Kelimeler Listesi”, bir sonraki sayfada DİLMER yayınlarının tanıtımı ve arka kapakta da kitabın yazarlarının kısa özgeçmişleri ile DİLMER’in iletişim bilgileri bulunmaktadır.

*Yabancı Dilim Türkçe 2* DİLMER’in temel Türkçe olarak adlandırdığı kura dâhil edilmektedir. Bu düzeyi bitiren öğrencilerin üç temel zamanı (Geçmiş zaman, Şimdiki Zaman ve Gelecek Zaman) öğrenmeleri ve rahatlıkla kullanabilmeleri; ayrıca günlük basit konuşmaları zorlanmadan yapabilmeleri, basit soruları sorabilmeleri ve sorulara cevap verebilmeleri hedeflenmektedir. Aynı zamanda düzey sonunda öğrencilerin günlük konuşmalarda çok daha akıcı konuşabilmeleri, bazı karmaşık yapıları kullanabilmeleri ve bu yapılarla sorular sorup bu tip sorulara cevap verebilmeleri de belirtilen hedefler arasında yer almaktadır. *Yabancı Dilim Türkçe 1* ve *2* isimli kitapların bu amaç ve hedeflere hizmet etmesi öngörülmüştür<sup>1</sup>.

### **Biçim Sunumu**

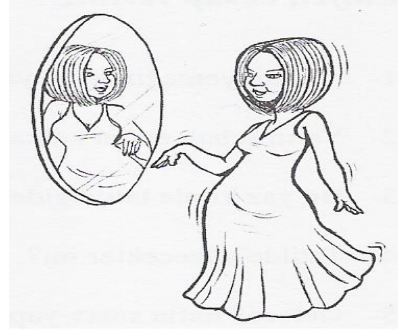
Biçim ve görsellik açılarından *Yabancı Dilim Türkçe 2*'ye yaklaşıldığında *Yabancı Dil* Olarak İngilizce, Almanca ve Fransızca kitaplarından ciddi farklılıklar tespit edilebilmektedir. Her şeyden önce kitap siyah-beyaz olarak hazırlanmış ve farklı renkler kullanılmamıştır. Kitapta kullanılan tüm resimler birkaç istisna dışında karikatür niteliğindedir. Bir başka deyişle, gerçek resim ve fotoğraflara yer verilmemiştir. Örnek olarak şu resimleri incelemek uygun olabilecektir:

---

<sup>1</sup> Bkz. <http://www1.dilmer.com/content/view/27/89/lang,tr/>, Erişim: 13.08.2008

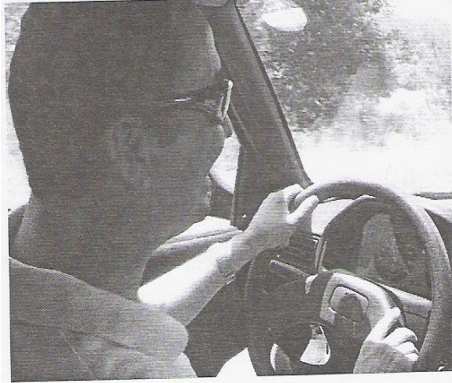


Resim 1  
(Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 32)



Resim 2  
(Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 12)

Yukarıda bir istisna olarak bahsi geçen gerçek resimler ise yine siyah beyaz bir biçimde, önemli ölçüde sadelik taşıyan, gerçek hayattaki karmaşayı yansıtmaktan uzak olabilecek resimlerdir. Bunun yanı sıra bu resimlerin kalite düzeyi oldukça düşük görünmektedir ve kitap içinde fark edilebilmeleri bu nedenden ötürü zorlaşabilmektedir. Bu resimlere örnek olarak şunlar verilebilecektir:



Resim 3  
(Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 46)



Resim 4  
(Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 53)

Dizgi ve sayfa düzenleri sıradan bir görünüme sahip görünmektedir. Hayatın karmaşasından ziyade büyük bir sadelik kitapta göze çarpmaktadır. (bkz. Ek 2) Sık sık dilbilgisi kurallarının verildiği tablolara yer ayrılmıştır. Fakat bunun dışında öğrenilmesi amaçlanan dil bilgisi konusuna ilişkin ya da tablonun nasıl kullanılabileceğine dair herhangi bir açıklamaya değinilmemiştir. (bkz. Ek 2) Tablolardan sonra genellikle bunlarla ilgili alıştırmalara yer verilmiştir. Bu

yapılırken ise görsel öğelerden yararlanılmamıştır. Ancak metinlerin sunumları sırasında karikatürlere yer verilmiştir.

*Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabının içeriğini 26 tane ünite oluşturmaktadır. Her bir ünite bir ve ya birkaç dilbilgisi konusunu ele almaktadır. Dilbilgisi çoğunlukla bir tabloda örneklerle gösterildikten sonra, öğrenenlerden bu sunum doğrultusunda alıştırmaları yapmaları istenmektedir. Ancak sunum detaylı bir açıklama olmaktan çok bir örneğin alıştırmaların üstünde sergilenmesi şeklindedir. Alıştırmanın nasıl yapılacağına ilişkin bir yönergenin bulunmaması, yapılacak işlemler adına kafa karışıklığı yaratabilmektedir. Bunu bir örnek ile açıklamak gerekirse;

<i>Lütfen olumlu gelecek zaman ( -EcEk ) yazınız.</i>			
Ben	koş.....	Ben	uyu.....
Sen	koş.....	Sen	uyu.....
O	koş.....	O	uyu.....
Biz	koş.....	Biz	uyu.....
Siz	koş.....	Siz	uyu.....
Onlar	koş.....	Onlar	uyu.....

Resim 5

(Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 6)

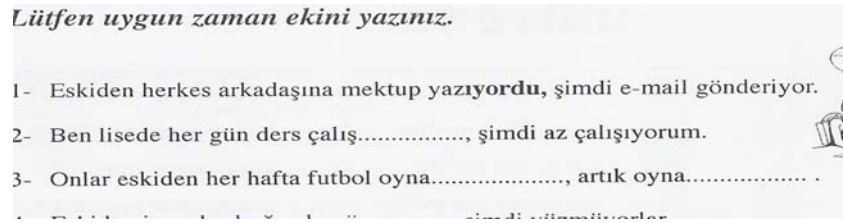
Burada görülebileceği üzere, yönergeye uyulduğunda tüm boşluklara –ecek ekini yazmak mümkün olabilecektir. Oysa esas istenen bu ekin kişi çekimine göre yazılmasıdır. Dolayısıyla bu ayırıtında bir yönerge bulunması amaca ulaşmada daha etkili olabilecektir. Yine Ünite 7’den benzer bir durum vurgulanacak olursa; konusunun ne olduğu, konunun nasıl araştırılabileceği ve ya konu hakkında herhangi bir sunumun söz konusu olamadığı belirtilebilecektir. Sadece alıştırmalardan önce “Lütfen doğrudan anlatıma çeviriniz!” şeklinde bir yönergeye yer verilmiştir. Şu haliyle ünitenin ne istediği, neyi hedeflediği açık görünmemektedir ve öğretene olmadığı sürece öğrenene yeterli yarar dokunmayabilecektir. Çünkü Türkçeyi yeni öğrenenler bir tarafa, Türkçe bilen ve hatta öğretmenler dahi ünitenin hedefini, tam olarak ne istediğini, alıştırmalarda nelerin yapılacağını anlamakta zorlanabilmektedirler.

### **Alıştırma Sunumu**

*Yabancı Dilim Türkçe 2*'deki alıştırmalar genellikle boşluk doldurma şeklindedir.

Bu boşluk doldurmalar:

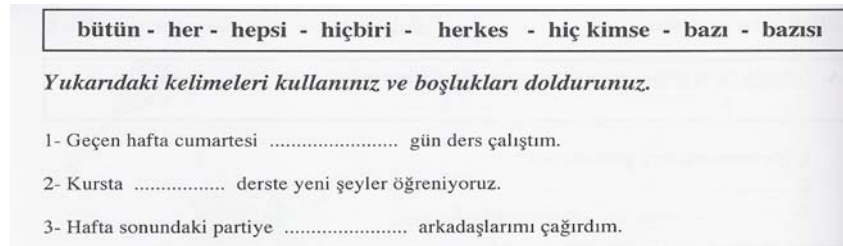
1. Kelime sonuna boşluklara yönergedeki dilbilgisi yapısının getirilmesi şeklindedir. (bkz. Resim 5, s. 131)
2. Cümle içindeki kelimelerin sonuna yönergedeki dilbilgisi yapısının getirilmesi şeklindedir.



Resim 6

(Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 96)

3. Metinlerde yer alan boşluklara ilgili dilbilgisi yapılarının getirilmesi şeklindedir. (bkz. Ek 3)
4. Verilen kelimelerle boşlukları tamamlama şeklindedir.



Resim 7

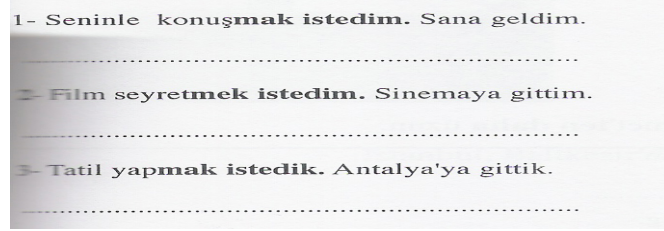
(Yabancı Dilim Türkçe 2, 36)

Ancak *Yabancı Dilim Türkçe 2*'nin alıştırmaları boşluk doldurma alıştırmaları ile sınırlı kalmamaktadır. Bunlar:

- Kısa cevaplı sorular. Örneğin; ‘Geçen yıl tatilde çok yüzdün mü?’, ‘Geçen hafta İstanbul’da mıydın?’, ‘Ayşe’nin oğlu çalışkan mı?’ (Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 14)



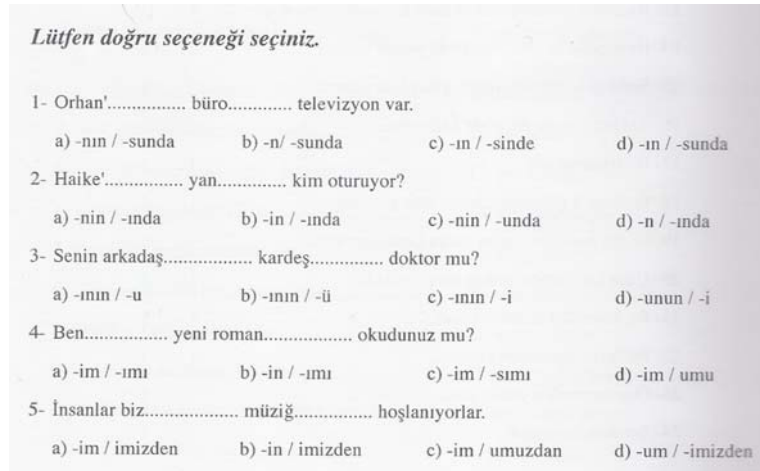
- Eşleştirme alıştırmaları. Fakat bunlar genellikle cümle tamamlama alıştırmaları ile benzer niteliktedir. (bkz. Ek 4)
- Cümle birleştirme alıştırmaları. Örneğin ‘lütfen “-mek için” kullanınız ve cümleleri birleştiriniz.’ Yönergesinin altında şu alıştırmalar yer almıştır:



Resim 8

(Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 51)

- Çoktan seçmeli sorular. Örnek olarak aşağıdaki alıştırmalar görülebilecektir.



Resim 9

(Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 18)

- Soru üretme alıştırmaları. Bu alıştırmalar, daha çok verilmiş bir cevaba soru üretmeye dönük olarak tasarlanmıştır. Oluşturmacı yaklaşımda öğrenenlerin sorular oluşturması mantığından farklı görünmektedir. Bu alıştırmalarda cevaplar hazır olarak sunulmuştur. Bu cevapları verebileceğimiz hangi

soruların oluşturulabileceğine dönük bir uygulama alıştırmaları yaptırılmaya çalışılmıştır. Bu noktada aşağıdaki örneğe bakılabilecektir.

*Lütfen soru sorunuz.*

A- Gelecek hafta sonu	iş arkadaşlarımla	Efes'e gideceğiz.
1	2	3

1- Ne zaman Efes'e gideceksiniz?  
2- .....  
3- .....

Resim 10

(Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 35)

- Metinlere yönelik okuduğunu anlamaya dönük kısa cevaplı sorular ve 'doğru yanlış' alıştırmaları. (bkz. s. 137)

Bu alıştırma biçimlerinde araştırma, eski bilgilerle ilişki kurma, deneyimlerle paralellikler oluşturma, listeleme, sınıflandırma, yorumlama ve tartışma gibi unsurlar yer alamamaktadır. Alıştırmaların geneli ilgili dilbilgisi konusunu uygulamaya dönük, bağlamdan kopuk ve mekanik alıştırmalar olarak görülebileceklerdir. Bu haliyle kitap bir ders kitabı olmaktan çok bir alıştırma kitabı görünümüne bürünebilmektedir. Alıştırmaların bağlamdan kopuk bir şekilde bir biri ardına dizilmesi öğrenenlerde bir sıkılmışlık hali yaratabilecektir. Bu da öğrenen güdülenmesini olumsuz yönde etkileyebilecek sebeplerden birisi olabilecektir.

### **Metinlerin Sunumu**

*Yabancı Dilim Türkçe 2*, kitabında metinler de yer almaktadır. Ünite 2 / 4 / 8 / 9 / 10 / 13 / 14 / 20 / 25 haricindeki tüm ünitelerde metinler bulunmaktadır. Adı geçen bu ünitelerde ise metinlere yer verilmemiştir. Diğer ünitelerin bir kısmında tek metin yer alırken, büyük çoğunluğunda birden fazla metin yer almıştır. Örneğin Ünite 6'da tek bir metin bulunurken, Ünite 24'te yedi adet metin yer almıştır. Bu metinler bazen çok kısa olabildiği için bir üniteye bu kadar fazla sayıda metin

konulabilmiştir. Ancak yine de bu kadar sayıda metnin ard arda gelmesi öğrenenlerden bir sıkılmışlık hali yaratabilecektir.

Metinlerin neredeyse tümü kurmaca metinlerden oluşmuştur. Bu metinler ilgili dilbilgisi yapısını uygulamaya dönük bir amaca hizmet ediyor görünmektedirler. Çünkü ünitenin ilk kısımlarında çeşitli alıştırmalar biçiminde sunulan dilbilgisi yapıları, bir kez de metin içinde alıştırmaya dönüştürülmüştür. Metin içinde bazı kelimelerin yerleri ve ya kelime sonları boş bırakılarak, bunların ilgili dilbilgisi yapısı ile doldurulması istenmiştir. (bkz. Ek 3) Bunun dışında yine ilgili dilbilgisi yapısının metin içindeki cümlelerin büyük çoğunluğunda yer alması da metinlerin dilbilgisi yapılarını pekiştirmeye dönük kullanıldığına kanıt olabilecektir.

Metinler okuma metinleri şeklinde düz anlatım taşıyanlar ve diyalog biçimindeki metinler olarak biçimleri açısından ikiye ayrılabilirlerdir. Bu bağlamda *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabında 28 adet düz anlatımlı metne, 18 adet de diyalog biçimindeki metne yer verildiği dile getirilebilecektir.

Kitaptaki metinlerin çoğu okuduğunu anlama soruları ile birlikte sunulmuştur. Bu sorular metinlerle ilgili kısa cevap gerektiren sorular ve ‘doğru-yanlış’ alıştırmaları şeklindedir. Örneğin Ünite 1’de ‘Ev Arkadaşına Bir Not’ isimli metnin sonunda şu sorular sorulmuştur:

1. Niçin Meral bugün okula gitmedi?
2. Meral saat kaçta dışarıya çıkıyor?
3. Marketten ne alacak?
4. Niçin postaneye gidecek?
5. Eda’yla kuaförde ne yapacaklar?
6. Niçin Atlas Pasajına gidecek? (Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 10)

Aynı metinde yukarıdaki alıştırmalardan sonra ise şu alıştırmalar yer almıştır:

***B- Doğru mu, yanlış mı?***

- 7- Ayşegül ve Meral aynı evde oturuyorlar. ( )
- 8- Yarın akşam Ahmet gelecek. ( )
- 9- Meral öğleden sonra Eda’yla buluşacak. ( )
- 10- Meral belki akşam biraz gecikecek. ( )

Resim 11

(Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 10)

Ancak bunların dışında metinler ile yapılan başka etkinlikler söz konusu olamamaktadır. Sadece Ünite 26’da yer alan iki metin “Kavga ve Barış” ile “Sonra Ne oldu?” metinleri alıştırmaları bakımından bazı farklılıklar taşımaktadır. Bu metinlerde sonuç bölümüne yaklaşıldığında metin kesilmiş ve metinlerin nasıl sonuçlandıklarına dair öğrenenlerden fikir istenmiştir. Bunların ilkinde metnin sonundaki alıştırmada öğrenenlere şöyle bir yönerge verilmektedir: “Konuşma nasıl devam etti ve nasıl barıştılar? Anlatınız.” (Yabancı Dilim Türkçe 2, s.188). Burada öğrenenlerin diyalogu anlamasına, yorumlamasına ve tartışmasına dönük bir etkinlik ortaya çıkabilmektedir. Diyalogdan aldığı bilgileri kendi bakış açısı ile yorumlayacak öğrenen, sonuç bölümünde de kendi sonucunu oluşturabilecektir. Ancak burada yönergeden kaynaklı bir problem görünmektedir. Çünkü yönerge sonuçta bir ‘barışma’ olmasını zorunlu kılmıştır. Bu da öğrenenlerin kendi bakış açılarını oluşturması sürecini kısıtlamaktadır ve etkinliği oluşturmacı anlayıştan uzaklaştırabilmektedir.

