

162240

No.1161 H.Tülin P O L A T

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE  
YÖNTEM SORUNU  
(ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM)

(Doktora Tezi)

Tezi Yöneten: Prof.Dr.Şârâ SAYIN

TÜRKİYE  
BİLİMSEL VE TEKNİK  
ARAŞTIRMA KURUMU  
KURUMUNCA

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI BİLİM DALI

## İ Ç İ N D E K İ L E R

	<u>Sayfa</u>
GİRİŞ	1
1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM	5
1.0. YÖNTEM KAVRAMI	5
1.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM, YAKLAŞIM VE YÖNLENDİRİCİ İLKELER	6
1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM VE DAYANAKLARI	7
1.2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Dilbilim	8
1.2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Ruhbilim	11
1.3. DİLBİLİM VE RUHBİLİM İLİŞKİSİ	13
1.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BİREYSEL ÖZELLİKLER	14
1.4.1. Güdülenme	15
1.4.2. Ruhbilimde Güdülenme Türleri	16
1.4.3. Anadil Ediniminde Güdülenme	17
1.4.4. Yabancı Dil Öğreniminde Güdülenme	18
2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE AMAÇ BELİRLENMESİ	21
2.0. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM-AMAÇ İLİŞKİSİ	21
2.1. YÖNTEM, AMAÇ, ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	23
2.2. YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE AMAÇ BELİRLEMESİ VE ÇAĞDAŞ YÖNELİŞLER	26
2.2.1. Kullanımsal Bakış	27
2.2.2. Eğitsel Bakış	29
2.2.3. Konu Seçimi	30
2.3. GEREKSİNİMLERİN ÇÖZÜMLENMESİ: ROLLER ÇÖZÜMLEMESİ	31
3. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ	34
3.0. TARİHSEL GELİŞİMİN ÖNEMİ	34
3.1. TARİHSEL GELİŞİM İÇİNDE YÖNTEM-AMAÇ İLİŞKİSİ	35

	<u>Sayfa</u>
3.2. İLKÇAĞ VE ORTAÇAĞDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	37
3.2.1. Bireşimli-Kurmalı Yöntem	38
3.2.2. Çözümleyici Yöntem	38
3.3. RÖNESANS VE HÜMANİZMA DÖNEMİNDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	39
3.4. 17. ve 18. YÜZYILLARDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	40
3.4.1. Latince Okulları	40
3.4.2. Şövalye Akademileri	40
3.4.3. Comerius	41
3.4.4. Basedow	42
3.4.5. J.V.Meidinger	42
3.5. 19. YÜZYILDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	43
3.5.1. J.H.Seidenstücker	44
3.5.2. Karl Ploetz	44
3.6. REFORM HAREKETİ	45
4. 20. YÜZYILDA YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİ	48
4.0. 20. YÜZYILDA ALMANCA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	48
4.1. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ YÖNTEMİ	49
4.1.1. Dilbilimsel Temel	49
4.1.2. Öğrenme Kuramı	50
4.1.3. Amaç	50
4.1.4. Alıştırmalar	50
4.1.5. Yöntemsel İlkeler	51
4.2. KONUŞSAL-İŞİTSEL YÖNTEM	52
4.2.1. Dilbilimsel Temel	54
4.2.2. Öğrenme Kuramı	57
4.2.3. Amaç	62
4.2.3.1. Beceriler	62
4.2.4. Alıştırmalar	64
4.2.4.1. Alıştırma Tipleri	66
4.2.5. Yöntemsel İlkeler	68

	<u>Sayfa</u>
4.3. BİLDİRİŞİMSEL-İŞLEVSEL YÖNTEM	70
4.3.1. Dilbilimsel Edinç-Bildirişimsel Edinç	73
4.3.2. Dilbilimsel Temel	77
4.3.2.1. Kullanımbilim/Kullanımdilbilim	78
4.3.2.2. Söz-Eylem Kuramı	79
4.3.3. Kullanımbilim ve Söz-Eylem Kuramının Bildirişimsel-İşlevsel Yönteme Etkileri	83
4.3.3.1. Konuşma Yönelimleri	83
4.3.3.2. Bildirişim Durumu	87
4.3.3.3. Bildirişimde Dil Dışı ve Dil Ötesi Öğeler	88
4.3.4. Öğrenme Kuramı	88
4.3.5. Amaç	90
4.3.5.1. Beceriler	93
4.3.6. Alıştırmalar	96
4.3.7. Yöntemsel İlkeler	101
4.4. 20. YÜZYIL YÖNTEMLERİNİN DİL BİLGİSİ VE DİL KULLANIMI AMAÇLARINA GÖRE DÜZENLENMESİ	105
5. ALMANCA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	107
5.0. YÖNTEM DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	107
5.1. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ YÖNTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMALAR	109
5.2. KONUŞSAL-İŞİTSEL YÖNTEMİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMALAR	116
5.3. BİLDİRİŞİMSEL-İŞLEVSEL YÖNTEM VE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMALAR	144
6. SONUÇ	164
7. ALMANCA ÖZET	169
8. NOTLAR	171
9. KAYNAKÇA	187
10. BAŞLICA TERİMLER	199

## G İ R İ Ş

Çağımızda bilim ve teknolojiye kaydedilen gelişmeler, ulaşım ve kitle bildirişim araçlarının da hızla gelişip yaygınlaşmasını sağlamıştır. Dünyanın küçülmesine yol açan bu olgu, ulusların gerek bireysel gerek toplumsal düzlemde çok yönlü ilişkiler kurmasını kolaylaştırmıştır. Gittikçe yoğunlaşan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi anadilleriyle bildirişim sağlamasını yetersiz kılmış ve diğer ülkelerin dillerini öğrenmeye duyulan gereksinim bu nedenle alışılmamış ölçüde bir artış göstermiştir. Diğer ülkelerin insanları ile anlaşma aracı olarak yabancı dil öğrenme, 20. yüzyılın en belirgin göstergelerinden biridir. Nitekim günümüzde hemen hemen tüm dünya ülkelerinde yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmaların yoğunluk kazanması, bunun kanıtıdır.