‘Sonra Ne Oldu?’ isimli ikinci metinde ise Ayşe isimli bir kızın liseden üniversiteyi bitirene kadarki süre içinde yaptıkları ve yaşadıkları ile ilgili kısa bir anlatım sunulmuştur. (bkz. Ek 5) Ancak metnin sonu boş bırakılmış ve sonrasına ilişkin öğrenenlerden tamamlama istenmiştir. Bu durum oluşturmacı bir anlayışa çok daha yatkın olabilmektedir. Oluşturma süreci içinde herhangi bir kısıtlama ve ya sınırlamaya da gitmemektedir. Ancak metinle ilgili tek alıştırmının bu olması oluşturmacı bir anlayışla bu kurgunun yapılmadığını düşündürebilmektedir. Örneğin metnin başında yer alabilecek, öğrenenlerin konuya ilgisini çekmeye dönük, günlük yaşantıları ile metni ilişkilendirmeye dair soruların yer alması, metin içindeki olayların sıralanmasının istenmesi, bunların olumlu ve olumsuz olaylar olarak sınıflanmasının tartışılması oluşturmacı etkinlikler olabileceklerdir. Ayrıca kişi yaşantısı son derece uzun bir dönemi kapsamaktadır. Buradan hareketle okul sorunu, iş bulma sorunu gibi konular tartışma başlıkları olarak kullanılabilirlerdir. Yine son etkinlik olarak öğrenenlerden yaşantılarını özetleyen bir yazı yazmaları ve bu yazıyı fotoğrafları ile desteklemeleri istenebilecektir.

Metinlerin çoğunluğu kurma olmakla birlikte, özgün metin olarak görülebilecek bazı metinlere de yer verilmiştir. Bunlar:

- ‘Futbol Maçı’ ismiyle Ünite 7’de yer alan metin. Bu metin bir fıkra-gülmece özelliği taşımaktadır. Bu haliyle özgün bir metin olarak yorumlanabilecektir. Metinden sonra kısa cevaplı okuduğunu anlama soruları ve ‘doğru-yanlış’ alıştırmaları kullanılmıştır.
- Ünite 12’de yer alan üç adet özgün metin. Bu metinler kullanım işlevli metin olup Türk kültüründe yer alan ‘Türk Kahvesi’, ‘Menemen’, ve ‘Şiş Kebap’ yemeklerinin tariflerini içermektedir. Metinlerde emir kiplerinin gelebileceği yerler boş bırakılarak metinler bir dilbilgisi alıştırmaları olarak kullanılmıştır. Zira bunun dışında metinler ile ilgili herhangi bir etkinlik kullanılmamaktadır.
- Ünite 21’de ‘Nasıl Bir Sevgilisiniz?’ ismiyle verilen özgün metin. (bkz. Ek 6) Bu metnin türü bilgi ileticidir ve bir anket olma özelliği taşımaktadır. Öğrenenlerin ilgisini çekebilecek, gerçek hayat ile ilgili kurulabilecek ve bazı sorun çözme etkinlikleri yapılabilecek olmasına rağmen metinle ilgili hiçbir etkinliğe ve ya alıştırmaya yer verilmemiştir. Metin sadece geniş zamanın neredeyse her cümlede kullanıldığı bir metin olmasına rağmen, türünün dili ile bağdaşmakta ve genellikle bir iticilik, yapaylık etkisi yaymamaktadır.

Kurma metinlerin çok büyük bir çoğunluk tuttuğu ders kitabında, bu metinlerde kullanılan dil günlük hayattan kopuk bir dil olma özelliği taşıyabilmektedir. İlgili dilbilgisi yapısını sıklıkla kullanma, metinlere günlük hayattan uzaklaşma noktasında olumsuz etkilerde bulunabilmiştir. Bu durum metinlere gerçek hayattan kopmanın yanı sıra, bir monotonluk ve sıkıcılık özelliği de katabilmiştir. Örneğin ‘Alışveriş’ ismi taşıyan Ünite 5’teki metin, kurma metinlerin dillerine ilişkin önemli ipuçları verebilmektedir:

Ahmet bir mağazaya girdi. Tezgâhtar ona "Hoş geldiniz!" dedi. Ahmet gömleklere bakmak istedi. Tezgâhtar gömlekleri Ahmet'e gösterdi. Ahmet önce kırmızı bir gömlek beğendi, sonra mavi bir gömlek daha beğendi. Sarı ve beyaz gömlekler de hoşuna gitti. Ama o kırmızı ve mavi gömleği aldı. Pantolonları görmek istedi. Mağazada çok pantolon vardı. Ahmet üç pantolona baktı,

Resim 12

(Yabancı Dilim Türkçe 2, s.32)

Burada istisnai bir durum oluşturması bakımından Ünite 4’te ki diyaloglarda geçen “Yapma ya, hayret!”, “Akşam Ankara’ya başka tren yok ki!”, “N’aber?” şeklinde günlük dilde kullanılan bazı yapılarla değinmek uygun olabilecektir. Bu yapılan diyalog biçimli metinlerde geçmekte ve metni gerçek hayata yakınlılaştırabilmektedir. Ancak bu durum sadece bir ünitedeki metinlerde görülebilmektedir.

Metinlerin önemli bir kısmında kültür aktarımına ilişkin buluntuya rastlanamamıştır. Yabancı dil alanının bu önemli dinamiğinin kitapta yeterince ele alınamadığı ifade edilebilecektir. Sadece az sayıdaki özgün metinlerde ve bazı kurma metinlerde kültürel öğelere yer verilmektedir, fakat bunlarla ilgili bir etkinliğe değinilmemektedir. Kitapta kültürel unsurların yer aldığı bölümler şunlar olabilecektir:

- nite 1’de hedef kültüre ait kişi isimleri, yer isimleri ve yapılabilecek eylemler kullanılmıştır. Örneğin ‘Pınar, Zeynep, Yasemin, Hülya, Mustafa, Orhun’ gibi kişi isimleri, ‘Ankara, Rize, İstanbul’ gibi yer isimleri ve İstanbul’da özellikle merkezde yaşayanların bulunabilecekleri ‘İpekyol, Profilo, Atlas Pasajı’ gibi özel mekân isimleri kullanılmıştır. (Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 8–12)
- nite 3’teki metinlerde İstanbul-Antalya gibi Türkiye şehirlerinden, Türkiye’de lise ve niversite kavramlarından bahsedilmektedir. (Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 19) Ancak bire bir bu konuları işledikleri söylenemeyecektir.
- nite 7’deki gülmece unsuru taşıyan özgün metin. Bu metin bir Karadeniz fıkrasıdır ve okuyanlara Karadenizlilerin algılayış sorunları olduğu hissini verebilecek nitelikte görünmektedir. (bkz. Ek 7) Dolayısıyla olumsuz bir kültür aktarımı deneyimi oluşturabilmektedir. Oysa yabancı dil ders kitaplarının olumlu bir kültür aktarımı geliştirebilmesi için kültürel önyargılardan uzak durması ve kültürel yanlış anlamalara sebebiyet vermemesi gerekmektedir (Haley ve Austin 2004: 93). Metinde “Temel” gibi yöresel ağırlık taşıyan bir isme de yer verilmiştir.

- Ünite 12'deki özgün metinler. (Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 70) Bu metinler Türk kültüründe yer alan 'Türk Kahvesi', 'Menemen', ve 'Şiş Kebap' yemeklerinin tariflerini içermektedir. Metinlerde emir kiplerinin gelebileceği yerler boş bırakılarak metinler bir dilbilgisi alışırması olarak kullanılmıştır. Zira bunun dışında metinler ile ilgili herhangi bir etkinlik kullanılmamaktadır. Metinlerin hedef kültürden seçilmesi ve yabancıların bu yemeklerle sıklıkla karşılaşacağı düşünöldüğünde, gerçek hayattaki sorunlara değinildiği ifade edilebilecektir. Ancak kitabın bu metinlerle ilgili kültür aktarım çalışmalarına girmemesi bahsi geçen işlevini son derece azaltabilmektedir.
- Ünite 17'deki "Bobby" ismi verilmiş metin. (Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 109) bu metin bir köpeğin ağzından, çekirdek bir Türk ailesinden bahsetmektedir. Ancak daha çok çocuklar üzerinde durulmuştur. Metin bazı kültür aktarımı unsurlarını içerebilmektedir. Çekirdek bir Türk ailesinden bahsedilmektedir, ancak köpeğin ismi seçilirken kaynak kültürlerden yola çıkılmıştır. Hâlbuki evcil hayvanlar için Türkçede kullanılan bir isme yer verilmesi çok daha uygun bir kültür aktarımı unsuru oluşturabilecektir. Buna ek olarak ailede evcil hayvanları sevmeyen çocuğun bir kız çocuğu olarak sunulması ve bu kız çocuğunun evin temizliğinden sorumlu olarak gösterilmesi de cinsiyetçi bir takım öğeler içermektedir ve yabancıların Türk kadınına yaklaşımında olumsuzluklar oluşturmalarına, uygun bir zemin yaratabilecektir.
- Ünite 21'deki 'Nasreddin Hoca ve Hindisi' isimli metin. (Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 143) Bu metin Türk kültüründeki gülmece unsuruna yer vermektedir. Ancak metinle ilgili sadece okuduğunu anlama sorularına yer verilmesi metnin bir kültür aktarım unsuru olarak görölmediğini ortaya koyabilmektedir.
- Ünite 26'daki 'Gelecek Planları' isimli metin. (Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 190). Bu metin hedef kültüre ait evlilik konusuna sınırlı bir bağlamda yer vermiştir. Evliliğin başlaması ile ilişkilendirilen, erkek için 'askerlik', 'bir ev sahibi olma' gibi noktalara değinilmiştir. Ancak bunlar kültür aktarımı kapsamında değerlendirecek etkinliklerle beslenememiştir.

- Ünite 26'daki 'Kavga ve Barış' isimli metin. (Yabancı Dilim Türkçe 2, s. 188) Bu metin bir ailede iki eş arasındaki tartışmayı yansıtmaktadır. (bkz. Ek 8) Bunu yaparken hedef kültürdeki kadın erkek ilişkilerine, iş yaşamına bakışa, ailede çocuklara verilen değere ilişkin unsurlar kullanılmaktadır. Metin kültür aktarımı bakımından olumsuz yanlar içerebilmektedir. Her şeyden önce, metin hedef kültürdeki aile yapısını yansıtmaktadır. Ancak bu yansıtmayı yaparken diyalogdaki rollerden Türk erkeklerinin eşleriyle ilgilenmediği, ailelerine ve çocuklarına yeterince önem vermedikleri ve işlerini her şeyden çok önemsedikleri anlamı çıkabilmektedir. Bu durum, kültüre yabancı olanların genellikle olumsuz yargılar oluşturmasına neden olabilecektir.

### **4.3.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitapları İçin Oluşturmacı Değerlendirme Ölçütleri**

Oluşturmacılık her ne kadar 1980'li yıllardan beri dünya gündeminde yerini almış olsa da, kuramın tartışılması, ana hatlarının ortaya çıkarılması ve temellerinin sağlamlaşması bir süre daha devam etmiştir (Von Glasersfeld 1996). Bunun üstüne bir öğrenme yaklaşımı olan oluşturmacılığın öğretim alanına uyarlanması süreci eklenince, oluşturmacılığın yaygınlığı, anlaşılması ve uygulanmış oluşu aşamalarında bir takım gecikmeler yaşanabildiği dile getirilebilecektir. Nihayet, Türkiye'de eğitim programlarına dâhil edilmesi 2004 yılını bulmuştur. Ancak oluşturmacılığın eğitim programları yolu ile Türk Milli Eğitim süreçlerinde içselleştirildiği henüz söylenemeyecektir (Aydın 2006: 5).

Bu durum öğretimin bir alt başlığı olarak yabancı dil öğretimine uyarlandığı takdirde, bir kuram olarak oluşturmacılığın yabancı dil öğretimine daha geç yansıdığı ve henüz alanda yeterli düzeyde çalışma yapılmadığı söylenebilecektir. Haliyle Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde bu konuya dair henüz yabancı dil öğretimi alanında yapılanlardan dahi daha az yol alındığını iddia etmek mümkün olabilecektir. Çünkü Yabancı Dil Olarak Türkçe şu an akademi dünyasında dahi yeterince tanınmamakta ve alana dair sınırlı olanaklarla çalışmalar yapılmaktadır (Akdoğan ve diğerleri: t.y.).



Tüm bu nedenlerle bir Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitabını oluşturmacı ölçütler temelinde değerlendirmek oldukça zorlaşmaktadır. Ancak çalışmamızın ilk bölümünde ortaya konulan oluşturmacılığın kuramsal boyutu, ikinci bölümünde çözümlenen yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları, bunların oluşturmacılık ile ilgileri, üçüncü bölümde ortaya konan oluşturmacı yabancı dil öğretim ilkeleri ders kitabı değerlendirmesi için ölçütler tespit ederken rehberimiz olabileceklerdir. Önceki bölümlerde derinlemesine incelenilen, araştırılan noktalar ve ortaya konan tespitler ışığında Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde ders kitaplarının değerlendirilmesi için oluşturmacı ölçütler keşfedilmeye çalışılacaktır.

Bu bağlamda Marlowe ve Page (1998), Brooks ve Brooks (1999), Beck ve Kosnik (2006), Can (2006), Ülker (2007), Demirel (2004), Abdullah (1998) Atasoy ve Akdeniz (2006), Deryakulu (2001), Fosnot (1996), Richardson (1997), Glasersfeld (1996), Aşıcı (2005), Gagnon ve Collay (2001)'in ortaya koyduğu görüşler doğrultusunda oluşturmacı yaklaşım ile Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütler ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu ölçütler yabancı dil için kullanılacak ders kitaplarının değerlendirilmesindeki ölçütlerle benzerlikler taşısa da önemli oranda farklılıklar içerebilecektir. Yukarıdaki eserlerden etkilenecek, ancak büyük oranda kendi fikirlerimizden yola çıkarak oluşturduğumuz ölçütler şunlar olabilecektir:

### **Biçimsel Ölçütler**

1. Kitap gerçek hayattaki çok renkliliği ve karmaşayı görsel olarak desteklemekte midir? Gerçek hayattaki renkler kitapta mevcut mudur? Resimler gerçek hayattan mı seçilmiştir?
2. Kitabın tasarımı güncel midir, eski midir?
3. Resim ve şekiller günümüzü ve hareket halindeki hayatı ifade edebilmekte midir?
4. Kitabın kalitesi gerçek hayatın karmaşasını yansıtabilecek düzeyde midir?

### **Tanıtım ve Sunuşta Ölçütler**

1. Kitapta genel öğrenme yaklaşımın özetlendiği bir bölüm bulunmakta mıdır?

2. Kitabın başında yabancı dil farkındalığı yaratacak açıklama ve etkinlikler mevcut mu? Bunlar üniteler içinde de yer almakta mıdır?
3. Okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi gibi yeterlilik alanlarında yapılabilecek araştırmaların örneklerine, bu araştırmalarda izlenebilecek yola ilişkin bir tartışma başlığı bulunmakta mıdır?
4. Kitabın etkinliklerinin merak edilmesini, içeriğinin keşfedilmesini sağlayacak etkinlikler mevcut mudur?
5. İzlencenin öğrenenlerle beraber oluşturulmasında kolaylık sağlayabilecek, ihtiyaçlara göre düzenlenmiş alternatif sıralamalar, gerektiğinde çıkarılabilecek, gerektiğinde ek olarak dâhil edilebilecek araştırma bölümleri var mıdır?

### **Dil Ölçütleri**

1. Kitabın tanıtımda, kullanımda ve yönergedeki dili geleneksel midir, oluşturma ilkelere esinlenmiş midir?

### **Metin Ölçütleri**

1. Birincil, başka bir deyişle özgün bilgi kaynaklarına kitapta yer verilmekte midir?
2. Özgün metinler kitapta bulunmakta mıdır?
3. Metinler gerçek hayatın karmaşıklığını, zorluğunu yansıtmakta mıdır?
4. Metinler sorgulamaya uygun, problem çözmeye dayalı metinler midir?

### **Alıştırma ve Etkinlik Ölçütleri**

1. Öğrenenin önceki bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik etkinlikler yapılmakta mıdır?
2. Öğrenen yaşantıları ile etkinlikler arasında ilişki kurulmakta mıdır?
3. Ünitelerde öğrenme alanları yer alırken “araştırmak”, “listelemek”, “sınıflandırmak”, “çözümlenmek”, “yorumlamak”, “tartışmak”, ve “yaratmak” şeklinde ifade edilebilecek etkinlik sıralamaları mevcut mudur?
4. Öğrenme döngüsü kitabın etkinliklerine ne ölçüde yansımaktadır?
5. Eski bilgileri yeni süreçlere uyarlamaya dönük etkinlikler bulunmakta mıdır?

6. Kitabın tüm bölümlerinde öğrenenlerin öğrenme merakını kışkırtacak, öğrenme amaçlı araştırmaya ve tartışma sevk edecek sorular yer almakta mıdır?
7. Alıştırmalar ezber bilgiyi sunmaya mı dönük, öğrenenlerin “neden, nasıl” sorularına cevap arayarak kendi görüşlerini temellendirmelerine mi?
8. Kitap öğrenenlerin kendi sorularını oluşturmalarını sağlamakta mıdır, öğrenenleri kendi sorularını oluşturmaya sevk etmekte midir?
9. Doğru ve yanlış ikilemine, birden farklı ve fazla doğru cevap olabileceğini öngörerek mi, kesin ve net cevaplar isteyerek mi yaklaşmaktadır?
10. Kitapta yer alan etkinlikler sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş etkinlikler mi, ucu açık yeni araştırma konuları çıkarmaya uygun etkinlikler mi?
11. Sorun saptama ve çözmeye dayalı etkinlikler yer almakta mıdır?
12. Bir dil yapısının birden fazla yerde farklı görevlerde kullanılabildiği bütüncül bir yaklaşımla ele alınmakta mıdır?
13. Gerçek hayattaki dilin zorluğu ve karmaşası kitaptaki etkinliklere yansımakta mıdır?
14. Kitapta gerçek hayattaki öğrenme ortamını sınıf ortamına taşıyacak, sınıfı ise gerçek hayata dâhil edecek etkinlikler yer almakta mıdır?
15. Grup çalışmalarına ve çift çalışmalarına yer verilmekte midir?
16. Kitaptaki etkinliklerde öğrenen-öğreten, öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten-öğrenen iletişimine olanak tanınmakta mıdır?
17. Dil, yabancı dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe ile ilgili güncel tartışmaları derse taşımaya yönelik etkinlikler var mıdır?

### **Ölçme ve Değerlendirme Ölçütleri**

1. Değerlendirme etkinlikleri sadece belirli üniteler sonunda yapılan yazılı sınavlar şeklinde midir, her bölüme yayılmış bir şekilde mi gerçekleştirilmektedir?
2. Değerlendirmeler kapalı uçlu, çoktan seçmeli, kısa cevaplı olarak mı, açık uçlu, uzun cevaplı, öğrenenin kendi bakış açısını yansıtmasına izin verecek şekilde mi yapılmaktadır?

3. Değerlendirmelerde öğrenenin öğrendiğini ortaya koyan özgün bir ürün yaratması istenmekte midir?
4. Öğrenenin kendi kendisini değerlendirmesine olanak tanıyan bölümler bulunmakta mıdır?

#### **Ek Kaynak ve Materyallere Dair Ölçütler**

1. Kitap CD, VCD, Televizyon ve radyo yayınları, internet ve bilişim kaynakları ile beslenmekte midir?
2. Öğrenenlere araştırma bölümlerinin öncesinde ve sonrasına kaynak gösterilmekte midir?

#### **Genel Oluşturmacı Ölçütler**

1. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi yabancı dil yeterlilik alanları bir bütünün parçaları olarak mı, bir birinden kopuk bir şekilde mi sunulmaktadır?
2. Kitap farklı disiplinlerle çalışmaya olanak tanımakta mıdır? Bu doğrultuda bir girişim söz konusu mudur?
3. Kitap etkinliklerin gerçekleştirilmesi için ortalama bir zaman belirlemekte midir?
4. Kitap bilgi aktarımı mı yapmaya çalışmaktadır, öğrenmeyi mi öğretmektedir?
5. Kitap öğrenen özerkliğini desteklemekte midir?
6. Kitap öğrenenlerde merak, mücadelecilik, eleştirelilik, hoşgörülülük ve değişime açıklık gibi özellikler oluşturmakta ve bu özellikleri geliştirmekte midir?

#### **4.3.4 Yabancı Dilim Türkçe 2 Ders Kitabının Oluşturmacı Ölçütlere Göre Değerlendirmesi ve Öneriler**

Bir önceki bölümde detaylı bir sunuşa konu olan *Yabancı Dilim Türkçe 2* isimli Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitabı, çalışmamızın bu bölümünde daha önce tespit edilen bir dizi ölçüte göre değerlendirmeye çalışılacaktır. Bu değerlendirme yapılırken ölçütlerin sınıflandırılmasındaki ve ardından listelenmesindeki sıraya göre

hareket edilecek, ancak bunlar bir kez daha başlıklar halinde yazılmayıp genel bir değerlendirmeyele ele alınacaklardır.

Buna göre vurgulanması gereken noktalar şunlar olabilecektir:

1. Kitabın gerçek hayatın tüm karmaşıklığının aksine, biçim olarak sergilemekte olduğu basitlik ilk olarak dile getirilebilecektir. Gerçek hayat, tüm ayrıntıları yansıtan, gelişmiş, yüksek kaliteli bir resim olarak tarif edildiği takdirde, kitap genellikle onun bir karikatürü niteliğinde görünmektedir. Hayattaki çok renklilik kitaba büyük oranda yansıyamamış, kitap siyah beyaz olarak tasarlanmıştır. Bu çizimlerde de son derece durağanlık ve basitlik göze çarpmaktadır. Kitabın tasarımı ise ilgi çekmek, güdülenme yaratmak ve güncel olmaktan uzak görünmektedir. Aynı şekilde kalitesi de onun gerçek olan ile ilişkisi arasına kalınca bir çizgi çekebilme ve yapay, sıradan bir unsur olarak görülmesine neden olabilmektedir.

### **Öneriler:**

Oluşturmacı yaklaşıma göre, kitabın gerçek hayatı tüm yönleri ile öğrenenlere sunması ve onların kendi bakış açılarını oluşturmalarını sağlaması gerekmektedir. Yine, oluşturmacı bir gözle, kitabın öğrenme ortamını gerçek hayattan kopuk, yapay bir çevreye dönüştürecek her türlü etmeden uzak durması uygun olacaktır. Aynı şekilde biçimi basitleştirmesi yerine, hayatın karmaşası ve zorluğu, sorunları, içinde ele alması, öğrenene araştırmak için pek çok fırsatlar verebilecek ve öğrenen bilgilerini bu zeminde oluşturma işine girebilecektir. Örneğin bu bağlamda, böyle bir kitabın İstanbul Taksim'den, özellikle de İstiklal Caddesi'nden bir resme yer vermesi, bahsi geçen pek çok olumsuzluğu ortadan kaldıracaktır. Fakat bunların her bir üniteye yeterli oranda kullanılmalrı gerekebilecektir.

2. İkinci olarak, *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabı oluşturmacı yaklaşımla ele alındığında, önemli bir eksikliği bünyesinde barındırabilmektedir. Kitabın bir tanıtım ve sunum bölümü bulunmamaktadır. Kitabı kullanmak için ele alan öğrenen, herhangi bir açıklama, tanıtım ve ya yönerge ile karşılaşmamaktadır. Aynı sıkıntı ünitelerin içinde de mevcut olabilmektedir. Kitabın başında ve ya herhangi bir yerinde, genel öğrenme yaklaşımına değinilmemektedir. Genel öğrenmenin bir parçası olarak yabancı dil öğrenmeye ilişkin de hiçbir açıklayıcı, araştırmacı ya da tartışmaya açık sunum

bulunmamaktadır. Bu haliyle daha başlarken bile, yabancı dil farkındalığı yaratacak bir bölümden, daha da ilerisi kitabın herhangi bir yerinde bu amaca hizmet edildiğinden söz edilemeyebilecektir.

- Buna ek olarak, yabancı dilin önemli yeterlilik alanlarından, sadece okumaya ve dilbilgisine yer verilmiştir. Ancak bu alanlarda nasıl bir çalışma yöntemi izlenebileceğine değinilmemiştir. Örnek etkinlikler kitapta yer almamıştır. Kitabın bir merak unsuru olmaktan uzak olabileceğini, bu haliyle merak uyandırabilecek, keşfetme isteği yaratabilecek sunuş ve etkinliklere yer verilmediğini belirtmek de uygun olabilecektir.
- Oluşturmacı açıdan bir başka eksiklik de kitabın izlencenin oluşturulması sürecinde genellikle katı olması, kendi sıralamasını sunmasının ötesine geçememesidir. Bu bağlamda devre dışı bırakılabilecek ve ya ek çalışma olarak koyulabilecek bölümler mevcut görünmemektedir.

### **Öneriler:**

Oluşturmacı bir yaklaşımla, bu bağlamda yapılacak çok şey bulunabilmektedir. Her şeyden önce, oluşturmacılık öğrenene hem öğrenmeyle ilgili hem de özel olarak öğrenme alanıyla ilgili genel bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir (Marlowe ve Page 1998). Aynı şekilde bu sürece rehberlik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle kitabın henüz başında geniş bir tanıtım bölümüne yer verilebilmelidir. Bu bölümde oluşturmacılığın en temel ilkelerinden olan “öğrenmeyi öğrenmeye” dair bilgiler sunulabilmeli, bir araştırmacının nasıl yapılabileceği örneklenmeli, öğrenenin bilgiye nasıl ulaşabileceğine ilişkin etkinlikler yapılabilmelidir. Söz konusu yabancı dil olduğunda, ders kitabı yine başlangıçta yabancı dile ilişkin genel bir çerçeve sunabilmelidir. Kitabın başında öğrenen dil, anadil, yabancı dil kavramlarıyla tanışabilmeli, dil-kültür ilişkisini keşfetmeli ve kültürel farklılıkların dili etkileyişine, dilde yarattığı anlayışa ilişkin fikir sahibi olabilmelidir. Bu yönde araştırma konuları olabilmeli ve bir farkındalık yaratılabilmelidir. Öğrenen henüz kitabın başında, dillerin her açıdan farklı olabileceğini, bunun yanı sıra benzerliklerinin de bulunabileceğini görebilmelidir. Kendi dilinde ifade ettiği bir cümlenin, başka bir dilde bire bir ifade edilemeyebileceğini, bunu sağlayacak başka ifade yollarının olabileceğini kavramalıdır. Cümle dizilişinden tutun da, eril-dişil ayrımına kadar bir dizi noktada

farkındalık yaratılabilmelidir ve yabancı dil farkındalığı yaratacak bu etkinlikler kitabın bütününe yayılmalı, başta sunulan bakış açısını destekleyebilmelidir. Ancak tanıtım bununla sınırlanmamalıdır. Oluşturmacılık öğrenenin kendi bilgilerini oluşturma sürecinde, öğrenmeyi öğreterek ona rehber olabilmelidir (Şaşan 2002). Bu anlamda kitabın ilgili bölümleri tanıtılmalı, bölümlerde ne tür etkinliklere yer verildiği açıklanmalı ve bu etkinlikler ile ilgili nasıl araştırma ve etkinliklerin yapılabileceği örneklenebilmelidir. Öğrenen bir okuma parçası karşısına çıktığında nasıl davranması gerektiğine ilişkin genel bir bakış açısını kitabın başında kazanmış olabilmelidir ve ya dilbilgisi kurallarını keşfetmek için nasıl bir yol izleyebileceğine, nasıl bir araştırma projesi oluşturması gerektiğine ilişkin fikir sahibi olabilmelidir. Tüm bu çalışmalarda verimlilik, isteklilik ile ilgili olabilecektir. Öğrenmeyi besleyen en önemli unsur meraktır (Erden ve Akman 2005: 129). Öyleyse kitap baştan etkili bir sunuşla öğrenende merak uyandırabilmelidir, öğrenen ortaya atılabilecek soru işaretlerinin peşinden gidebilmelidir. Bunu etkili bir sunuş sağlayabilecektir. Ancak tüm bu bölümler yüksek nitelikte bir dil yeterliliği gerektirebileceği için, kaynak diller kullanılabilir, bundan kaçınılmamalıdır. Aynı şekilde kitabın bu bölümü, yabancı dil dersleri başlarken, sınıf ortamında değerlendirilebilmeli ve etkinlikleri uygulanmalıdır. Aksi halde gereksiz bir bölüm olarak görülebilecek ve amacına hizmet etmeyebilecektir. Diğer bir önemli nokta da izlenme sorunu olabilecektir. Oluşturmacılık bu noktanın üstünde önemle durmaktadır. (bkz. s. 34–36) Bu nedenle oluşturmacı bir ders kitabı, oluşturmacı izlenme politikası gereği, ünitelerini düzenlerken birkaç farklı alternatif izlenmeye yer verebilmeli, kendisini tek bir sıralamayla sınırlı tutmamalıdır. Bunun yanı sıra öğrenenlerin ve öğretmenlerin sınıf ortamında alternatif izlenmelerin yerine, bunların dışında bir izlenmeyi oluşturabilmeleri için ders kitabı esnek olabilmelidir. Bir ünitenin sıralamadan çekildiğinde her şeyin alt üst olması oluşturmacı bir düzenlemeye uygun olmayabilecektir. O nedenle, bazı ünitelerin gerek görüldüğünde kitaptan çıkarılabilmesi, bazı ünitelerdeki detayların da izlenebilmesi için, kitaba ek bölümler yerleştirilmesi gerekebilecektir.

3. Bu noktadan, kitabın dili ile ilgili ölçütlere geçildiğinde ilk vurgulanması gereken noktanın, bu konuyu diğer yaklaşımlardan çok oluşturmacılığın önemsendiği olabilmelidir. (bkz. s. 45–48) Tamamen farklı bir yaklaşımın

4. Değerlendirmenin bir başka noktası kitabın metinleri ile ilgili olabilecektir. Öncelikle, kitapta birincil bilgi kaynaklarına ve özgün metinlere yeterince yer verilmemiştir. Bu kitabın metinlerinin oluşturmacı bir yaklaşımla çeliştiğinin en önemli göstergelerinden biri olabilecektir. Kitapta yer alan metinlerin neredeyse tümü kurma metinlerden oluşmuştur. Bu bağlamda sadece Nasreddin Hoca'nın bir fıkrasına, bir Karadeniz fıkrasına ve 'Nasıl bir sevgilisiniz?' isimli bir ankete yer verilmiştir. Ancak bunlarla ilgili oluşturmacı bir yaklaşımla etkinlik yapılmamıştır. Kurma metinlerin tümü, ilgili dilbilgisi konusuna, uygulama alıştırmaları olsun diye yazılmış izlenimi verebilmektedir. Hal böyle olunca, dili genellikle basit, günlük hayattan kopuk ve monoton olabilmektedir. İçeriklerinde ise gerçek hayatın karmaşıklığı ve zorluğunun tersine, sıradanlık ve basitlik göze çarpabilmektedir. Sorun çözmeye, yorum yapmaya, sorgulamaya genellikle yer verilmemiştir.

#### **Öneriler:**

Oysaki oluşturmacı bir yaklaşımla kitap, metinlerini büyük oranda özgün metinlerden seçebilmeliydi. Türkçeyi öğreten bir ders kitabında, onun zenginliğini tüm dünyaya yansıtan şairlerin hiçbir şiirine yer vermemek, Türkçe öykü ve romanların yabancılarca sevilerek okunmasını sağlayan yazarların eserlerinden bölümlere yer vermemek, büyük bir zenginlik taşıyan Türk masal, hikâye ve söylencelerine değinmemek uygun görünmeyebilecektir. Aynı şekilde, gerçek



hayatta çok önemli bir yerde duran gazetelerden, dergilerden yararlanmamak, Türk ünlülerle yapılmış röportaj ve görüşmelere yer ayırmamak, Türk toplumuyla çeşitli konularda yapılmış anketlere, var olan istatiki bilgilere alan açmamak oluşturmacı yaklaşımla ders kitabı düzenlenmesine uygun olmayabilecektir. Mümkün olduğunca çok bu materyaller metin olarak kullanılabilirmeli, etkinliklerde bunlara yer verilebilmelidir. Çünkü onlarda yatan dil zenginliği ve gerçek hayat uygunluğu öğrenenin geniş araştırmalar yapmasına, dilin derinliklerine inmesine, kendi yorumunu geliştirmesine ve bu yolla kendi bilgilerini oluşturmaya büyük bir katkı sağlayabilecektir. Aynı şekilde bu metinler, öğrenenin kendi bilgisini oluşturma sürecinde son derece önemli bir noktada duran tartışma için de ciddi bir zemin olabilecektir. Her özgün metnin vereceği özgün mesaj, bir tartışma konusu olabilecek, bu durum dille çalışmak için geniş olanaklar yaratırken, öğrenenlerin sorun çözme yeteneklerini de geliştirebilecektir.

5. Kitabı oluşturmacı yaklaşım ile değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken bir başka unsur olan alıştırma ve etkinlikler için de olumlu tespitler yapmak zor görünmektedir. İlk bakışta, önemli bir alan olan eski bilgilerin ortaya çıkarılmasına ilişkin herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Sadece eski bilgileri tekrar etmek amacı ile ünitelerin içine genel tekrar bölümleri yerleştirilmiştir. Ancak oluşturmacılik açısından kastedilen bu değil, yeni bir araştırma alanına geçerken eski bilgileri ortaya çıkarmaya dönük ve o bilgiler ile yenileri arasında ilişki kurmayı sağlayacak alıştırmalardır. Örneğin yeni konu 'geniş zaman' ise, eski ünitelerde geçen Türkçe duyu organlarını hatırlatacak sorular ile çalışmaya başlanabilecek ve sonrasında duyu organlarının kullanılması ile geniş zaman cümlelerinin kurulması sağlanabilecektir. Alıştırmalarla öğrenen yaşantıları arasında ilişki kurmak için herhangi bir etkinlik yapılmamaktadır. Bunun da ötesinde etkinlik öncesi diyebileceğimiz bu alıştırmaların kitapta bulunmamasından başka, alıştırmalarda bir önce-sıra-sonra döngüsü de bulunmamaktadır. Böyle bir mantık üstünden yükselmeyen alıştırmalarda, 'araştırmak', 'listelemek', 'sınıflandırmak', 'çözümlemek', 'yorumlamak', 'tartışmak', ve 'yaratmak' şeklinde ifade edilebilecek bir etkinlik sıralaması haliyle yer almamaktadır. *Yabancı Dilim Türkçe 2* kitabında sadece, sunulan dilbilgisi konusunu

uygulamaya dönük, mekanik ve monotonluk yaratabilecek boşluk doldurma, cümle tamamlama alıştırmalarıyla, bazı metinlerden sonra okuduğunu anlamayı sınavan kısa cevaplı sorular bulunmaktadır. Bahsi geçen sıralamanın kitapta yer almaması öğrenme döngüsünün de kitapta bulunmayışı olumsuzluğu ile devam etmektedir.