Türkiye, bu karmaşık bildirişim ve uluslararası örgütlenme içinde yerini almış ve çeşitli ülkelerle politik, ekonomik, askeri ve kültürel ilişkiler kurmuştur. Ancak "kendi dışındaki dünya ile ilişki kurmakta oldukça gerilere giden bir geçmişe sahip olmasına karşın Türkiye, bu ilgiyi bir türlü dar kapılar dışına çıkaramamanın sıkıntısını çeken ülkelerden birisidir"(1).

Kanımızca bu durumun nedenlerinden biri de, ülkemizde yabancı dil öğretim ve öğrenimine ilişkin sorunların henüz bütünüyle çözümlenmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Ülke-

mizde Cumhuriyet dönemiyle birlikte yabancı dil öğretimi öğretim kurumlarında yerini almış olmasına karşın, bu alanda henüz doyurucu sonuçlara ulaşılamamıştır. Başkan bu gerçeği şöyle dile getirmektedir: "Bugün Türkiye'de yürütülmekte olan yabancı dil öğretimi uygulamasının sonunda sağlanmış bulunan yabancı dil bilgisi ve egemenliği, işe yararlılık bakımından çok çok kısır kaldığı için, bu gibi bir dil öğretimine ancak göstermelik tanımı uygun düşmektedir"(2).

Oysa gelişme ve çağdaşlaşma süreci içinde olan ülkemiz için yabancı dil öğretimi, dilin salt bildirmeye aracılık etmesi nedeniyle değil, "düşünce ve değerlemeyi"(3) taşıyan yönü nedeniyle de üzerinde özenle ve bilinçle durulması gereken bir konudur. "Türk düşüncesini, bilimini, sanatını, yapıcılığını çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilmek, bu alanlarda dünya dillerindeki en son ürünlerin kaynaktan izlenebilmesiyle olur ancak. Çağdaş bir Türk kültürü de böyle kurulabilir"(4).

Genelde yabancı dil öğretiminde, özelde yabancı dil olarak Almanca öğretiminde henüz gereken düzeye erişememiş olmamızın nedenlerinden biri de, ülke koşullarına uygun yöntem ve gereçleri geliştirememiş olmamızdır. Kuşkusuz bununla kastedilen yepyeni bir yöntem yaratmak değildir. Ancak belli bir yöntemi 'mutlaklaştırmak' yerine, herbiri bir seçenek niteliğinde olan yöntemleri ülke koşullarının gerekli kıldığı gereksinimler ve amaçlar doğrultusunda irdeleyip, özgün bireşimlere varmak da, sorunların özüne inen bir yaklaşımın gerekli kıldığı bir zorunluluktur.

Ülkemizde yabancı dil olarak Almanca öğretimini genel bir konu olarak ele alıp, bunu bu konu çevresinin önemli bir boyutu olan 'yöntem' yönünden inceleyen araştırmalar yok denecek kadar azdır. Yabancı dil olarak Almanca öğretiminin ana çizgilerini oluşturan yöntemsel düzenlemelerde, doğru değerlendirmeler, yerinde seçimler ve koşullarımıza uygun uyarla-

malar, ancak yöntemlere ilişkin bilgilerin yeterli düzeyde olmasıyla gerçekleştirilebilir. Yöntem konusunu irdeleyen çalışmaların, bu düzeye ulaşmada yardımcı olacağı açıktır.

Bilindiği gibi, ülkemizde yabancı dil olarak Almanca öğretimi, kurs nitelikli kuruluşlar dışında, orta ve yüksek öğretim kurumlarında sürdürülmektedir. Kanımızca yüksek öğretim kurumlarında sürdürülmekte olan öğretimde ortaya çıkan sorunların çözümü, orta öğretimde egemen olan sorunların çözümüyle kolaylık kazanacaktır. Sorunların çözümüne katkıda bulunabilmek ve bir tartışma düzlemi oluşturmak amacıyla "yöntem sorunu"nu irdeleyeceğimiz bu çalışmada, bu nedenle temelde yönelinen düzlem orta öğretim kurumları olacaktır.

Günümüzde yabancı dil öğretimi, çeşitli bilim dallarının katkısıyla dallararası bir nitelik kazanmıştır. Yabancı dil öğretimini ölçülebilir bilimsel bulgular üzerine kurma arayışları, sorunları giderme çabaları, diğer bilim dallarından yararlanmayı kaçınılmaz kılmıştır. Bu nedenle yöntemlerin yeri ve önemi açıklanırken, yöntemlerin kuramsal temelinin oluşumunda katkıları olan bilim dallarından 'dilbilim' ve 'ruhbilim' üzerinde durulacak ve sözü edilen bilim dallarının, bu oluşumu ne yönde etkiledikleri belirtilmeye çalışılacaktır (Bölüm 1).