6. Oluşturmacı Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitapları için ortaya konan ölçütlerden biri de önceden öğrenilmiş konuların farklı bölümlerde, farklı görevlerle ele alınmasını sağlayarak, konunun farklı alanlarla ilişkisini kavratmak, bir ölçüde de konu üstünde hâkimiyet elde ettirmektir. Ancak *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabında her konu diğerlerinden tecrit edilmiş bir şekilde, sadece bir üniteye ele alınmıştır. Aynı ünite içinde bir konunun farklı yerlerde kullanımına ilişkin alıştırmalar bulunmuştur, fakat bunlar ünite içinde dahi bir birinden kopuk bir şekilde ele alınmış, ilişkilerini keşfetmeye dönük etkinlikler yapılmamıştır. Kitabın alıştırmaları öğrenme merakını kışkırtmaya, öğreneni araştırmaya ve tartışmaya sevk etmeye dönük bir yüze sahip görünmemektedir. Kendini tekrar eden, sıkıcı ve tek düze bir yapıları söz konusu olabilmektedir. Alıştırmaların tümünde sunulmuş bir ezber bilgiyi sınamaya ve uygulamaya yardımcı olacak bir amaç bulunmaktadır. ‘neden ve nasıl’ soruları ile öğrenenlerin kendi düşünce, görüş ve bakış açılarını temellendirme yönünde sorular bulunmamaktadır. Kitap öğrenenlerden zaman zaman kendi sorularını oluşturmalarını istemektedir. Bu alıştırma türü etkinlik öncesi bir tarzda ele alınırsa, merak unsuru ve araştırma planı hazırlanmasına yardımcı olabilmektedir. Ancak *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabında bu tarz yerine, bazı metinlerden sonra öğrenenlerden kısa cevap gerektirecek, okuduğunu anlamayı sınavacak sorular sormaları istenmiştir. Dolayısıyla oluşturmacı yaklaşımla bir alıştırma türü, boşa harcanmış olarak değerlendirilebilecektir. Kitapta oluşturmacılığın ‘doğru-yanlış’ ikilemine yaklaşımının tam tersi mevcut görünmektedir. *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabına göre her sorunun kesin ve net bir cevabı vardır. Bunun dışında bir cevap olması öngörülmemiştir. Bu bağlamda düzenli olarak metinlerden sonra ve bazı dilbilgisi konularında sunulanın ‘doğru’ ve ya ‘yanlış’ olup olmadığının

tespit edilmesi istenmiştir. Bu etkinliğin devamında ise ‘neden’ sorusuna genellikle yer verilmemiştir. Kitaptaki etkinliklerin sınırları bellidir, etkinlikler diğerinin devamı niteliği taşımamaktadır. Bunun bir sonucu olarak, ucu açık bir araştırma süreci ortaya çıkmamaktadır. Bir etkinliğin bittiği yerde, ondan bağımsız olarak, diğeri başlamaktadır. Sorun saptamaya ve çözmeye dair etkinliklere kitapta genellikle yer verilmemiştir. Türkiye’de sürüp giden yaşamda görülebilecek bazı durumlar, “Karakolda”, “Emlakçıda” başlıkları ile ilgili ünitelerde yer almıştır, ama bunlardaki amaç sorun çözmeye yönelik etkinlikler oluşturmak yerine, dilbilgisi alıştırmaları yaratmak olmuştur. (bkz. Ek 9) Bu nedenle bahsi geçen özellikle ilgili, verimli alıştırmalar oluşturma fırsatları kaçırılmış olarak görülebilmektedir. Kitaptaki etkinliklerde gerçek hayatın zorluğundan ve karmaşasından ciddi unsurlara büyük oranda rastlanmamaktadır. Bunun tersine etkinlik ve alıştırmalar büyük bir basitliğin ve sıradanlığın ürünü olarak nitelenebilmektedir. Etkinlik ve alıştırmaların tümü dış dünya ile ilişki kurulmasını sağlamamanın yanında, öğrenenler arasında sınıf içi bir ilişkiyi de sağlayamamaktadır. Sadece sayfalar üzerinde kalan bir alıştırmalar kurgusu söz konusu olabilmektedir. Dış dünya ki bu gerçek hayat olabilmektedir, kitap nedeniyle öğrenme ortamından tecrit edilmiş diye ifade edilebilecektir. Öğrenenleri alıştırmaları yaparken dış dünyaya yönlendirme ve ya dış dünyadan unsurları sınıftaki öğrenme ortamına dâhil etmeye rastlanılmamaktadır.

7. Bunların dışında da oluşturmacı bir yaklaşımla ortaya konan eksiklikler devam etmektedir. Örneğin kitapta grup çalışmasına ve ya çift halinde çalışmaya yer verilmemektedir. Alıştırmalar, öğrenen-öğreten, öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten-öğrenen iletişimini sağlamaktan uzak görünmektedir. Bu durum, büyük bir eksiklik yaratabilmekte ve oluşturmacılıktaki dayanışmacı öğrenme anlayışını, öğrenme ortamına çevreyi dâhil etme ilkesini, büyük oranda göz ardı edebilmektedir. Dil, yabancı dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe ile ilgili güncel tartışmaları derse taşımaya yönelik etkinlikler kitapta yer almamaktadır. Güncel olanla kitabın ve dolayısıyla da öğrenme ortamının ilişkisi bu sayede kesilmiş olabilmekte

ve sonuç olarak oluşturmacı bir yaklaşımdan büyük oranda uzaklaşılabilmektedir.

### **Öneriler:**

- *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabının alıştırma ve etkinlikler alanındaki oluşturmacı yaklaşımla arasına koyduğunu mesafenin azaltılması daha önce bahsi geçen bu özelliklerin tersine çevrilmesini gerektirebilmektedir. Öncelikle ünite ismi verilmiş olan araştırma bölümleri bir birileri ile ilişkilendirilebilmelidir. Ancak bu, bir birinin devamı şeklinde değil, bir araştırma bölümünde ele alınan konunun farklı alanlarda kullanımı şeklinde olabilmelidir. Bu sayede öğrenenler konuların çok yönlü ilişkilerini daha iyi kavrayabilecektir. Örneğin yeterlilik eyleminin bir araştırma bölümünde yeterlilik anlamı, bir başka bölümde ricalarda kullanımı ele alınabilmelidir, fakat bunlar bir birinden bağımsızmiş gibi gösterilmemeli, tam aksine ilişkiyi kuracak etkinlikler planlanmalıdır. Aynı şey *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabının üniteleri için de geçerlidir. Ünitelerdeki bir birinden bağımsız bölümler geçiş etkinlikleri ile bir birlerine bağlanabilmelidir. Aradaki ilişki kurulabilmelidir.
- Alıştırmaların genellikle tümünde önce-sıra-sonra şeklinde bir kurgu söz konusu olabilmelidir. Örneğin “Emlakçıda” konusu işlenirken, öncelikle öğrenenlerin bu konuda yaşadıkları deneyimler sorulara konu edilmeli, onların bu deneyimleri sınıfa taşımaları sağlanmalı, daha sonra okunacak metin ile ilgili kendi sorularını oluştırmaları istenmeli ve bu sorular eşliğinde metin içinde bir araştırmaya girişilebilmelidir. Bu araştırmada onların işlerini kolaylaştıracak bazı noktalar özel olarak tespit ettirilmeli, özel kişi ve yer isimleri, sayılar, evrensel kelimeler, metnin sıkça kullandığı kelime öbekleri vb. Araştırma işlemi bittikten sonra, elde edilen bilgiler, metnin türüne ve içeriğine göre listelenebilmeli. Örneğin, metin içinde geçen olaylar önce dağınık bir şekilde, sonra oluş sırasına göre, metin içinde geçen özel yer isimler vs. Ardından bunlar kendi içlerinde bir sınıflamaya tabi tutulmalı. “emlakıda” metni ele alınacak olursa, evler tek kişinin kalabileceği, çok kişinin kalabileceği, ucuz-pahalı, yeri ve diğer özelliklerine göre sınıflanabilmelidir. Bu işlemler yapılırken metin bir şekilde özümlemmiş

8. *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabını kendisini izleyen öğrenenlere uyguladığı değerlendirme etkinlikleri ile de ele almak gerekmektedir. Zira kitapta değerlendirme olarak ifade edilecek bölümler yer almaktadır. Ancak oluşturmacı yaklaşım açısından bir olumsuzluk söz konusu olabilmektedir. Kitaptaki değerlendirme bölümleri ünite içlerinde sürece yayılmış bir şekilde ele alınmaktan çok genel tekrar alıştırmaları olarak sunulmuştur. Bunlar bir çeşit yazılı sınav niteliğinde kalabilmektedirler. Değerlendirmelerde kullanılan sorular kapalı uçlu, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı olarak kurgulanmıştır. Bu durum ezber bilginin hatırlatılmasına dönük bir etkinlikler sürecini ortaya çıkarabilmektedir. Oysa oluşturmacılik açısından ihtiyaç olan bu değil, öğrenenin kendi bilgilerini oluşturabilmesidir.

### **Öneriler:**

O nedenle, bu sürece hizmet etmek adına kitapta, açık uçlu, uzun cevaplı, öğrenenin kendi bakış açısını yansıtmaya izin verecek özellikteki değerlendirme sorularına yer verilebilmelidir. Ancak bu da yeterli olamayabilmektedir. Oluşturmacılik özgün bir ürün yaratımını öğrenme işleminin yeni araştırma konularına geçilebilecek bir aşaması olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle, bir konunun yeterlilik açısından tespitini yapabilmek için o konunun öğrenenlerinden özgün ürünler yaratmalarını

istemek gerekli olabilmektedir. Değerlendirme işlemi bu ürüne giden sürecin çözümlenmesinden ve sonuçta ortaya çıkacak ürünün özgün ve iyi temellendirilmiş niteliğinden hareket edilerek yapılabilir.

- Bunun dışında kitabın değerlendirme özellikleri bağlamında vurgulanması gereken bir başka konu öğrenenin kendi kendisini değerlendirmesidir. *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabında bu özelliğe rastlanılmamaktadır. Oysa ilgili araştırma konularının sonuna, öğrenenin kendi kendisini değerlendirmesine olanak sağlayacak bölümler yerleştirilebilir ve öğrenen öğrenme sürecindeki yeterliliğini kendisi yorumlayabilir.
9. Oluşturmacı yaklaşıma göre, her şeyi bir kitabın sınırlarına sığdırmak uygun olmayabilecektir. Bu nedenle bir kitabı oluşturmacı bir gözle değerlendirirken, onun sahip olduğu ek kaynak ve materyallere de değinmek gerekmektedir. Ancak ek kaynak olarak ifade edilen şey araştırmanın derinleştirip geliştirilmesine yönelik kaynaklardır. Bunlar görsel, işitsel, görsel-işitsel niteliklerde olabilmelidir. Yoksa kast edilen ders kitabında yer alan alıştırmaların aynısının bir başka araştırma kitabında ele alınması değildir. Bu açıdan yaklaşıldığında *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabı genel bir yetersizlik yaşamaktadır. Kitabın, CD, VCD, televizyon ve radyo yayınları, internet ve bilişim kaynakları gibi kaynaklardan beslenmesi, ek araştırma alanlarına öğrenenleri sevk edebilmesi söz konusu olamamaktadır. Oysa öğrenme süreci, bir araştırma ve keşfetme süreciyse, her şeyi ders kitabının içine sığdırmak mümkün olmayabilecektir.

### **Öneriler:**

Gelişen dünyamızda bilgiye ulaşılabilecek pek çok kaynak vardır. O nedenle öğrenenleri bu kaynaklara ders kitabı rehber olmak kaydıyla sevk edebilmek gerekli olabilecektir. Kitabın ek kaynaklarının bulunmamasına ek olarak, öğrenenlere araştırma amaçlı önerdiği herhangi bir kaynak da bulunmamaktadır. Oysa özellikle yeni bir araştırma konusuna geçerken ve araştırma konusunu sonlandırırken öğrenene daha kapsamlı çalışmalar için kaynak gösterilebilir.

10. Bu noktadan sonra, kitabın oluşturmacı bir bakış açısı ile genel bazı yönlerini ele almak faydalı olabilecektir.

- İlk olarak, yabancı dil yeterlilik alanlarının kitapta ne ölçüde ve nasıl ele alındığı sorusuna değinmek uygun olacaktır. Ancak bu sorunun cevabı son derece basit ve bir o kadar da olumsuz kalabilecektir. Çünkü kitapta yazma etkinliğine sadece bir kere yer verilmekte, konuşma ve dinleme etkinliklerine hiç yer verilmemektedir. Yabancı dil öğretimi açısından bu durum büyük bir eksiklik yaratabilmektedir. Bunun dışında, sadece dilbilgisi ve okuma etkinlikleri kitapta yer almaktadır. Durum bunun tam tersi olabilmelidir. Tüm yabancı dil yeterlilik alanları araştırma konularına, ağırlığına göre yerleştirilmeli, bunlar bir birinden bağımsız olarak değil, bir bütün olarak ele alınabilmelidir.
- İkinci olarak, kitabın başka disiplinlerle ortak çalışmaya dönük bir çabasının olmadığı söylenebilir. Bilindiği üzere oluşturmacılar öğrenmeyi bir bütün olarak ele aldığı için disiplinler arası bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır (Deryakulu 2000). Buna göre, bir yabancı dil ders kitabında, tarihe, coğrafyaya, başka dillerin edebiyatlarına ve diğer disiplinlere göndermeler olabilmeli, ortak çalışma alanları tarif edilmelidir. Ancak *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabında bu yönde bir etkinlik yer almamaktadır.
- Üçüncü olarak, zaman sorununa değinmek ve bunun kitaba nasıl yansıdığına bakmak gerekebilecektir. Çünkü oluşturmacılar her öğrenene öğrenmesi için gereken zamanın verilmesi uygun görülmektedir. Bu bağlamda ders kitapları seviyelere göre ortalama bir süre belirleyebilecek ve en azından öğrenen lehine bu sürelerden önce etkinliklerin sonlandırılmasını engelleyebileceklerdir. Tabii ki uygun görüldüğü takdirde bu süreler sınıf ortamına göre kısaltılabilir ve ya uzatılabilir; ama ortalama sürelerin olması, etkinlikleri bir an önce bitirme kaygısıyla hareket edenleri biraz olsun sınırlandırabilecek, öğrenenlere öğrenmeleri için gereken zamanı sağlayabilecektir.
- Dördüncü olarak, bir başka önemli husus, kitabın, oluşturmacıların uygun bulmadığı, bilgi aktarımı konusudur. Ders kitapları doğrudan bilgi aktarımı yapma yerine öğrenmeyi öğreten bir nitelik taşıyabilmelidir. *Yabancı Dilim*

*Türkçe 2* ders kitabı bu noktada bilgi aktarımı savunusuna yakın kalabilmektedir. Öğrenmeyi öğretecek, araştırmaya sevk edecek bir tarzı bulunmamaktadır. Bunu sağlayabilmesi için araştırma adımları ve örneklerine yer vermesi, sorun alanları saptaması ve bunun tartışmalarını yaptırması, ek kaynaklar göstererek araştırma alanını genişletmesi, özgün ürünler yaratmayı istemesi gerekebilecektir.

- Bu bağlamda, kitabın oluşturmacılik açısından bir başka olumsuz yanı da öğrenen özerkliğini desteklememesidir. Kitap herkesin aynı şekilde, aynı anda ve aynı sonuçlarla öğreneceği düşüncesinden hareketle oluşturulmuş izlenimi vermektedir. Öğrenenlerin farklılıklarından yola çıkılarak, farklı öğrenme tiplerine göre farklı etkinlikler, her öğrenene yetecek kadar bir öğrenme süresi, öğrenenin kendi bakış açısını oluşturmasına, temellendirip, sağlamalaştırmasına ve savunmasına dönük faaliyetler, kitapta yer almamıştır. Bu özelliği eksik bırakan kitap dolayısıyla öğrenenlerde merak, mücadelecilik, eleştirelilik, hoşgörülülük ve değişime açıklık gibi özellikler oluşturamamakta ve bu özellikleri geliştirememektedir. Oysa oluşturmacı bir yaklaşımla, bir ders kitabının en önemli özelliğinin yukarıda eksik bırakıldığı söylenen bu noktalar olması uygun olabilecektir.

#### **4.4 Yabancı Dilim Türkçe 2 Ders Kitabına Oluşturmacı Yaklaşımla Örnek Bir Ders Modeli Hazırlama**

Çalışmamızın bu bölümünde, daha önce detaylı bir şekilde tanıtımı yapılan, hemen ardından oluşturmacı bir yaklaşımla değerlendirilmeye çalışılan *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabına, oluşturmacı yaklaşımla örnek bir ünite oluşturulmaya çalışılacaktır. Bu ünite oluşturulurken oluşturmacıliğin genel kavramsal arka planından, yabancı dil öğretiminde oluşturmacıliğin elde ettiği verilerden, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi için ortaya atılan oluşturmacı ölçütlerden yararlanılacaktır.

Bu noktada önemle üzerinde durulması gereken husus çalışmanın sınırlılığın olabilmelidir. Oluşturmacılik genellikle bir bütünü ele alma yaklaşımı olduğu için yirmi altı tane üniteye sahip *Yabancı Dilim Türkçe 2* kitabına sadece bir ünite



önermek, oluşturmacılığın genel özelliklerini yansıtmak bakımından bir takım zorluklar taşıyabilecektir. Özellikle değerlendirme ölçütleri ortaya konurken ifade edilen ‘biçimsel ölçütler’, ‘tanıtım ve sunuşta ölçütler’ ve ‘genel oluşturmacı ölçütler’ tek bir ünitenin içine sığdırılmayacak nitelikte olabilmektedirler. Söz gelimi biçimsel ölçütlerin tam olarak tutturulması için uzman bir grafikerlik çalışması gerekebilecektir ve ya kitabın başında olması gereken tanıtım ve sunuş bölümü bir ünite için yazılamayacaktır. Bir ünite içinde farklı disiplinlerle çalışmak zor olabilirken, bir başka ünite için bu çok daha kolay olabilecektir. O nedenle oluşturulmaya çalışılan ünite pek çok eksikliği bünyesinde barındırabilecektir. Parçanın sahip olduğu eksiklikleri gidermeye yönelik yapılacak en etkili çalışma bir bütün olarak oluşturmacı yaklaşımla yeni bir yabancı dil olarak Türkçe ders kitabının hazırlanmasıdır.