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin gösterdikleri değişimin temel nedenlerinden biri de yönelinen amaçlardaki değişikliklerdir. Tutarlı bir yöntem düzenlemesi, ülke koşullarının gerekli kıldığı amaçların belirlenmesi ile gerçekleştirilebilir. Yöntem-amaç ilişkisini açıklayacağımız bölümde, amaç belirleme çalışmalarında çağdaş yönelişlerin öngördüğü düzenleme ilkeleri üzerinde de durulacaktır (Bölüm 2).

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin günümüzde içinde bulunduğu durumu ve bu konu çevresinde yürütülen tartışmaları

daha iyi anlayabilmek için yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişim çizgisini göstermek yararlı olacaktır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimi, bugünü değerlendirmede dayanılacak bir art-alandır (Bölüm 3).

Yabancı dil olarak Almanca öğretimine ilişkin değerlendirmeler ve sorunları giderme çalışmaları, 20. yüzyılda kullanım yaygınlığı göstermiş olan yöntemlerden soyutlanarak yürütülemez. Bu nedenle yaygın kullanım bulmuş ve ders gereçlerinin düzenlenmesine temel oluşturmuş yöntemlerin ayrıntılı bir biçimde tanıtımı çalışmamız kapsamı içine girmektedir. Yöntemlerin gerisindeki düşüncenin açıklanması, benimsedikleri ilkeler ve alıştırma biçimlerinin bu düşünceyle bağlantısı, yöntemleri yönlendiren temel kavramların irdelenmesi, yönelinen amaçların dayandıkları kuramsal verilerin sergilenmesi, amaçladığımız nesnel tanıtımın çerçevesini oluşturacaktır (Bölüm 4).

Çalışmanın son bölümünde ise, ayrıntılı bir biçimde ele alınan yöntemleri, hem kuramsal hem uygulamalı yönden irdelleyen bir değerlendirme yapılacaktır. Yöntemlerin dayandıkları kuramsal temelin, uygulama düzlemi için öngördükleri düzenleme ilkelerinin ve alıştırma biçimlerinin eleştirel bir biçimde incelenmesi bu bölüm kapsamına girmektedir. Yöntemlerin uygulamaya yansımaları ders kitapları ile somutlaşır. Bu nedenle uygulamaya yönelik değerlendirmemiz, ülkemizde kullanılmış ya da kullanılmakta olan ders kitaplarından alınan örneklerle desteklenecektir. Ülkemizde yabancı dil ağırlıklı okullar dışında kalan ortaöğretim kurumlarında sürdürülmekte olan yabancı dil olarak Almanca öğretimine katkıda bulunabilmek amacıyla, değerlendirmemiz içinde yeni yöntemsel yönelişlerin ülkemiz koşullarına uyarlanması doğrultusunda öneriler de geliştirilecektir (Bölüm 5).



## 1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM

### 1.0. YÖNTEM KAVRAMI

Yöntem sözcüğü, Yunanca meta (doğru) ve odos (yol) sözcüklerinin birleştirilmesinden oluşmuş bir sözcüktür. Etimolojik anlamıyla yöntem kavramı, belirli bir amaca erişmek için izlenen yol anlamına gelmektedir.

Yöntem kavramının içeriği şöyle belirlenebilir(1):

- "1- Belli bir amaca erişmek için gereken mantıksal düşünce biçimi,
- 2- Bu amaca erişmek için gereken zihinsel ve eylemsel faaliyetlerin düzenlenmesi ve organizasyonu,
- 3- Saptanan amaca en uygun biçimde varabilmek için gereken tekniklerin seçilmesi ve organizasyonu."

Uğraş alanı ne olursa olsun temelde amaç, başarıya ulaşmaktır. Ancak başarıya ulaşmak için çalışmak ne denli önemli ise bu çabanın bilinçle ve dizgesel bir biçimde yürütülmesi de o denli önemlidir. Yönelinen amaç doğrultusunda "tutarlı bir eylemde bulunabilme her şeyden önce bir yöntem sorunudur"(2).

### 1.1. YÖNTEM, YAKLAŞIM VE YÖNLENDİRİCİ İLKELER

"Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir"(3). Bu çok yönlü, çok gelişmiş dizgeyi yabancı dil olarak öğrenmek/öğretmek de çok yönlü, geniş kapsamlı, zor bir uğraştır. Bu uğraşta amaca erişmek için belli bir düzen içinde, belli ilkelere bağlı olarak çalışmak gerekir.

Çalışma alanı yabancı dil öğretimi olduğunda yöntem, yabancı dili en iyi biçimde öğretme amacına götüren en uygun yollar bütünü olarak tanımlanabilir. Chaistain, yabancı dil öğretiminde YÖNTEMİ şöyle tanımlar:

"Yöntem, yabancı dili düzenli bir biçimde sunmak üzere, parçaları birbiriyle çelişkiye düşmeksizin ve belirli bir yaklaşıma tümüyle dayalı olarak geliştirilmiş bir gidiş yolları dizisi, bir genel plandır"(4).

Yabancı dil öğretiminde uygulanım düzleminde kullanılan her yöntem dayandığı bir kuramsal temel vardır. Bu kuramsal temele YAKLAŞIM diyoruz. Çoğu kez yöntem kavramı yerine de kullanılan yaklaşım kavramını Antony şöyle tanımlamaktadır: "Yaklaşım, dilin ne olduğuna ve yabancı dil öğreniminin nasıl yer aldığına ilişkin birbirleriyle bağlantı bir varsayımlar dizisidir"(5).

Yaklaşım, yabancı dil öğretiminde yöntemin ana çizgilerini belirleyen yönlendirici ilkeleri ortaya koyar. Yönlendirici ilkeler, bilimsel incelemeler sonucunda oluşmuş ve yöntem düzenlemelerinde başvurulması gereken anahtar belirleyicilerdir.

Aynı yaklaşıma dayanan, daha açık bir deyişle, yaklaşımın öngördüğü aynı yönlendirici ilkelere dayanan birden fazla yöntem olabilir. Düzenlemede aynı ilkelere bağlı kalmalarına karşın, yöntemler arasındaki ayrımlar ders tekniklerinde ve uygulamada kullanılan ders araç gereçlerinden kaynaklanır. Bunu örnekleyecek olursak, şöyle diyebiliriz:

Görsel - İşitsel ve Konuşsal - İşitsel yöntemler, aynı yaklaşıma, dolayısıyla aynı yönlendirici ilkelere bağlı olarak düzenlenmiş yöntemlerdir. Adlarındaki bu ayrım, kullandıkları tekniklerin ve araç gerecin değişik olmasından ileri gelir.

## 1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM VE DAYANAKLARI

Yabancı dil öğretiminde yönleme ilişkin kararlar alınırken dilbilim, ruhbilim, eğitimbilim, toplumbilim, budunbilim ve öğretimbilgisi gibi çeşitli bilim dallarından yararlanılması gerekir. Her dil öğretimi yaklaşımı temelinde özellikle ruhbilimsel ve dilbilimsel kuramlar olması nedeniyle çalışmanın bu bölümünde yabancı dil öğretimine dilbilim ve ruhbilimin yaptığı katkılar üzerinde durulacaktır.

Dilbilimsel ve ruhbilimsel veriler dil öğretiminin ve dolayısıyla uygulanacak yöntemin temel iki dayanağını oluşturur:

Dilbilim, dilin ne olduğunu, niteliğini ve nasıl bir düzen içinde işlediğini araştırır, dilin bireysel ve toplumsal niteliklerini açıklamaya çalışır.

Ruhbilim ise genel olarak tüm insan davranışını çözümlenmeye çalışırken, öğrenme ediminin hangi koşullar altında, nasıl gerçekleştiğine bir yanıt bulmaya çalışır.

Dil yapısı gereği çeşitli bilim dallarının uğraş konusudur ve bu nedenle bu bilimler arasında işbirliği yapılması doğaldır. Nitekim dilbilimde ve ruhbilimdeki yeni gelişmelerden en çok ve en çabuk etkilenen alan yabancı dil öğretimi olmaktadır. Bu etkilemeler yöntemsel düzenlemelerin değişmesinde somutlaşır. Yöntem anlayışındaki değişmeler yabancı dil öğrenimini kolaylaştırma ve çabuklaştırma arayışlarının sonucu gerçekleşir. "Çeşitli bilim dallarının düzenli bir işbirliği ve dayanışma içinde bu amaca yönelik ortak çabalarda bulunmaları, zorlukları giderici öneriler getirmeleri gereklidir"(6). Dilbilimde bu amaca yönelik çalışmalar uygulamalı dilbilimin temelini oluşturmuştur ve "kullanabilirlik neredeyse dilbilimsel değerlendirme ve geçerlik ölçütleri arasına girmiş bulunmaktadır"(7).

#### 1.2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Dilbilim

Çok yönlü bir olgu olan dili çeşitli yönlerden inceleyen dilbilimin en yaygın uygulama alanı yabancı dil öğrenme ve öğretme çalışmalarıdır. Dilbilimciler, dil üzerine kuramlar geliştirirken yabancı dil öğretimi sorunlarını çözmeyi amaçlamazlar. "Dilbilimin bir tek amacı vardır. O da dilin betimlenmesidir, öğretilmesi değil"(8). Ne var ki gerek dilbilimin ve gerek dil derslerinin odak noktasını tüm karmaşık yapısıyla dil oluşturur ve bu nedenle bu iki alanın birbirini tamamlar. B.Vardar, yabancı dil öğretiminin dilbilimin genel ilkelerinden etkin biçimde yararlanmasını, izlencelerin dilbilimin dile ilişkin verileri göz önünde tutularak tasarlanmasını en gerçekçi yaklaşım olarak görür(9). Helbig de, dil kuramını ve bu kurama dayanarak gerçekleştirilen dil betimlemesini etkin ve verimli bir yabancı dil öğretimi için ön koşul olarak belirlemektedir(10). Denisow ise dilbilimin yabancı dil öğretimine ilişkin ikili işlevi olduğunu belirtir:

- "1- Evrensel dilbilim ölçütleri ışığında dilin en iyi yöntemlerle betimlenmesi,
- 2- Dil betimlemelerinin, ruhbilim, eğitimbilim ve yabancı dil öğretimbilgisinin en son bulgularına dayanarak en iyi biçimde ders kitapları, sözlükler ve dilbilgisinden oluşan bir sisteme dönüştürmesi"(11).

Denisow'un bu saptaması yabancı dil öğretimi ile dilbilimin hangi yönlerden ilişki içinde olmaları gerektiğini de açıklamaktadır. Yöntem düzenlemelerinde başlıca iki soruya yanıt aramak gerekir, bu da neyin nasıl öğretilceğidir.

"Bir genel kuram çerçevesinde neyin öğretilceği sorunu dilbilimsel yönden bir dizi kural, kategori, sözcük listeleri, ses listeleri olarak ele alınabilir. Bunları belirleme yeteneğimiz geniş ölçüde dili bu terimlere uygun biçimde betimlememize bağlıdır"(12). Dilbilimciler, dilin işleyiş ve kullanım düzenini betimlerken dolaylı olarak da olsa yabancı dil öğretiminde öğretilmesi amaçlanan içeriği, konuyu oluşturmuş olurlar.