Çalışmanın bu bölümünden sonra oluşturmacı bir dil kullanımı için ‘ünite’ kavramı yerine “araştırma alanı” kavramı kullanılacak ve öncelikle araştırma alanının hitap edeceği grubun yaşı, seviyesi, sonrasında da araştırma alanının amacı ve hedefleri tespit edilecek ardından ise etkinliklere geçilecektir. Ancak ‘araştırma alanı’ kavramının anlaşılmasında sorun olabilecek yerlerde ‘ders modeli’ kavramı da kullanılabilir.

### **Grubun Yaşı**

Grup yaşı belirlemeksizin etkinliklerin oluşturulması, hitap edeceği kitlenin bu etkinliklere yabancılaşmasına neden olabilmektedir. Ancak özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farklı yaş gruplarından olduğu düşünülerek 17–18 yaş grubu tercih edilmiştir. Zira bu yaş grubu çocuklara, gençlere ve yetişkinlere has özelliklerin gösterilebildiği genel bir yaş dönemi olarak görülebilmektedir.

### **Grubun Seviyesi**

Grubun yaşına benzer şekilde, seviyenin tespiti de oluşturulacak etkinliklerin belli bir alanla sınırlanması kolaylaştırabilecek, bu bağlamda etkinliklerin öğrenenlere çok kolay ve ya çok zor gelmesinin önüne geçilebilecektir. Grubun seviyesi belirlenirken *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabının seviyesi olan temel

Türkçe seviyesinin ikinci kuru esas alınacaktır. Bu durumda, etkinlikler başlangıç seviyesinin üstünde yer alacaktır.

### **Ders Modelinin Amacı**

Amaç, hedeflerden farklı olarak çok daha genel bir alanı kapsamaktadır. Bu sayede, oluşturmacı bir bakışla, amaç ifade edilebilecektir ve çalışmanın her bölümünde bu genel amaca bağlı kalma yolunda ilerlenecektir. Bu bağlamda, araştırma alanının amacı; öğrenenlerin eski bilgileri ve yaşam deneyimlerinden hareketle karşılaştıkları yeni araştırma alanını keşfedebilecekleri, araştırmalarının sonucunda da kendi bilgilerini oluşturabilecekleri yaşa ve seviyeye uygun etkinlikler oluşturmak olarak ortaya konabilecektir.

### **Ders Modelinin Hedefleri**

Araştırma alanının hedefleri daha somut konuları gündemine alarak, tespitler yapabilmeli ve bu hedeflerinin gerçekleşmesi için etkinlik oluşturma sürecine katkıda bulunabilmelidir. Buna göre ilgili araştırma alanına ilişkin hedefler şunlardır:

- Öğrenenlerin hedef dildeki renkleri ilgili bağlamlarda kullanabilmeleri
- Öğrenenlerin hedef dildeki elbise isimlerini ilgili bağlamda kullanabilmeleri
- Öğrenenlerin alışveriş bağlamında gereken dilbilgisi yapılarını bağlamda kullanabilmeleri
- Öğrenenlerin söz-eylem kuramından hareketle farklı alışveriş bağlamlarında kullanılacak yapıları, ilgili alanlarda kullanabilmeleri
- Öğrenenlerin alışverişteki kültürel farklılıkların ayırtına varmaları
- Öğrenenlerin sosyal ve psikolojik sorunlara çözümler üretebilmeleri

#### 4.4.1 Oluşturmacı Ders Modeli Örneği

### NE ÇOK ŞEY ALDIK!

#### A-OKUMADAN ÖNCE

- Soruları cevaplayınız ve tartışınız.
1. Alışveriş yapmaktan hoşlanırsınız mı? Neden?
  2. Ne sıklıkla alışveriş yaparsınız?
  3. En çok hangi rengi tercih edersiniz? Neden
- Resme bakınız ve size neler çağrıştırdığını söyleyiniz.
  - Benzer görüntüler sizin ülkenizde de mevcut mu? Anlatınız!



- Metne bakınız ve soru oluşturunuz.
- Sorduğunuz sorulara aşağıdaki metni okuyarak cevaplar bulunuz.

## B-OKUMA

.....

*İşil işil caddeler, rengârenk tabelalar; kırmızı, beyaz, yeşil, sarı, mavi, pembe... Biri yanıp biri sönüyor. Hiç durmadan devam eden bir koşturmaca: “Acaba bunun siyahından var mı?” “Hayır, efendim yalnızca turuncusu mevcut!” “bu pantolonu deneyebilir miyim?” “Tabii buyurun lütfen” ya da “Ayşe çabuk şunun fıstık yeşili olanından bul! Bayıldım bu modele” “Yok kız, kahverengisi daha güzel, hem bu sene kahverengi moda” yalnız kadınlar mı bu bitmez koşturmacanın içinde? Tabii ki hayır; “Abi dün yine canım sıkıldı, mağazalara bir daldım, birinden diğerine, bak beş tane kravat aldım ama koyacak yer kalmadı evde!” “hadi 10 düz olsun, bir tek rengini sevdim zaten: sarı-lacivert” Alıyoruz alıyoruz alıyoruz... Bir alış veriş çılgınlığıdır sürüp gidiyor. Kimi canı sıkıldığı için dolduruyor mağazaları, kimi birisine kızdığı için, kimi başka yapacak işi olmadığı için, kimi para bolluğundan! Peki ya.....*

- Parçada geçen renk isimlerinin altını çiziniz ve listesini yapınız.
- Renkleri koyu ve açık renkler olarak sınıflandırınız.
- Sizin dilinizde bulunan renklere benziyor mu? Varsa farklar nelerdir?
- Parçada geçen giysi isimlerinin altını çiziniz ve listesini yapınız.
- Bildiğiniz diğer giysi isimlerini de ekleyerek, bunları yazlık-kışık şeklinde sınıflandırınız.
- Parçada geçen diyalogları bulunuz, bu diyaloglar kimler arasında ve nerde geçmiş olabilir?
- Aşağıdaki soruları cevaplayınız.
  1. Koşturmaca kelimesi neyi anlatmaktadır?
  2. Ayşe arkadaşına hangi rengi önermektedir? Neden?
  3. Arkadaşı hangi rengi istemektedir?
  4. Kravatları koyacak yer neden kalmamıştır?

5. Son konuşmada alıcı neden ürünü istemektedir?
6. Erkekler de alışveriş çılgınlığı yaşamakta mıdır?
7. Alışveriş çılgınlığının nedenleri nelerdir?

- Parçada geçen diyalogları uygulayınız, yarım diyalogları tamamlayınız.
- Parça bir soru cümlesi ile bitecektir, sizce bu soru ne olmalıdır? Neden?
- Parçaya uygun bir başlık bulunuz, nedenini tartışınız.

### **C-KONUŞMA**

- Grup olarak çalışın ve alışveriş çılgınlığını dramatize eden bir diyalog hazırlayınız.

### **D-TARTIŞMA**

- Linkteki videoyu izleyiniz, yorumlarınızı arkadaşlarınızla tartışınız.  
<http://www.vidivodo.com/117588/burhanin-alisveris-cilginligi>
- Sizin ülkenizde de alışveriş çılgınlığı gibi bir durum var mı? Sınıfa anlatınız.
- Alışveriş çılgınlığı diye bir şey var mıdır? Varsa nedenleri ne olabilir? Tartışınız.

### **E-YAZMA**

- Okul/Kurs dergisine/bültenine alışveriş çılgınlığı ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

### **F-ÖZDEĞERLENDİRME**

- Bu araştırmada yaptıklarım:
- Bu araştırmada öğrendiklerim:
- Bu araştırmada kolay bölümler/etkinlikler:

- Bu araştırmada zorlandığım bölümler/etkinlikler:
- Bu araştırmada başarılı olduğum bölümler/etkinlikler:
- Bu araştırmada eksikliklerimin olduğu bölümler/etkinlikler:
- Bu araştırma hakkında genel düşüncelerim:

#### Ek Kaynak Önerileri

[http://www.antoloji.com/siir/siir/siir\\_SQL.asp?sair=41281&siir=885509](http://www.antoloji.com/siir/siir/siir_SQL.asp?sair=41281&siir=885509)

<http://www.ntvmsnbc.com/news/358234.asp>

<http://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/7752140.asp?m=1>

<http://www.turkceogretmeniyim.com/forum/showthread.php?t=10631>

<http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/9.php>

<http://www.kultur.gov.tr/TR/BelgeGoster.aspx?f6e10f8892433cff71be64510f6c8bc99a1ba8961c554be0>

#### 4.4.2 Ders Modeli Örneğinin Oluşturmacı Yaklaşım İle Değerlendirilmesi

Ders modeli örneği *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabındaki araştırma alanlarında bulunmayan oluşturmacı yaklaşımı kullanarak hazırlanmış bir örnek niteliğindedir. Bu örneğin amaçlananları yerine getirip getirmediği incelenmeli ve örnek oluşturmacı yaklaşım ile değerlendirilmeye çalışılmalıdır. Ancak bu değerlendirme daha önce bahsi geçen sınırlılıkları göz önüne almak kaydıyla yapılmalıdır. (bkz. s. 158–159)

Buna göre başlangıç anından hareketle bir değerlendirme yapılacak olursa:

1. Araştırma alanı yola sorular ile çıkmıştır. Bu sorular öğrenenlerin yaşam deneyimlerini sınıf ortamına taşımaya, konuya ilişkin eski bilgilerini ortaya çıkarmaya, öğrenenleri araştırmaya isteklendirme ve güdülemeye, derin ve detaylı düşünme ile tartışma ve araştırmaya yönelik sorulardır. Bu sorularda oluşturmacı yaklaşımın izlerini görmek mümkün olabilecektir.
2. Araştırma alanını, keşfe açan sorular, görsel öğelerle beslenmiş ve bu öğeler üzerinden öğrenenler düşünmeye, gerçek hayatın tüm unsurlarını gözden geçirip sınıf ortamına taşımaya sevk edilmeye çalışılmışlardır. Seçilen resimler, gerçek hayatın bir kesiti olabilme niteliğindedir. Çok renklilik, kalabalık, koşturmaca, hareket, başka bir deyişle gerçek hayata ilişkin pek çok karmaşıklık ve zorluk resimden seçilebilmekte ve tartışma amacıyla sınıf ortamına taşınabilmektedir. Bu haliyle seçilen resimler üzerinden araştırma alanının öngörmediği konularda dahi bazı tartışma başlıkları çıkarılabilecek ve bunlar üzerinden ek bir çalışma, araştırma alanına dâhil edilebilecektir. Örneğin resimlerdeki ışıklı tabelaların bolluğundan hareketle, enerji tasarrufu ile ilgili bir tartışma başlatılabilecek ve bu tartışma içinde fikir belirtmeye yönelik “bence...”, “bana soracak olursanız...” , “benim görüşüme göre...”, “benim fikrim...”, “bana göre...” ben.... düşünüyorum” gibi yapılar öğrenene kazandırılabilir.
3. Soruların bitiminde, öğrenenlerden kendi sorularını oluşturmaları istenmektedir. Bu sayede öğrenenler araştırma yapmak için metne odaklanabilecek ve kafalarındaki soru işaretleri sayesinde, metinle ne

4. Araştırma alanı için seçilen metin tarafımızdan oluşturulmuş bir metindir. Türkçedeki renkleri, kıyafetleri ve psiko-sosyal bir sorun olan alışveriş çılgınlığını bir arada işleyen bir özgün metin bulmanın tüm zorlukları burada ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, tüm bu faktörleri harmanlayan bir metin kurgulanmıştır. Buna rağmen kurgulanan metin dikkatle incelendiğinde, günlük hayatın dilini, gerçek hayatın sorunlarını, diyalog ve düz metin biçimleriyle birleştirerek özgün bir çalışma yapıldığı görülebilecektir. Bu haliyle metin özgün metinlerin taşıdığı değeri araştırma alanına katmayı amaçlamış ve bunu bir ölçüde gerçekleştirebilmiştir. Çünkü metinde hareketli, bazen samimi, bazen ciddi, okuyanı sıkımayabilecek, gerçek hayatın karmaşıklığını, gerçek hayattaki koşturmacayı yansıtan bir dil kullanılmaya çalışılmıştır. Belli kalıpları öğretme kaygısı ile tekrara düşülmemiş, sık vurgulanan bölümlere yer vermeyerek yapaylıktan kurtulmaya çalışmış bir metin söz konusu olabilmektedir. Ancak buna rağmen metin içerisinde gerek Türkçedeki renklerin, gerekse de kıyafetlerin bir kısmının işlenmesi başarılımış, alışveriş çılgınlığı sorunu dile getirilebilmiştir. Metinle ilgili araştırmaların ve keşfin derinleştirilebilmesi için metne başlık konulmamış ve bir sonuç ortaya konmamıştır. Bu öğeler birer alıştırmaya olarak öğrenene bırakılmıştır.
5. Metinden hemen sonra başlayan etkinlikler öğrenenden metni çözümlemesini istemektedir. Anlamayı kolaylaştıracak bu etkinlikler öğrenenlerin metinle ilgili bilgileri kendi zihinlerinde oluşturmalarını ve yapılandırmalarını sağlama amacı taşırken, bir yandan da Türkçedeki renklerin ve giysi isimlerinin öğrenilmesini hedeflemektedir. Bu amaçla öğrenenlerden önce birer listeleme işlemi, ardından ise sınıflandırma işlemi yapmaları istenmektedir. Bunlardan sonraysa, öğrenenlerin kendi kültürleri ile hedef kültür arasında bir bağ kurmaları istenmekte, kültürel farklılıkların yarattığı



renkler ve giysiler ele alınmaktadır. Bu etkinlik kültürel farkındalık oluşturmaya dönük bir etkinlik olabilecektir.

6. Parçada geçen diyalogların tespitinin öğrenenlerden istenmesi, farklı metin biçimlerinin tanınması, konuşmanın yapıldığı yere ve kişiye göre değişiklik gösterdiğinin kavranması, bu haliyle samimi ve ciddi dil yapılarının kullanılabilmesi durumları ele alması bakımından bir önem taşımaktadır. Dil farkındalığı yaratmanın bir parçası olarak araştırma alanı içinde kullanılan bu özellik, sınıf ortamında üzerinde durulması ve çerçevesi genişletilmesi gereken bir etkinlik olabilecektir. Örneğin sınıf ortamında bu diyaloglara benzer ek diyaloglar yazılması öğrenenlerden istenebilmelidir. Ardından, yazılan bu diyaloglar, konuşan kişilerin ilişkilerine göre ve konuştukları yere göre sınıflandırılabilirlerdir.
7. Bunların ardından metni anlamaya ve yorumlamaya dönük sorular oluşturulmuştur. Bu sorular yedi adet olup, kısa cevaplı sorulardan başlayarak öğrenenlerin daha uzun cevaplar verebileceği, metinden yola çıkarak kendi yorumlarını yapabileceği sorulara kadar uzanmaktadır. Buradaki amaç öğrenenlerin metni anlayıp anlamadıklarının yanında, yorum yapabilme, kendi görüşlerini ortaya koyup temellendirebilme yeteneklerini geliştirmektir. Bu amaçla öğrenenlerin düşünerek cevap arayacakları, sorgulama işlemi yapacakları, düşüncelerini yapılandırma şansı bulacakları 'neden' sorularına ağırlık verilmeye çalışılmıştır.
8. Metni anlayıp yorumlama sorularını izleyen etkinliklerde, öğrenenlerden yarım diyalogları bulup tamamlamaları, parçanın sonucunu bir soru ile getirmeleri ve parçaya bir başlık bulmaları istenmektedir. Bu etkinlikler yine öğrenenlerin metinden yola çıkarak kendi görüşlerini oluşturmaları ve bu görüşleri temellendirip yapılandırarak diğer öğrenenlerle paylaşmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Doğru-yanlış ikilemine düşmeden, her bir öğrenen kendi bakış açısını savunmak ve gerekçelendirmek kaydıyla bu bölümde ortaya koyabilecek, ortaya belli bir uzlaşma çıkması için tartışmalar yürütülebilecektir. Bu süreç içinde ise öğrenen kendi bilgilerini kendisi oluşturabilecek ve kendisine ait olan bu bilgileri zihninde yapılandığı sürece de öğrenme işlemi yavaş yavaş gerçekleşebilecektir.

9. Araştırma alanının sonlarına doğru yaklaşırken ortaya çıkan konuşma bölümü, öğrenenlerden o ana kadar 'araştırma', 'listeleme', 'sınıflandırma', 'yorumlama', 'çözümleme', 'tartışma' yoluyla oluşturdukları bilgi ve deneyimler ışığında özgün bir ürün yaratmalarını istemektedir. Bu ürünün oluşturulması süreci aynı zamanda bir değerlendirme işlemi de görebilecektir. Öğrenenler bu aşamada bilgi ve deneyimlerini kullanarak gerçek hayatta kullanabilecekleri bir kesit tasarlayacaklardır, bu şekilde öğrenme işlemi, yaparak öğrenmenin bir parçası haline gelebilecektir. Bu noktada gerçek hayatın önemli bir parçası olarak görebilecek birlikte iş yapma kültürünün bir ürünü kapsamında öğrenenler grup çalışması yapmaya yöneltilmektedir. Bu grup çalışması sırasında öğrenenlerin dayanışma içinde, bir birlerinden de öğrenmeleri hedeflenmektedir.
10. Tartışma bölümü öğrenenlerin sorun çözmeye özendirilmesi, öğrenenlerde merak, mücadelecilik, eleştirelilik, hoşgörülülük ve değişime açıklık gibi özelliklerin gelişmesi için oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra öğrenenler öğrendikleri dil yapılarını kullanmak için verimli bir ortam olarak tartışma alanını kullanabileceklerdir. Bu amaçla güncel hayatta Türk toplumu tarafından yaygın bir şekilde izlendiği düşünülen ve uzun zamandır devam eden bir dizinin alışveriş çılgınlığı ile ilgili esprili bir bölümü öğrenenlere izlettirilmektedir. Bu bölümün izlenmesi öğrenenlerin gerçek hayatla ilişki kurmasını, güncel olanla iç içe kalmasını sağlama amacı taşımaktadır. Özellikle özgün bir işitsel-görsel ürünle çalışmanın da bu amacı sağlamlaştırması düşünülmektedir. Öğrenenler izleme işleminin ardından izledikleri bölümü yorumlamaya ve yaşanan gelişmeleri alışveriş çılgınlığı bağlamında tartışmaya başlamaları için bazı sorularla karşılaşmaktadırlar. Sorular konunun önce ulusal bağlamda, ardından uluslar arası bağlamda ele alınmasına olanak sağlamaya dönük olarak tasarlanmıştır. Tartışmayı derinleştirmeye aday bu sorular, öğrenenlerin sorun çözebilmek için, sorunların tespiti tartışması ve çözüm yollarının saptanması tartışması yapmalarını hedeflemektedir.
11. Tartışma bölümünden sonra gelen yazma bölümü, öğrenenlerden tartışma bölümünde olgunlaştırdıkları düşünceleri kullanarak, bu düşünceleri özgün

12. Araştırma alanının son bölümüne bir öz-değerlendirme bölümü yerleştirilmiştir. Bu bölümün öğrenenin kendi açısından öğrenme sürecini değerlendirmesi yoluyla, yaptığı ve yapamadığı her şeyin farkına varmasını sağlaması öngörülmektedir. Bilgi ve deneyim oluşturma sürecinde öğrenenin en temel unsur olduğunu ve onun düşüncelerinin önemsenerek çalışmaların düzenlenmesi gerektiği düşünülecek olursa, öz-değerlendirme bölümünün taşıdığı anlam daha net bir şekilde anlaşılabilir.
13. Tartışma başlığının temel noktasını oluşturan alışveriş çılgınlığı konusu çok yönlü bir konu olma özelliği göstermektedir. Bu konunun uzman görüşleri ışığında psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve tarihle ilişkileri bulunmaktadır<sup>1</sup>. Dolayısıyla istendiği takdirde disiplinler arası bir çalışma yapılmasına olanak sağladığı öngörülebilmektedir. Öğrenme bütünlüğü içinde farklı disiplinleri buluşturması araştırma alanının önemli bir işlevi olmaya aday olabilmektedir.
14. Araştırma alanının bölümlerini oluşturan, okuma, izleme-dinleme, konuşma, yazma ve ilgili dilbilgisi yapıları, genel bir bütün olan alışveriş çılgınlığı, renkler ve giysiler konularının bir birleriyle yakından ilişkili bölümleri niteliğinde olması düşüncesiyle hazırlanmıştır. Bu sayede bu yabancı dil yeterlilik alanları bir konu etrafından bir birinden kopuk ve bağımsız bir şekilde değil, bir biri ile geçişli bir bütün şeklinde ele alınabilecektir.
15. Araştırma alanının sonunda, öğrenenlerin araştırmalarını daha da derinleştirmeleri için, kendilerine ek kaynaklar önerilmektedir. Bu kaynaklarda alışveriş çılgınlığını anlatan bir şiir, bu sorun üzerine yapılmış haberler, uzman görüşleri yer almaktadır. Ancak bununla bitmeyen kaynaklar, Türkçedeki renkleri ve giysileri ele alan bir dizi kaynakla devam

---

<sup>1</sup> Bkz. <http://www.ntvmsnbc.com/news/358234.asp>, Erişim: 14.08.2008

etmektedir. Öğrenenin merakını körüklemesi düşünölen bu kaynaklar başlayan araştırma tutkusunun devamını sağlamaya dönük olarak düşünölmüştür.

16. Ek kaynakların varlığı, öğrenen ve öğretmenlerin kendi şartlarına ve sınıf ortamına göre yapacakları plan ve oluşturacakları izlençe kapsamında araştırma alanında yer alan etkinlikleri tamamen değıştirmesi, bir kısmını değıştirmesi ve ya onlara ek yapması için önemli bir işlev görebilecektir.

## SONUÇ

Yapılan araştırma ve inceleme çalışmalarının tümü, içinden geçtikleri uzun ve meşakkatli süreçten sonra, hedef olarak belirlenmiş kitleye genellikle bir mesaj vermeyi amaçlamaktadır. Bu mesaj araştırmanın türüne göre çok daha belirgin ve net olabilmekle beraber, ucu açık ve tartışmaya uygun da olabilecektir. Nitekim oluşturmacı yaklaşım kesin, net ve her zaman için doğru bilgi, sonuç ve görüşlerin olamayacağını ileri sürmektedir. Ancak yine de belli şartlar altında, belirli bir çerçevede ve belirli bir zaman süresince üzerinde uzlaşılan ve gerçek hayatta uygulanabilirliği bulunan bilgi, sonuç ve görüşlerin bulunması mümkün olabilmektedir. Oluşturmacı yaklaşımın bu tespitinden yola çıkılacak olursa, çalışmamızın üzerinde uzlaşılan ve uygulanabilir sonuçlar çıkarabilmesi için henüz oldukça erkendir. Bu haliyle çalışmamız özellikle son bölümü itibariyle bir tartışma çağrısı niteliğindedir; fakat tartışma için uygun şartların oluşabilmesi için bir takım değerlendirmeler yapılmış ve önermelerde bulunulmuştur.

Buna göre, çalışmamızın ilk bölümünde oluşturmacılık kavramı üzerinde durulmuş, bilim insanlarının bu kavramı tanımlama ve adlandırmalarının arka planlarına bakılmaya çalışılmıştır. Bu arka plan araştırması, çalışmayı tarih içinde kısa bir yolculuğa itmiş ve oluşturmacılığın tarihsel kökleri, bu köklerin ortaya çıkmasında katkısı bulunan özellikle, Piaget, Dewey, Vygotsky ve Von Glasersfeld gibi isimler üzerinde önemle durulmuştur. Buradan yola çıkılarak oluşturmacılığın bilgi ve öğrenme kuramına yönelik görüşleri özetlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra, oluşturmacılığın kesin ve doğru bilgi olamayacağı, bilginin bireyin dışında ve bireyden bağımsız bir şekilde doğada bulunamayacağı ancak bireyin içinde anlam kazanacağı, dolayısıyla öznel olacağı, ancak belirli şart, çerçeve ve zaman sürecinde üzerinde uzlaşılan ve uygulanabilir bilginin mümkün olabileceği, bu bilginin de bireyin eski yaşantılarından getirdiği bilgi ve deneyimlerle etkileşime girerek onun etkin ve bilinçli olduğu bir süreçte zihinde yapılandırılacağı iddialarından hareketle oluşturmacı öğretim ilkeleri ve ortamının keşfedilmesi uğraşı verilmiştir. Bu süreçte oluşturmacı öğretimde izlencenin hazırlanması, ölçme ve değerlendirme sisteminin doğası, doğruluk-yanlışlık ikilemi, ele alınmaya çabalanmış, öğretim sürecinde oluşacak oluşturmacı sınıf ortamı, öğretene ve öğrenen rolleri üzerinde durulmuştur.

Çalışmamızın ikinci bölümünde yabancı dil öğretimine kısa bir giriş yapılmış ve konunun tarihçesine değinilmiştir. Bu noktadan yola çıkılarak bugüne kadar yabancı dil alanında ortaya çıkan öğrenme yaklaşım ve yöntemleri genel hatlarıyla özetlenmeye çalışılmış, fakat daha da önemlisi bu yaklaşım ve yöntemler oluşturmacı bir bakış açısıyla değerlendirilmeye gayret edilmiştir. Hangi yaklaşım ve yöntemlerin oluşturmacı yaklaşımla ilgili olabileceği, hangilerinin ise büyük oranda bir tezatlık ortaya koyduğu, bu süreçte incelenmeye çalışılmış ve bilişsel, insancıl ile iletişimsel yaklaşımların oluşturmacılıkla paralellikler gösterdiğine, özellikle iletişimsel yaklaşımının oluşturmacılığa oldukça yatkın olduğuna yönelik tespitler yapılmıştır.

Yabancı dil öğretimi alanının geçmişinin incelenmesi, oluşturmacı bir yaklaşımla yabancı dil öğretiminin nasıl ele alınacağı sorusunu büyük ölçüde kolaylaştırmıştır. Bu temelde çalışmamızın üçüncü bölümünde oluşturmacı bakış açısı ile yabancı dil öğrenme süreci, bu sürece etki etmesi düşünülen oluşturmacı ilkeler ve öğrenme modelleri üzerinde durulmuş, elde edilen bilgilerden yola çıkılarak Yabancı Dil Olarak Türkçe sınıf ortamına, öğretmenlerine ve öğrenenlerine yönelik olarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler ışığında Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenme sürecinin daha verimli, etkili, demokratik, öğrenci merkezli, kültürel farkındalık yaratan bir süreç olacağı öngörülmekte, bu yolla öğrenenlerde kendini ve diğerlerini tanıma, kendine ve diğerlerine saygı duyma, hoşgörü sahibi olma, mücadelecilik, araştırmacılık, eleştirelilik, dayanışmacılık ve değişime açıklık gibi özelliklerin gelişebileceği ileri sürülmektedir.

Çalışmamızın son bölümünde ise üçüncü bölümde genel olarak ele alınan Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretim ortamı derinleştirilmeye çalışılmış, onun önemli bir parçası olan ders araç-gereç ve materyallerinden ders kitaplarının oluşturmacı bir bakış açısı ile değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Bu amaçla yapılan detaylı çalışma Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminin tarihçesiyle başlamış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin bilimsel yöntemlerle ele alınmasına kadar getirilmiştir. Bunun hemen sonrasında ise bu süreçte son derece kritik bir yerde duran ders kitapları sorunu ortaya atılmış, önce ders kitaplarının önemi tartışılmış, sonrasında ise Yabancı Dil Olarak Türkçedeki ders kitaplarına genel hatlarıyla değinilmiştir. Bu kitaplardan biri olan ve etkin bir şekilde öğretim alanının içinde yer alan *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabı ise özel olarak seçilmiş, kitap önce genel

yönleriyle ele alınmış, takiben tüm detaylarıyla tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu tanıtma işlemini oluşturmacı yaklaşımla kitabı değerlendirme çalışması izlemiş, bunun için birinci, ikinci ve üçüncü bölümde elde edilen bulgulardan yola çıkılarak oluşturmacı değerlendirme ölçütleri hazırlanmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabı değerlendirilmiştir ve kendisine yönelik örnek bir araştırma alanı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bunun sonucunda *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabının oluşturmacıların öğretim ortamına önerdiği yaklaşımla bağlarının olmadığı görülmüştür. Bir ders kitabı olmanın ötesinde, bir alıştırma kitabı şeklinde hazırlanmış olduğu iddia edilebilecek bu kitap oluşturmacıların öğretim ortamında ve onun bir unsuru olarak öğrenende geliştirmeye çalıştığı özellikleri genellikle hedeflemiyor, gerçekleştiriyor görünmektedir. Ders kitaplarının ve yabancı dil ders kitaplarının öğretim ortamı açısından taşıdığı değer düşünüldüğünde, oluşturmacıların öğretime kazandırmayı öne sürdüğü ve çalışmamız süresince ele alınan olumlu özellikler göz önünde bulundurulduğunda kitabın oluşturmacı bir yaklaşımla yeni baştan oluşturulması uygun olabilecektir. Çalışmamızın son bölümünde bu amaçla kitaba yönelik bir örnek araştırma alanına yer verilmiştir. Oluşturmacı öğrenme ile bilgi kuramı, Yabancı Dil Olarak Türkçede oluşturmacı sınıf ortamı, öğretene ile öğrenen rollerinden yola çıkılarak oluşturulmaya çalışılan bu araştırma alanı bir örnek niteliğindedir. Bir sonuç olmaktan çok tartışma için etkili bir zemin meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Ancak örnek araştırma alanı oluşturulma sürecinde, oluşturmacıların bütüncül yaklaşımından hareketle, tek bir araştırma alanının oluşturmacı olmasının yeterli olmayacağı, kitabın bir bütün olarak oluşturmacı bir yaklaşımla yeniden oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Fakat bunun dahi yeterli olmayabileceği, oluşturmacı bir ders kitabıyla, geleneksel bir öğretim ortamı, öğretene ve öğrenen çevresinin uyuşmayacağı, bunun sonucunda da etkili ve verimli bir öğretimin ortaya çıkamayabileceği öngörülmüş, bu nedenle sınıf ortamı, öğretene, öğrenen ve ders kitabının bir bütün olarak oluşturmacı yaklaşımla hareket etmesinin beklenen etkiyi ancak yaratabileceği iddiası dile getirilmiştir. Bu nedenle Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerinin beklenen etkiyi yaratabilmesi için öncelikle öğretim ortamında kullanılan *Yabancı Dilim Türkçe 2* ders kitabının ve bu serinin oluşturmacı bir yaklaşımla yeniden oluşturulması, Yabancı Dil Olarak Türkçede öğretim alanında

bulunan diğer ders kitaplarının da oluşturmacı bir yaklaşımla değerlendirilmesi, buna göre yeniden oluşturulması, ancak bununla yetinilmeyerek öğreten ve ğreneniyle tüm sınıf ortamının oluşturmacı ğretim ilkelerinden yola çıkılarak düzenlenmesi bu çalışmanın önerebileceği en genel tartışma başlığı olabilecektir.

Dile getirildiği üzere, üstünde yapılan araştırmaların yeterli sayıda olmayışı ile Yabancı Dil Olarak Türkçe alanı, çalışılması önerilen ve Türkiye’de henüz üstünde tartışmaların yaygın bir şekilde devam ettiği oluşturmacılık kuramı birleştiğinde ortaya çıkan sonucun bir tartışmanın sınırlılığında olacağının daha iyi bir şekilde anlaşılacağı öngörülmektedir. Çalışmamızın bu tartışmaya katkı sunması onun amacına ulaşmasını sağlayabileceği gibi, bu tartışmanın sürmesi için yapılabilcek çalışmalar yoluyla yeni katkılar, konu üzerinde, gerçek hayatta uygulanabilirlik dolayısıyla genel bir uzlaşı yaratabilecektir.



## KAYNAKÇA

### Kitaplar

Aşıcı, Murat ve diğerleri. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Atkinson ve diğerleri. (1995). *Psikolojiye Giriş 1*. Çev: Aysun Yavuz ve diğerleri. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Baymur, Feriha. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Beck, Clive ve Clare Kosnik. (2006). *Innovations in Teacher Education-A Social Constructivist Approach*. New York: State University of New York Press.

Brooks, Jacqueline ve Martin Brooks. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. New York: Association for Supervision and Curriculum Development.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Demircan, Ömer. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demircan, Ömer. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.

Demirel, Özcan. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi-Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Dewey, John. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. Çeviri: Sinan Akıllı. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı.

Erden, Münire ve Yasemin Akman. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Fromkin, Victoria ve Robert Romdan. (1998). *An Introduction To Language*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

Göktürk, Akşit. (1994). *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Haley, Marjorie Hall ve Theresa Y. Austin. (2004). *Content-Based Second Language Teaching and Learning- An Interactive Approach*. USA: Pearson Education Inc.

Hogan, Kevin. (2007). *Etkileme Sanatı*. Çeviri: Taner Gezer. İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

İlin, M. ve E. Segal. (2001). *İnsan Nasıl İnsan Oldu*. Çeviri: Ahmet Zekerya. İstanbul: Say Yayınları.

Kaplan, İsmail. (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kavcar, Cahit ve diğerleri. (1997) *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kılıç, Abdurrahman ve Serdal Seven. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Marlowe, Bruce ve Marilyn Page. (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. California: Corwin Press.

Piaget, Jean. (1999). *Yapısalcılık*. Çeviri: Ayşe Şirin. Ankara: Doruk Yayınları

Özkan, Mustafa. (2001). *Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Savran, Sungur. (2001). *Avrasya Savaşları*. İstanbul: Belge Yayınları.

Sever, Sedat. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Uygur, Nermi. (1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ünal, Semra ve Sefer Ada. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.

Vygotsky, Lev. (1985). *Düşünce ve Dil*. Çeviren: Semih Koray. Ankara: Kaynak Yayınları.

## **İncelenen Kitap**

Yılmaz Hakan ve Zeki Sözer. (2007). *Yabancı Dilim Türkçe 2*. İstanbul Erdem Matbaacılık Reklamcılık San. Tic. ve Ltd. Şti.

## **Makaleler**

Abdullah, Mardziah Hayati. (1998). Problem-Based Learning in Language Instruction: A Constructivist Model. *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN*

Akpınar, Ercan ve Ömer Ergin. (2005). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. *İlköğretim-Online*, 4, 55–64

Asan, Aşkın ve Gönül Güneş. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği, *Milli Eğitim Dergisi*, 147

Aslanargun, Engin ve Hilmi Sng. (2006). Yabancı Dil Öğretimi ve Etik. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 126–143

Aşıcı, Murat. (2005). Öğrenme Anlayışlarının Işığında Ders Kitabı Hazırlama: Türkçe Örneği. Kasım Kıroğlu ve Özcan Demirel (Ed.) *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayınları, (244–263).