Dilbilim verilerinin uygulanım düzlemindeki karşılığı yabancı dil öğretim yöntemleridir, çünkü bu verilerin etkisi en çok bu alanda kendini gösterir. Dil betimlemelerinin sonucunda elde edilen dile ilişkin saptamalar, bunların yabancı dil olarak en uygun biçimde nasıl verilebileceğini irdeleyen tartışmalar, sonuç olarak yabancı dil öğretim yöntemlerini oluşturur. Wilkins'in de belirttiği gibi dil betimlemelerinden varılan sonuçlar yabancı dil derslerinde kullanılacak kitapların dayandığı, sunmayı amaçladığı temel malzemeyi oluşturur(13). Ders kitapları ise belirli yöntemsel ilkelere göre düzenlenir, diğer bir deyişle belirli bir yöntem anlayışı olmaksızın ders kitapları oluşturulamaz. Nitekim 1950'lerden günümüze değin yöntem alanındaki her yeni gelişme dilbilim alanındaki yeni bir yönelişten kaynaklanmıştır.

Engel bu yoğun ilişkiyi açıklarken şöyle der: "Dilbilgisi, dilbilimciler tarafından oluşturulmuş kurallar dizgesidir, bu nedenle onların görüşlerine, yetilerine ve de önyargılarına bağımlıdır. Dilbilgisi yazmak demek, bir dile yapı kazandırmak demektir. Yabancı dil öğretimi, öğrencilere amaç dilde mümkün olduğunca yeterli bir bildirişim yetisi kazandırmak görevini yerine getirirken, amaç dilin dilbilgisini araç olarak kullanır"(14).

Yabancı dil öğretiminin uygulama düzleminde ele aldığı konulardan biri olan 'dilbilgisi', yöntemsel düzenlemelerde belirleyici öğelerden biridir. Her yöntemin benimsediği belirli bir dil anlayışı olacağına göre, belirli bir dilbilgisi anlayışı da olacaktır. Yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin işlevi ve verilmiş biçiminin özellikleri, yöntem düzenlemelerinde gözönünde tutulması gereken bir ölçüttür.

Yabancı dil öğretim yöntemlerini dilbilimsel veriler üzerine kurmak, son çözümlemede, dil öğretim yöntemlerine bilimsel bir nitelik kazandırmak çabasıdır. Yabancı dil öğretim yöntemlerini nesnel bir biçimde değerlendirebilmek için, dil derslerinin bilimsel veriler üzerine kurulmuş olması gerekir(15). Ancak bilimsel bir temeli olan yöntemler, bilimsel ölçütlerle değerlendirilebilir. "Bilimsel olmak demek, kesinlikle kusursuz, ya da herşeyi bilir olmak demek değildir. Bilimsel temeli olan dil dersi, bilimsel bulgulardan yararlanır, kendi içinde bir bütün oluşturan ve tutarlı olan kuramsal görüşlere ve bir dizi ilkeye dayanır. Böyle bir dil dersi, sonuçları kaydeder ve nesnel verilerle açıklanabilir. Bilimsel temeli olan dil dersi, aynı zamanda, yeni olgular ve deneyimler karşısında olanaklı ve zorunlu gelişmelere sürekli açıktır"(16). Yabancı dil öğretiminde yöntemsel ilkelerin oluşturulmasında dilbilimsel ve ruhbilimsel bulgulardan yararlanmanın önemi de bu eğitimden kaynaklanır.

### 1.2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Ruhbilim

Ruhbilimde geliştirilen öğrenme kuramları, dil öğrenimine ilişkin genellemeler ve ilkeler getirmişlerdir. Nitekim "yöntem kavramının ilk kez ortaya atılmasıyla başlayıp günümüze kadar uygulanagelen bellibaşlı yöntemler, bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir dil öğrenim kuramını varsaymışlardır"(17). Çağımızda dil öğrenimine ve bu süreci etkileyen koşullara getirdiği açıklamalarla yöntemlere dayanak oluşturmuş olan başlıca dil öğrenme kuramları şunlardır:

- Davranışçılık
- Anlıkçılık

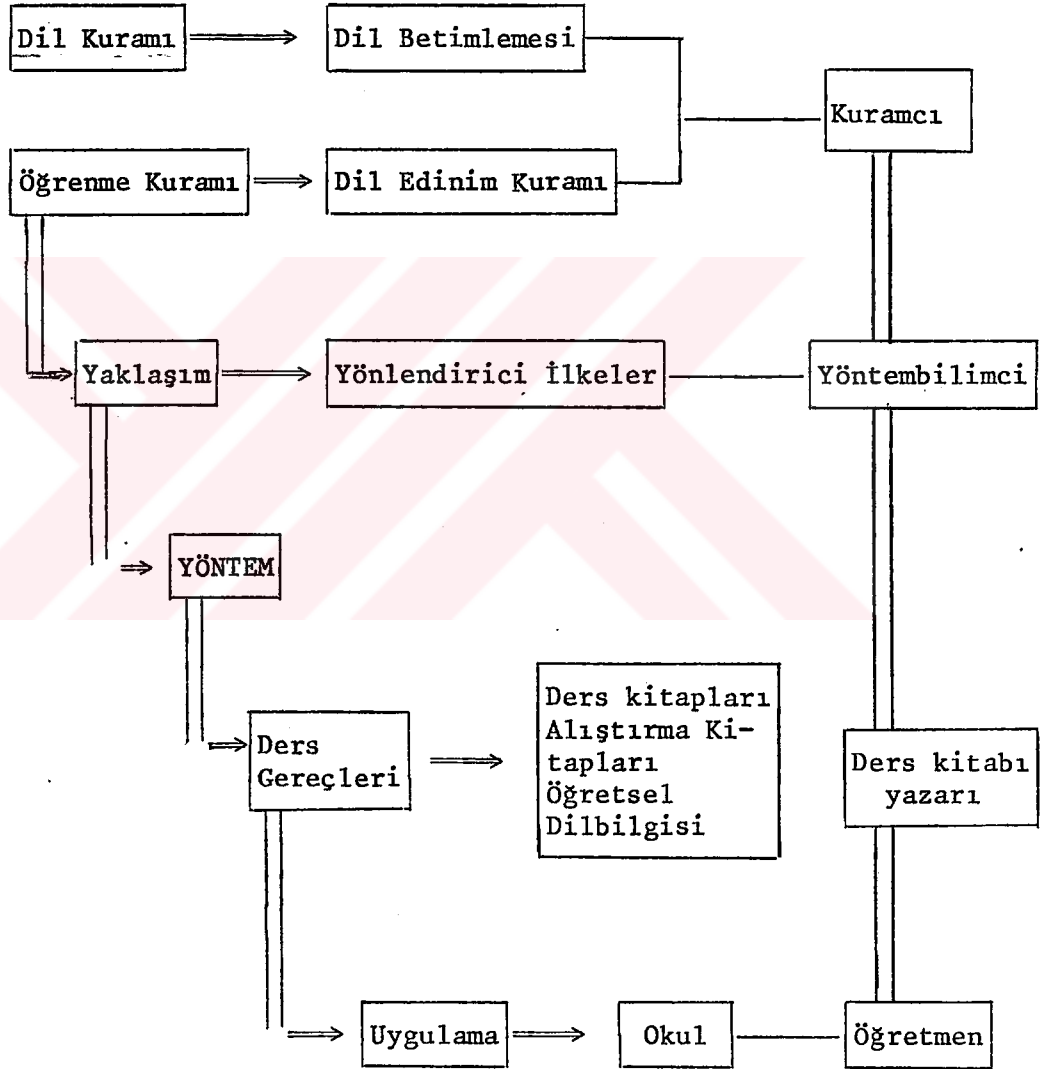
Bu kuramlardan herbiri farklı bir dil öğrenim anlayışı, dolayısıyla farklı bir yabancı dil öğrenim açıklaması getirir. Öğrenmeyi bir davranış değişikliği olarak tanımlayan davranışçılık akımı, yabancı dil öğrenmeyi şöyle açıklar: "Yabancı dil öğrenmek, bir başka dilsel davranış edinmektir"(18). Anlıkçılık akımına göre ise yabancı dil öğrenme, şöyle tanımlanabilir: "Yabancı dil öğrenme, insana özgü olan dil edinim ve konuşma yetisinin bir başka araçta gerçekleşmesidir"(19).

Yabancı dil öğrenmeye getirdikleri açıklamalarla yabancı dil öğretim yöntemlerini dolaylı ya da dolaysız bir biçimde etkileyen bu akımları, 20. yüzyıl yöntemlerini inceleyeceğimiz bölümde yöntemlerle ilişkileri bağlamında ele alacağımızdan burada kısa açıklamalarla yetineceğiz:

Davranışçı kuram, yabancı dil öğrenmede ağırlığı dilin kullanımına, bir diğer deyişle, 'edim'e verir. Anlıkçı görüş ise, yabancı dil öğrenmeyi toplumsal nitelikli 'edinç'in kazanılması olarak görür, çünkü edinç konuşma için sonsuz sayıda tümce üretme olanağı verecektir.

Yabancı dil öğretim yöntemleri ve dayanakları ile ilgili olarak buraya dek geliştirdiğimiz açıklamaları şöyle bir çizelgeyle görselleştirmek, kanımızca yöntemlerin oluşumunu ve uygulama düzlemindeki yerini belirginleştirmek için yararlı olacaktır:

Başlangıç



Sonuç



### 1.3. RUHBİLİM VE DİLBİLİM İLİŞKİLERİ

Pek çok dilbilimciye göre, dilbilimin başat amacı, doğal dilleri en uygun biçimde betimlemek için yöntemler geliştirmektir. Bu görüşü benimseyen dilbilimcilere göre dil incelemelerinin gerçek anlamda bilimsel olabilmesi, dil kullanımını etkileyen ruhsal ya da toplumsal öğelerin soyutlanması ile olanaklı olabilir. Dil kullanımını etkileyen etmenler, kuşkusuz dilbilimciler için de önemlidir, ancak bunların incelenmesi, ruhbilimcilerinin işidir(20).

Günümüzde ise yukarıda belirtilen görüş yanlısı dilbilimcilerin çokluğu yanısıra bu konuyla ilgili olarak yeni görüşler de önem kazanmaya başlamıştı. Dilbilimin işlevi üzerine yapılan tartışmalar, dilbilimcilerin salt dilleri betimlemekle yetinmeyip, dil kullanımını da incelemeleri gerektiği doğrultusunda gelişmeler göstermiştir. Dilbilimin , yalnız dilsel yapılar değil, dilsel bildirimi de incelemesi"(21) gerektiği görüşü yeni dilbilim dallarının gelişmesine neden olmuştur: Toplumdilbilimi, ruhdilbilimi ve kullanımdilbilimi gibi.