Atasoy, Şengül ve Ali Rıza Akdeniz. (2006) Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157–176

Aydın, Hasan. (2006). Postmodernizmin Eğitimdeki İzdüşümü: Yapılandırmacılık. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 4/16, 4–22.

Bender, Merih. (2005). John Dewey’in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 / 1, 13–19.

Bently, Michael. (1998). Constructivism as a Referent for Reforming Science Education. Marie Larochele, Nadine Bednarz ve Jim Garrison (Ed.) *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, (233–249).

Bölükbaş, Fatma. (2004). Yansıtıcı Öğretim İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Dil Dergisi*, 126, 19–28

Budak, Yusuf. (2000). Dn Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 146

Can, Tuncer. (2006). Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler–3: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı*, 282–288.

Cobb, Paul. (1996). Where is the Mind? A Coordination of Sociocultural and Cognitive Constructivist Perspectives. Catherine Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press, (34–55).

Demirel, Öner ve Nazmiye Ejder. (1995). Çamlıhemşin Yaylaları ve Doğa Turizmi Etkinlikleri. *Ekoloji Dergisi*, 17, 4–8.

Demirel, Özcan. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.

Deryakulu, Deniz. (2001). Yapıcı Öğrenme. Ali Şimşek (Ed.). *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları, (53–78)

Désautels, Jacques. (1998). *Constructivism-in-Action: Students Examine Their Idea of Science*. Marie Larochelle, Nadine Bednarz ve Jim Garrison (Ed.) *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, (121–139).

DeVries, Rheta ve Betty Zan. (1996). A Constructivist Perspective on the Role of the Sociomoral Atmosphere in Promoting Children's Development. Catherine Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press, (103–120).

Ergün, Mustafa ve Suphi Özsüzer. (2006) Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269–292.

Fleury, Stephen. (1998). Social Studies, Trivial Constructivism, and the Politics of Social Knowledge. Marie Larochelle, Nadine Bednarz ve Jim Garrison (Ed.) *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, (156–173).

Fosnot, Catherine. (1996). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning*. Catherine Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press, (8–34).

Fourez, Gérard. (1998). Constructivism and Ethical Justification. Marie Larochelle, Nadine Bednarz ve Jim Garrison (Ed.) *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, (139–156).

Garrison, Jim. (1998). Toward a Pragmatic Social Constructivism. Marie Larochelle, Nadine Bednarz ve Jim Garrison (Ed.) *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, (43–63).

Gould, June. (1996). A Constructivist Perspective on Teaching and Learning in the Language Arts. Catherine Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press, (92–103).

Greene, Maxime. (1996). A Constructivist Perspective on Teaching and Learning in the Arts. Catherine Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press, (120–145).

Gürol, Mehmet ve Bünyamin Atıcı. (2001) Nesnelci Öğretim Yaklaşımlarından Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımlarına Doğru İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Gelişimsel Bir Model Önerisi. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim. Bildiriler Kitabı*, 177–183.

Gürses, Ahmet ve diğerleri. (2003). Fen Sınıflarında Öğretmenin Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157

Hengirmen, Mehmet. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 10, 5–9.

Jonassen, David. (1994). Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34 / 4, 34–37.

Julyan, Candace ve Eleanor Duckworth. (1996). A Constructivist Perspective on Teaching and Learning Science. Catherine Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press, (55–73).

Karababa, Canan. (2005). Avrupa’da Anadili Öğretimi Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması (Kuzey İrlanda, İskoçya ve İngiltere Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 167

Karatepe, Çiğdem. (2005). Avrupa Konseyi Dil Kriterleri ve Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Geliştirilmesi. *HAYEF*, 1, 49–61.

Kılıç, Durmuş. (2005). Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri. Kasım Kızıoğlu ve Özcan Demirel (Ed.) *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayınları, (38–52).

Kızıoğlu, Kasım ve Özcan Demirel. (2005). Eğitim ve Ders Kitapları. Kasım Kızıoğlu ve Özcan Demirel (Ed.) *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayınları, (1–11).

Larochelle, Marie ve Nadine Bednarz. (1998). *Constructivism in Education: Beyond Epistemological Correctness*. Marie Larochelle, Nadine Bednarz ve Jim Garrison (Ed.) *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, (3–23).

Meyer-Smith, Jolie ve Ian Mitchell. (1997). Teaching about Constructivism: Using Approaches Informed by Constructivism. Virginia Richardson (Ed.) *Constructivist Teacher Education: Building New Understanding*. London: Falmer Press, (129–154).

Morf, Albert. (1998). An Epistemology for didactics: speculations on situating a concept. Marie Larochelle, Nadine Bednarz ve Jim Garrison (Ed.) *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, (29–43).

Pépin, Yvon. (1998). Pratical Knowledge and School Knowledge: a Constructivist Representation of Education. Marie Larochelle, Nadine Bednarz ve Jim Garrison (Ed.) *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, (173–195).

Polat, Tülin. (2001). Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 13, 29–40

Richardson, Virginia. (1997). Constructivist Teaching and Teacher Education: Theory and Practice. Virginia Richardson (Ed.) *Constructivist Teacher Education: Building New Understanding*. London: Falmer Press, (1–3).

Şahin, İdris. (2007). Türkiye Eğitim Sisteminde Değişim. Eğitim Bilim Toplum. 5/20, 30–56

Şaşan, Hasan. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74/75, 49–52

Tapan, Nilüfer. (1993). 20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Kuramsal Temeller ve Uygulanan Yöntemler. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VIII, 191–205.

Tapan, Nilüfer. (1995). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası-Bildirişim Odaklı Yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, XI, 149–167.

Ungan, Suat. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217–226

Vadeboncoeur, Jennifer. (1997). Child Development and the Purpose of Education: A Historical Context for Constructivism in Teacher Education. Virginia Richardson (Ed.) *Constructivist Teacher Education: Building New Understanding*. London: Falmer Press, (15–38).



Von Glasersfeld, Ernst. (1996). Introduction: Aspects of Constructivism. Catherine Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press, (3–8).

Von Glasersfeld, Ernst. (1998). Why Constructivism must be radical. Marie Larochelle, Nadine Bednarz ve Jim Garrison (Ed.) *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, (23–29).

Yüce, Sefa. (2005). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Avrupa Dil Ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 / 3, 419–429

Yüksel, Sedat. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159

Zembat, Özgür. (2007). Yansıma Dönüşümü, Doğrudan Öğretim ve Yapılandırmacılığın Temel Bileşenleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 / 1, 195–213.

## **Tezler**

Can, Tuncer. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pehlivan, Filiz. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülker, Nilüfer. (2007). *Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## Elektronik Kaynaklar

Akar, Hanife ve Ali Yıldırım. (2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. Erişim: 07.02.2007, (Çevrimiçi) <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/>

Akdoğan, Gülser ve diğerleri. (t.y.). Türkiye'de Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Ankara Üniversitesi TÖMER. Erişim: 10.07.2008, (Çevrimiçi) <http://www.studyturkce.com/m/turkiyede%20turkcenin%20yabanci%20dil%20olarak%20ogretimi.doc>

Ata, Bahri. (t.y.). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. Erişim: 14.08.2007, (Çevrimiçi) <http://www.egitim.aku.edu.tr/bahriata2.doc>

Atıcı, Bünyamin. (2000). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Olanak: Www ve Sosyal Oluşturmacılık. Erişim: 02.08.2008, (Çevrimiçi) [http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua\\_81/81\\_18342.doc](http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_81/81_18342.doc)

Avcı, Yusuf. (t.y.). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu. Erişim: 10.07.2008, (Çevrimiçi) [http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/TR\\_Yusuf\\_Avci\\_Turkcenin\\_Yabanci\\_Dil.htm](http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/TR_Yusuf_Avci_Turkcenin_Yabanci_Dil.htm)

Büyükaslan, Ali. (t.y.). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. Erişim: 10.07.2008, (Çevrimiçi) <http://turcologie.ustrasbg.fr/dets/images/travaux/ali%20buyukaslan.%20yabanci%20dil%20turkce.pdf>

Çelik, Tolga ve Enis Karaaslan. (t.y.). İnternet Toplumu Oluşum Süreci. Erişim: 12.08.2008, (Çevrimiçi) <http://inet-tr.org.tr/inetconf9/bildiri/45.doc>

Çotuksöken, Yusuf. (2001). Avrupada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Erişim: 17.07.2008, (Çevrimiçi) <http://www.turkcan.org/makaleler/view.asp?key=16>

Ersoy, Ali. (2005). İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi. Erişim: 08.09.2006, (Çevrimiçi) <http://www.tojet.net/articles/4420.htm>

Gagnon, Jr. George ve Michelle Collay. (2001). Designing for learning: Six Elements in Constructivist Classrooms. Erişim: 08.09.2006, (Çevrimiçi) <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html>

Gür, Hakan. (t.y.). Dil Öğretim Yöntemleri: İletişimsel Dil Öğretimi. Erişim: 13.10.2006, (Çevrimiçi) <http://www.egitim.aku.edu.tr/gur2.htm>

Hausfather, Sam. (t.y.). Content and Process in Constructivist Teacher Education. Erişim: 07.02.2007, (Çevrimiçi) [http://www.esu.edu/sps/Dean/content\\_and\\_process.htm](http://www.esu.edu/sps/Dean/content_and_process.htm)

Huitt, William. (2000). A Constructivist Approach to Learning. Erişim: 06.08.2008, (Çevrimiçi) <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/edpsyppt/Theory/construct.ppt>

Köseoğlu, Fitnat ve diğerleri. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Teorisine Dayanan Etkili Bir Öğretim Yöntemi-Tahmin et-Gözle-Açıkla-“Buz ile Su Kaynatılabilir mi?”. Erişim: 08.09.2006, (Çevrimiçi) [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Kimya/Poster/t145d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Kimya/Poster/t145d.pdf)

Laçın, Önder. (t.y.). Yapılandırmacılık(Constructivism). Erişim: 08.09.2006, (Çevrimiçi) <http://www2.aku.edu.tr/~gocak/program%20gelpdf/YAPILANDIRMACILIK.pdf>

Prefume, Yuko (2007). Constructivism in Foreign Language Learning. Erişim: 24.05.2008, (Çevrimiçi) <http://www.thefreelibrary.com/Constructivism+in+foreign+language+learning.-a0165912633>

Reinfried, Marcus. (2000). Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching. Erişim: 07.02.2007, (Çevrimiçi) [http://www.uni-erfurt.de/eestudies/eese/artic20/marcus/8\\_2000.html](http://www.uni-erfurt.de/eestudies/eese/artic20/marcus/8_2000.html)

Rüschoff, Bernd. (1999). *Construction of Knowledge as the Basis of Foreign Language Learning*. Erişim: 25.05.2008, (Çevrimiçi) <http://www.uni-duisburg-essen.de/anglistik/bernd/construction.htm>

Siyez, Diğdem. (t.y.). Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı. Erişim: 15.08.2007, (Çevrimiçi) <http://kisi.deu.edu.tr/didem.siyez/jean%20piaget.html>

Starnes Ann. (1999). The Foxfire Approach to Teaching and Learning: John Dewey, Experiential Learning, and the Core Practices. Erişim: 08.09.2006, (Çevrimiçi) <http://www.ericdigests.org/1999-3/foxfire.htm>

Tezci, Erdoğan ve Aysun Gürol. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. Erişim: 07.02.2007, (Çevrimiçi) <http://www.tojet.net/articles/218.htm>

Thanasoulas, Dimitrios. (2001). Constructivist Learning. Erişim: 08.09.2006, (Çevrimiçi) <http://www.eltnewsletter.com/back/April2001/art542001.htm>

Yapıcı, Mehmet. (t.y.). Yapılandırmacılık ve Sınıf. Erişim: 25.08.2007, (Çevrimiçi) [http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf\\_UT\\_312.pdf](http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_312.pdf)

Yücel, İsmail Hakkı. (1997). Bilim-Teknoloji Politikaları ve 21. Yüzyılın Toplumu. Erişim: 10.08.2008, (Çevrimiçi) <http://ekutup.dpt.gov.tr/bilim/>

Turan, Mehmet. (t.y.). Oluşturmacılık(Constructivism). Erişim: 07.02.2007, (Çevrimdışı)

Actions. (2008). Erişim: 12.08.2008, (Çevrimiçi)  
<http://www.resist.org.uk/?q=taxonomy/term/93>

Alışveriş Çılgınlığı Bir Hastalık. (2006). Erişim: 14.08.2008, (Çevrimiçi)  
<http://www.ntvmsnbc.com/news/358234.asp>

Biography. (t.y.). Erişim: 22.08.2007, (Çevrimiçi) <http://www.vonglaserfeld.com/>

Brüksel Zirvesi Sonuç Bildirisi. (2004). Erişim: 10.08.2008, (Çevrimiçi)  
[http://www.belgenet.com/arsiv/ab/brukselzirve\\_122004.html](http://www.belgenet.com/arsiv/ab/brukselzirve_122004.html)

Fransa'da Yabancı Dil Türkçe Öğretimi. (t.y.). Erişim: 18.08.2008, (Çevrimiçi)  
<http://www.turkishlanguage.org/enseigtr.htm>

Lingua 1. (t.y.). Erişim: 12.08.2008, (Çevrimiçi)  
[http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/lingua1\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/lingua1_en.html)

Öğretim İzlenesi. (t.y.) Erişim: 13.08.2008, (Çevrimiçi)  
<http://www1.dilmer.com/content/view/27/89/lang,tr/>

Milliyet Gazetesi. (2008). Mars'ta 'Hayat Karşıtı' Kimyasal. Erişim: 06.08.2008, (Çevrimiçi)  
<http://www.milliyet.com.tr/Yasam/HaberDetay.aspx?aType=HaberDetay&ArticleID=975157&Date=05.08.2008&Kategori=yasam&b=Marsta%20hayat%20karsiti%20kimyasal>

Milliyet Gazetesi. (2008). Mars'ta Su Var. Erişim: 01.08.2008, (Çevrimiçi)  
<http://teknoloji.milliyet.com.tr/Teknoloji/HaberDetay.aspx?aType=HaberDetay&ArticleID=973529>

Radikal Gazetesi. (2007) Irak İşgaline Karşı Küresel Eylem. Erişim: 18.03. 2007, (Çevrimiçi). <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=215906>

Radikal Gazetesi. (2006). Milyonlarca İnsan Aynı anda zıpladı. Erişim: 21.07.2008, (Çevrimiçi)<http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=193473>

Tarihçe. (t.y.). Erişim: 07.07.2008, (Çevrimiçi) [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)

T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü. (t.y.) Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı. Erişim: 18.07.2008, (Çevrimiçi)  
<http://sbe.iybiri.com/?icerik=7&dos=YABANCIDILOLARAKTURKCEYUKSEKLISANS.htm>

T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (t.y.). Yabancı Dil Olarak Türkçe Tezli Yüksek Lisans Programı. Erişim: 29.08.2005, (Çevrimiçi)  
<http://www.yde.yildiz.edu.tr/intro-yot.htm>

Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Avrupa Birliği, Kültürel İşbirliği Konseyi Eğitim Komitesinin Belirlediği Bağlamlar Kullanılabilir mi?. (t.y.). Erişim: 18.08.2005, (Çevrimiçi) <http://www.ingilish.com/turkceogretimi.htm>

Türkiye 2001 Avrupa Diller Yılına Kutluyor. (t.y.). Erişim: 12.08.2008, (Çevrimiçi)  
<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaDilleri2001/AvrupaDilleriEtkinlikleri.htm>

Yayınlarımız. (t.y.). Erişim: 13.08.2008, (Çevrimiçi)  
<http://www.dilset.com/Yayinlarimiz.aspx?Grup=1>

## **Ansiklopediler**

John Dewey. (1992). Temel Britannica. Cilt 5, 209–210,

Gerçekçilik. (1992). Temel Britannica. Cilt 7, 132–133

## Ek 1

### İÇİNDEKİLER

ÜNİTE 1 : Gelecek Zaman.....	5
ÜNİTE 2 : Genel Tekrar.....	13
ÜNİTE 3 : "bunun için".....	16
ÜNİTE 4 : "mî?" Soru Eki.....	20
Vücutumuz.....	24
ÜNİTE 5 : Soru Sözcükleri.....	25
Bir Alışveriş.....	32
İyelik Eki.....	33
"bütün, her, hepsi".....	36
Genel Tekrar.....	38
ÜNİTE 6 : "hem.... , ne...." Bağlacı.....	39
"dE...." Bağlacı.....	44
"ya...." Bağlacı.....	45
ÜNİTE 7 : Doğrudan Anlatım.....	46
Futbol Maçı.....	49
ÜNİTE 8 : "-mEk için" Sebep Ulaçısı.....	50
ÜNİTE 9 : "-DEn daha" Karşılaştırma İlgeci.....	52
ÜNİTE 10 : "kadar" Karşılaştırma İlgeci.....	54
Genel Tekrar.....	60
"bence, bana göre" Yapıları.....	61
Sinemada.....	62
ÜNİTE 11 : "İ ve siz" Addan Sıfat Yapım Ekleri.....	63
ÜNİTE 12 : Emir Kipi.....	68
İyi Dilekler.....	71
ÜNİTE 13 : İstek Kipi.....	73
ÜNİTE 14 : Yer Yön Belirteçleri.....	81
"Hakkında" İlgeci.....	86
ÜNİTE 15 : "-İlk" Ad Yapım Eki.....	88
Araba Kiralama Servisinde.....	92
Karakolda.....	93
Emlakçıda.....	94
ÜNİTE 16 : Şimdiki Zamanın Hikayesi.....	95
Şimdiki Zamanın Hikayesi ve "İken" Ulaç Yapısı.....	98
ÜNİTE 17 : İyelik Eki ve İmek Eyleminin Kullanımı.....	103
Çiçekçi Adnan Amca.....	104
Genel Tekrar.....	105

Annem ve Ninem.....	108
Boby.....	109
Soru Sözcükleri.....	110
Erkan'ın Pazar Günü.....	112
ÜNİTE 18 : Zincirleme Ad Tamlaması.....	114
Evden Önce Kafeye Gidiyorum.....	121
ÜNİTE 19 : "gibi" İlgeci.....	122
ÜNİTE 20 : "-DEn beri" İlgeci.....	124
Tarihler.....	127
"yani".....	129
ÜNİTE 21 : Geniş Zaman.....	130
Nasreddin Hoca'nın Hindisi.....	143
Hayvanlar Alemi.....	145
İnsanlar Farklıdır.....	146
Nasıl Bir Sevgilisiniz?.....	148
Uyku.....	149
Genel Tekrar.....	152
"değil mi" İmek Eyleminin Olumsuz Soru Biçimi.....	154
ÜNİTE 22 : "-ki" ve "-DEki" Aitlik Yapıları.....	155
ÜNİTE 23 : "DiktEn sonra" ve "-mEdEn önce" Ulaçları.....	159
"-E kadar" İlgeci.....	160
Dün Ne Yaptım?.....	161
ÜNİTE 24 : Yeterlik Eylemi.....	163
İş Görüşmesi.....	168
Mağazada Alışveriş.....	169
ÜNİTE 25 : "-mEyE, -mEyl, -mEktEn Adlaştırma Yapıları.....	172
Kayak Kaymaya Gittik.....	178
ÜNİTE 26 : Dilek Şart Kipi.....	181
Genel Tekrar.....	186
Kavga ve Barış.....	188
Sonra Ne oldu?.....	189
Gelecek Planları.....	190
Ada Yolculukları.....	191
Genel Tekrar.....	192
Ünlü Uyumunu Dışında Kalan Kelimelerin Listesi.....	195

## ÜNİTE 1

### GELECEK ZAMAN

#### SON HARFİ ÜNSÜZ OLAN FİİLLER

e	▶ ecek	sev-eceğ-im	a	▶acak	bak-acağ-ım
i		bil-eceğ-im	ı		kız-acağ-ım
ö		gör-eceğ-im	o		sor-acağ-ım
ü		yüz-eceğ-im	u		bul-acağ-ım

#### SON HARFİ ÜNLÜ OLAN FİİLLER

e	▶ ( y )	bekle- y-eceğ-im
a		üşü- y-eceğ-im
ü		anla- y-acağ-ım
u		oku- y-acağ-ım

#### OLUMLU

Ben	gel-eceğ-im	Ben	gel-me-y-eceğ-im
Sen	gel-ecek-sin	Sen	gel-me-y-ecek-sin
O	gel-ecek	O	gel-me-y-ecek
Biz	gel-eceğ-iz	Biz	gel-me-y-eceğ-iz
Siz	gel-ecek-siniz	Siz	gel-me-y-ecek-siniz
Onlar	gel-ecek-ler	Onlar	gel-me-y-ecek-ler

#### OLUMSUZ

#### OLUMLU SORU

Ben	gel-ecek miyim?	Ben	gel-me-y-ecek miyim?
Sen	gel-ecek misin?	Sen	gel-me-y-ecek misin?
O	gel-ecek mi?	O	gel-me-y-ecek mi?
Biz	gel-ecek miyiz?	Biz	gel-me-y-ecek miyiz?
Siz	gel-ecek misiniz?	Siz	gel-me-y-ecek misiniz?
Onlar	gel-ecek-ler mi?	Onlar	gel-me-y-ecek-ler mi?

#### OLUMSUZ SORU



*Lütfen gelecek zaman ekleriyle (-EcEk) tamamlayınız.*

### KARŞILAŞMA



**Pınar:** Aaa, Merhaba Zeynep, nasılsın?

**Zeynep:** Merhaba canım, iyiyim, sen nasılsın? Ne yapıyorsun burada?

**Pınar:** Okuldan bir arkadaşım ile buluş....., sinemaya git..... . Sen ne yapıyorsun?

**Zeynep:** Ben de annemle buluş....., biraz alışveriş yap..... .

**Pınar:** Yarın ne yap.....? Biz yarın Profilo'da Gamze'yle buluş....., sen de gel!

**Zeynep:** Tamam. Sabah spor salonuna git....., ama öğleden sonra bir işim yok. Siz saat kaçta buluş.....?

**Pınar:** Saat 13:00'de. Önce öğle yemeği ye....., sonra Gamze'ye ayakkabı bak....., sonra da bir kafede otur..... ve biraz sohbet et..... . Akşamleyin de Derya'nın evine git..... . Derya bize mantı yap..... .

**Zeynep:** Tamam, yarın 13:00'de Profilo'da görüşürüz.

**Pınar:** Görüşürüz. Annene selam söyle!

*Lütfen soru sorunuz!*



## Ek 4

### *Lütfen eşleştiriniz.*

- |  |                      |
|--|----------------------|
| 1- <b>Dün</b> çok yağmur.....                      | A- anlıyoruz.        |
| 2- Onlar <b>yarın</b> .....                        | B- konuşacaksın?     |
| 3- <b>Her gün</b> onunla.....                      | C- yağdı.            |
| 4- <b>Sık sık</b> anneme.....                      | D- konuşacak.        |
| 5- <b>Gelecek hafta sonu</b> Konya'ya.....         | E- uyuyor.           |
| 6- <b>Lütfen</b> koridorda.....                    | F- görüşüyorum.      |
| 7- <b>Lütfen</b> beni.....                         | G- biraz dinlenin!   |
| 8- <b>Her gün</b> seni.....                        | H- telefon ediyorum. |
| 9- <b>Gelecek yaz</b> İstanbul'a.....              | I- gideceğim.        |
| 10- Sen partide <b>kimle</b> .....                 | İ- bağırmayın!       |
| 11- Benzin bitti, <b>şimdi</b> .....               | J- böyle konuşmayın! |
| 12- Siz hiç konuşmuyorsunuz, <b>ne zaman</b> ..... | K- yol verin!        |
| 13- Yemeğimiz yok, <b>şimdi</b> ne.....            | L- gelecek misin?    |
| 14- Sen <b>yarın kimle</b> .....                   | M- yiyeceğiz?        |
| 15- <b>Yarın</b> okula.....                        | N- konuşacaksınız?   |
| 16- <b>Lütfen</b> ambulansa.....                   | O- benzin alacağız.  |
| 17- Siz akıllı insansınız, <b>lütfen</b> .....     | Ö- dans ettin?       |
| 18- Çok yorgunsunuz, <b>buyurun</b> .....          | P- gelecek misin?    |
| 19- O çok yorgundu, <b>şimdi</b> .....             | R- düşünüyorum.      |
| 20- <b>Şimdi</b> sizi.....                         | S- yanlış anlama!    |

## SONRA NE OLDU?

Ayşe köyde yaşıyordu ve çok mutluydu. Her sabah çok erken kalkıyordu, aşağı yukarı beş buçukta. Sabah kalktıktan sonra elini yüzünü yıkıyor, sonra dışarı çıkıyor, köyün güzel ve temiz havasını içine çekiyor, enerji depoluyordu. Köyün havası insana büyük enerji veriyordu, çünkü havada oksijen çoktu. Ayşe doğal yiyeceklerle kahvaltı yapıyordu; ekmek, süt, yağ, yumurta ve benzeri yiyeceklerle. Hepsi doğaldı, köyde kimyasal maddeler kullanmıyorlardı.

Ayşe köye çok yakın bir şehirde liseye gidiyordu ve liseden sonra üniversitede okumak için İzmir'e gitti. İzmir çok büyük bir şehirdi. İki üç hafta çok şaşırıldı, ama yavaş yavaş alıştı ve İzmir'i sevmeye başladı. Okul başladı, okulda çok arkadaşı oldu. Onlarla spor yaptı, o köyde de her gün doğal spor yapıyordu, ama İzmir'de spor yapmak daha başkaydı, daha güzeldi. Niçin, bilmiyordu, ama güzeldi. Arkadaşlarıyla kafelere gitti, barlara gitti. Kafelerde ve barlarda çok insanla tanıştı, onlar çok ilginç şeyler biliyorlardı. Onlardan çok şey öğrendi. Dört yıl geçti,

Ayşe üniversiteyi bitirdi. O artık bir ekenomistti. Okulu bitirdikten sonra köyüne gitti, ailesini, eski arkadaşlarını gördü, ama sadece bir hafta kaldı ve üniversiteden arkadaşlarıyla Akdeniz'e tatile gitti, gönlünce üç hafta tatil yaptı. Tatilden sonra İstanbul'a gitti, iş aradı. İş bulmak çok zordu, ama Ayşe şanslıydı ve üç hafta sonra küçük bir şirkette iş buldu. Sonra .....



.....

.....

.....

.....

.....

## Ek 6

### NASIL BİR SEVGİLİSİNİZ?

	<u>Evet</u>	<u>Hayır</u>
1- Sevgilinizin doğum gününü, evlilik yıldönümünüzü hatırlar mısınız?	( )-1	( )-0
2- Ara sıra şiir yazar mısınız?	( )-1	( )-0
3- Acıklı filmlerde ağlar mısınız?	( )-1	( )-0
4- Çabuk aşık olur musunuz?	( )-0	( )-1
5- İlk aşkınızı hatırlıyor musunuz?	( )-1	( )-0
6- Sevgilinize sık sık "Seni seviyorum" der misiniz?	( )-1	( )-0
7- Sevgilinizin fotoğrafını cüzdanınızda saklar mısınız?	( )-1	( )-0
8- Sevgilinize sık sık iltifat eder misiniz?	( )-1	( )-0
9- Sevgilinizle randevularınızı sık sık iptal eder misiniz?	( )-0	( )-1
10- Bazen sevgilinize akşam yemeği hazırlar mısınız?	( )-1	( )-0
11- Sevgilinizin bütün arkadaşlarını tanır mısınız?	( )-1	( )-0
12- Sevgilinizin eski sevgililerini merak eder misiniz?	( )-0	( )-1

#### Sadece erkekler için

13- Kız arkadaşınıza sık sık çiçek alır mısınız?	( )-1	( )-0
14- Kız arkadaşınızın giyimine karışır mısınız?	( )-0	( )-1
15- İşiniz ondan önce mi gelir?	( )-0	( )-1

#### Sadece kadınlar için

13- Erkek arkadaşınıza kazak örer ya da gömleğini ütüler misiniz?	( )-1	( )-0
14- Erkek arkadaşınız karşınızda ağlıyor. Bu sizce bir zayıflık mı?	( )-0	( )-1
15- Erkek arkadaşınızı devamlı arar ve kontrol eder misiniz?	( )-0	( )-1

<b>11-15 Puan:</b> Tebrikler. Hem iyi bir arkadaşınız, hem de iyi bir sevgili. Çok romantiksiniz. Ama dikkat edin. Sizin duygularınızı kullanmasınlar.	<b>6-10 Puan:</b> İyisiniz. Çok dikkatli hareket ediyorsunuz. Arkadaş grubunuzda sizi çok seviyorlar. Aşk hayatınız istikrarlı. Sevgilinize ara sıra küçük sürprizler hazırlayın.	<b>0-5 Puan:</b> Fena bir sevgili değilsiniz. Ama biraz çaba gösterin. Bazen sevgilinizi ihmal ediyorsunuz.
---	--	--

## FUTBOL MAÇI

Temel Bey pazar günü evinde maç seyrediyordu. Bu maç Trabzonspor-Galatasaray maçıydı. Televizyon maçı canlı veriyordu. Ama Temel Bey'in televizyonu iyi göstermiyordu. Hemen oğlu Ahmet'i çağırdı; "Ahmet gel buraya!" dedi. Ahmet "Ne oldu, baba?" diye cevap verdi. Temel Bey "Evin çatısına çık ve anteni biraz çevir!" dedi. Ahmet çatıya çıktı ve televizyonun



antenini biraz çevirdi, sonra "Oldu mu baba?" diye bağırdı. Temel "Oluyor, oluyor biraz daha çevir!" diye cevap verdi. Ahmet biraz daha çevirdi ve "Tamam mı baba?" diye bağırdı. Temel "İyi, iyi biraz daha çevir!" dedi. Ahmet çevirdi, şimdi televizyon çok iyi gösteriyordu. Tam o zaman Galatasaray bir gol attı. Maç 0-1 oldu. Ahmet "Baba tamam mı? Aşağı iniyorum." diye bağırdı. Temel çok kızgındı, "Olmadı, olmadı önce daha güzeldi, anteni tekrar eski yerine çevir!" diye bağırdı.

## A) Lütfen cevap veriniz.

1- Temel oğlu Ahmet'i niçin çağırdı?

.....

2- Ahmet çatıdan babasına ne dedi?

.....

3- Maç 0-1 oldu ve Temel oğluna ne dedi?

.....

4- Hangi takım gol attı?

.....

## B) Doğru mu, yanlış mı?

5- Temel stadyumda maç seyrediyordu. ( )

6- Golden sonra Temel çok kızdı. ( )

7- Golden önce televizyon daha iyi gösteriyordu. ( )

## Ek 8

### KAVGA VE BARIŞ

**Sevgi:** Sen beni hiç düşünmüyorsun?

**Sami:** Yine ne oldu, sevgilim?

**Sevgi:** Unuttun, değil mi?

**Sami:** Neyi unuttum, lütfen söyle, neyi?

**Sevgi:** Dün baş başa dışarıda yemek yemeye karar verdik, ama sen ne yaptın?

**Sami:** Hayatım sana söyledim, yurtdışından misafir geldi, iş görüşmem vardı. İş görüşmesi olursa ne yapabilirim?

**Sevgi:** Yarına erteleyebilirsin, değil mi?

**Sami:** Sevgilim erteleyebilirim ama, ayıp olur ve şirket için iyi olmaz.

**Sevgi:** Niçin? Senin bir ailen, eşin var. Bunu anlayabilirler.

**Sami:** Hayır hayatım anlamazlar, eğer "Benim eşimle programım var." dersem ve o gün misafirle ilgilenmezsem, "Bu nasıl işadami, işini hiç düşünmüyor mu?" derler ve sonra patron benim hakkımda kötü düşünmeye başlayabilir. Hatta işimi kaybedebilirim.

**Sevgi:** Peki, bunu geçelim! Sabahları çok erken, kahvaltı yapmadan evden çıkıyorsun, oğlun seni çok az görüyor. Yakında oğlun bana "Bu amca kim, anne?" diye soracak. Çünkü seni çok az görüyor.

**Sami:** Sen ne söylüyorsun, Sevgi? Böyle konuşmaya devam edersen, kızacağım.

**Sevgi:** Haksız mıyım, çocukla ilgileniyor musun?

**Sami:** Haklısın, ama ben sizin için çalışıyorum.

**Sevgi:** Ama Sami, sabah kahvaltıya kalmıyorsun, herkes saat 09:00'da işe gidiyor, ama sen 08:00'de gidiyorsun. Niçin?

**Sami:** Sevgiciğim, hayatım, şirkette rakiplerim var. Eğer bu kadar erken gitmezsem, patron bir gün benden müdürlüğü alabilir, başka bir kişiye verebilir. Eğer müdürlüğü kaybedersem, o şirkette çalışamam. Asla çalışamam. Ölüyorum, hayatım.

**Sevgi:** Bak Sami! Sen söylüyorsun!

**Sami:** Ne söylüyorsun?

**Sevgi:** Sen bizim için değil, kendin için çalışıyorsun.

**Sami:** Yapma, Sevgi! Böyle konuşma!



*Konuşma nasıl devam etti ve nasıl barıştılar? Anlatınız.*

## Ek 9

### KARAKOLDA

- Ayşe** : Çantamı çaldılar. Memur Bey!
- Polis** : Şöyle oturun, biraz dinlenin, hanımefendi!  
Geçmiş olsun! Hırsızlar kaç kişiydi!
- Ayşe** : İki kişiydi.
- Polis** : Erkek miydiler?
- Ayşe** : Hayır, biri kadın, diğeri erkekti.
- Polis** : Peki, olay nerede oldu?
- Ayşe** : Eminönü'nde alışverişteydim. Kadın beni lafa tuttu, o sırada adam da çantamı aldı ve kaçtı.
- Polis** : Kadın da adamla beraber miydi, emin misiniz?
- Ayşe** : Evet, eminim, çünkü kadını daha sonra orada görmedim.
- Polis** : Tamam, hanımefendi, anladım. Peki tarif eder misiniz, nasıl birileriydi?
- Ayşe** : Kadın benden biraz kısaydı, yani orta boy....., uzun siyah saç..... ve buğday ten.....
- Polis** : Kaç yaşlarındaydı?
- Ayşe** : Tahminen 30-35 yaşlarındaydı. Siyah deri bir eteği ve kırmızı bir gömleği vardı. Ha! Bir de çok uzun topuk..... kırmızı ayakkabıları vardı.
- Polis** : Tebrik ederim. Çok dikkat.....; ancak yine de çantanızı çaldılar. Peki adamın giyimi nasıldı, nasıl biriydi?
- Ayşe** : Adam, uzun boy....., sarı saç....., hafif kilo..... biriydi. Üzerinde lacivert kış..... bir ceket vardı; fakat ayakkabıları yaz.....
- Polis** : Tamam hanımefendi, hepsini yazdım. Başka bir şey var mıydı?
- Ayşe** : Yok, hepsi bu kadar.
- Polis** : Tekrar geçmiş olsun, hanımefendi! Siz adresinizi ve telefonunuzu bırakın. Biz size haber vereceğiz.
- Ayşe** : Teşekkür ederim, Memur Bey! İyi günler.
- Polis** : Görevimiz, hanımefendi. İyi günler!