Bu görüşü paylaşan pek çok dilbilimciye göre ruhbilim dilbilimin önemli bir ögesidir. Giderek dilbilimin, ruhbilimin bir dalı olduğu, ya da ruhbilimin, dilbilimin bir dalı olduğunu ileri sürenler de vardır(22).

Konumuz açısından önemli olan ise günümüzde yabancı dil öğretim yöntemlerinin dayanaklarını oluşturan dilbilim ve ruhbilim arasındaki ilişkilerin yoğunluğudur. Dil öğrenme süreci içinde dil kuramları, ya da dil anlayışları ile öğrenme kuramlarının içiçe geçmiş olması gerekir(23). Bu içiçelik yabancı dil öğrenme sürecinin gerek Ne(dil) ve gerekse de Nasıl(öğrenme) yönünden irdelenmesini zorunlu kılar.

#### 1.4. YABANCI DİL ÖĞRENMEDE BİREYSEL ÖZELLİKLER

Dil öğrenme yetisi insanlarda doğuştan var olan ve belirli dış koşullar verildiğinde etkili bir biçimde kendini gösteren bir yetidir. Böyleyken yabancı dil öğrenmede aynı öbek içinde öğrenim görenler arasında bile farklı sonuçlar gözlenebilmektedir. Dilin nasıl öğretildiği ve değerlendirmelerin nasıl yapıldığı burada önemli bir ölçüt değildir(24). Bu farklı sonuçları doğuran öğrencinin bireysel özellikleridir. Öğrenci özellikleri, yöntem düzenlemeli yapılırken, dil öğreniminin öğrenci gereksinimlerini gerçekçi bir biçimde karşılayabilmesi için üzerinde özenle durulması gereken bir konudur. "Yabancı dil öğretimi yönünden 'öğrenci' ögesi bir dizi sorun alanı yaratır, bunların, öğretimi belirleyen diğer öğelerle aynı bağlamda ele alınması gerekir"(25).

Zimmermann, öğrenci yönünden şu özelliklerin önemli olduğunu belirtir: "Güdülenmeleri ve tutumları, dil öğrenme yatkınlığı, anlayışı, yaşı, ait olduğu sosyal katman, gelişme düzeyi, algılama yetisi, bellek gücü, aktarım yetisi"(26).

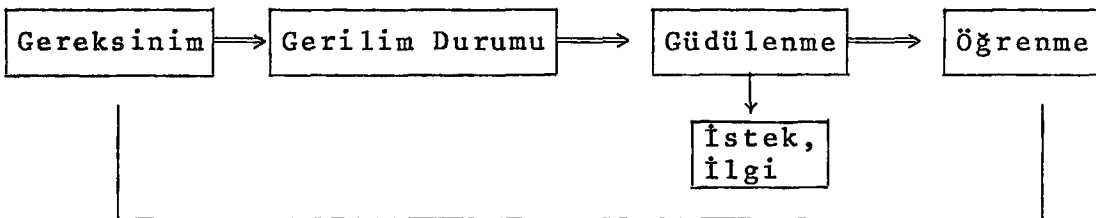
Lado, dil derslerinin düzenlenmesi ve uygulanması sırasında öğreticilerin, dilbilimsel ve ruhbilimsel bilgi ve görüşlerden yararlanması ve bunlara dayanarak öğrencilerin özelliklerini gözönüne alması gerektiğini belirtirken dil öğretmenlerini doktorlara benzetir(27). Her doktor, fizyoloji, anatomi, kimya ve bakteroloji konusundaki bilgilerinin tümünden yararlanarak çalışır. Hangi ilaçla hangi hastalığı tedavi edebileceğini bilir, ancak ilaç önerirken, hastasının özelliklerini de dikkate almalıdır. Bilimsel temele dayanan dil derslerinde de buna benzer bir yol izlenmeli ve yöntemsel düzenlemeler öğrencilerin bireysel özelliklerinden bağımsız olarak ele alınmamalıdır. Bir doktorun yeni ve etkili tedavi yöntemlerine kayıtsız kalması ne denli yanlışsa, dil öğretmenlerinin bilimsel gelişmeleri göz ardı etmesi o denli olum-

suzdur. Ruhbilimdeki bulguların yukarıda sıraladığımız öğren-  
ci özelliklerinin 'yabancı dil öğrenme sürecinde' ne ölçüde  
etkili olduklarını aydınlığa kavuşturması, öğrenim güçlükle-  
rinin giderilmesinde yararlı olacağı açıktır. Bu bağlamda  
özellikle güdülenme üzerinde özenle durulması gereken bir ko-  
nudur.

#### 1.4.1. Güdülenme

Öğrenme sürecinin başlangıç noktası, dış dünya ile bi-  
rey arasındaki çatışmadan bir gereksinimin ortaya çıkmasıdır.  
Her gereksinim insanda belli bir 'gerilim' yaratır. Ruhbilim-  
de bu gerilime 'dürtü' adı verilmektedir. Dürtüler, gereksi-  
nimlerin giderilmesi yolunda insanı etkinliklere yöneltirler.  
Dürtünün, organizmada belli bir etkinliğe yönelmesi biçimine  
de 'güdü' denir. Gereksinimlerin yarattığı gerilimlerin gi-  
derilmesini amaçlayan güdülerin ortaya çıktığı itilme durumu-  
na da 'güdülenme' denilmektedir. Gereksinim gerilimi ne  
denli güçlüyse, güdülenme de o denli yoğundur. İnsanın her  
türlü etkinliğinin temelinde güdülenme vardır ve her öğrenme  
edimini başlatan, bir güdülenmedir. "Güdülenme olmaksızın öğren-  
me olmaz"(28). Correll'in bu saptaması, güdülenmenin öğrenme  
sürecinde ve öncesindeki önemini yeterince vurgulamaktadır.

Gereksinim, istenilen duygulardan, nesneden yoksun ka-  
lınca ortaya çıkar. İnsan organizması, gereksinimlerin yarat-  
tığı gerilim durumundan, başka bir deyişle, dengesinin bozul-  
duğu bu yeni durumdan kurtulma çabaları gösterir. Öğrenmeyi  
yönlendiren bu çabalardır. Bu ilişkiyi şöyle bir çizelgeyle  
görselleştirmek olanaklıdır:



Her öğrenme, kişiyi belli bir deneyim ve bilgi düzlemine ulaştıracağından yeni gereksinimlerin de doğmasına neden olacaktır. Her deneyim, o deneyimi yapan kişiyi değiştirir, bu değişim de kişinin daha sonra yapacağı deneyimlerin niteliğini değiştirir. Buna dayanarak 'geri beslenmelerin' yeni gereksinimler, yeni güdüler ve istekler oluşturacağını da söyleyebiliriz. Bir güdü söndürüldüğünde yeni bir güdü kendini gösterecektir. Kişiyi sürekli etkin kılan da budur.

#### 1.4.2. Ruhbilimde Güdülenme Türleri

Ruhbilimde iki türlü güdülenme kabul edilir :

- "- Birincil ya da içsel güdülenme,
- İkincil ya da dışsal güdülenme"(29).

Birincil güdülenme kişinin kendi kişiliğinden kaynaklanan güdülenmedir. Kişinin, salt kendisi istediği, bundan kişisel bir doyumluk duyduğu için bir etkinliğe girişmesi birincil güdülenme ile açıklanabilir. İkincil güdülenmede ise kişiliği etkinliğe iten dıştan gelen etmenlerdir. Örneğin: Kişinin, isteyerek, severek kişisel bir hoşnutluk ve doyumluk duyarak dil öğrenme çabası göstermesi birincil güdülenmeden kaynaklanır. Dil öğrenmenin temelinde iyi notlar, aile ve çevreden ödül ya da benzeri dış onaylar yatıyorsa, bu tür dil öğrenme etkinliğini yönlendiren ikincil güdülenmedir. Zimmermann'a göre yabancı dil öğretiminin amacı, ikincil güdülenmeleri birincil güdülenmelere dönüştürmektir(30). Severek isteyerek yapılan işin başarı oranı çok daha fazla olacaktır.

Konumuz açısından önemli olan, yabancı dil öğretiminde güdülenmenin nasıl sağlanabileceği ya da belli bir güdülenmeyle dil öğrenmeye başlayanlarda güdülenenin nasıl zenginleştirilip geliştirilebileceğidir. Öğrenme-güdülenme ilişkisini aydınlatmaya çalışan ruhbilim bulgularından bu bağlamda yararlanmak kaçınılmazdır.

### 1.4.3. Anadil Öğreniminde Güdülenme

Torrey, dil öğrenmeyi şöyle tanımlar: "Dil öğrenmek demek, anlamayı ve o dili konuşanlarca anlaşılmayı öğrenmek demektir"(31). Anlatmak ve anlanmak gereksiniminin ve bu gereksinimi giderme güdülerinin oluşması anadil öğrenmede doğal giderek zorunlu bir süreçtir. Anadil öğrenmede güdülenme, dilin insan varlığının temel koşulu olmasının, yaşamı insanlaştıran bir ön koşul olmasının sonucudur(32). Weigerber, çocuğun anadil öğrenmeye duyduğu gereksinimi şu görüşlerle açıklar:

- "- Dil yoluyla dünyaya egemen olma zorunluluğu,
- Dilsel bildirişim üzerine kurulan bir insan topluluğu oluşturma zorunluluğu"(33).

Çocuk, anadilini öğrenmekle o dil grubunun bir üyesi olmayı da gerçekleştirmiş olur. İnsanın konuşmaya başlamasıyla bilinç oluşmuş, bu olgu insan doğal dünyasının dışına çıkartmış ve dünyayı kendi gereksinimleri ve amaçları doğrultusunda değiştirebilmesini olanaklı kılmıştır.

Yabancı dili öğrenen kişi ise daha önceden bir dil öğrenmiştir, bu özelliği ile dil aracılığıyla dünyaya egemen olmaya çalışan çocuktan daha değişik bir güdülenme içinde bu uğraşıma girer. Kişiyi yabancı dil öğrenmeye yönelten itil ve dürtüler anadil öğrenme sürecinde olduğu gibi bir zorunluluktan kaynaklanmadığı için özellikle çocuklarda bu yönde olumlu güdülenmelerin sürekli canlı tutulması, istek ve ilgilerin yaratılması, varsa pekiştirilmesi gerekir. Her türlü isteğin, bir sorunun çözümüne yönelik her türlü etkin çabanın fiziksel ön koşulu güdülenmedir, bu nedenle öğreticilere düşen görev, öğrenmeyi kolaylaştıran istek, merak ve ilgiyi yaratacak özendirici yollar aramaktır.

#### 1.4.4. Yabancı Dil Öğretiminde GÜdülenme

Her insanın öğrenme güdüleri değişiktir. Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarılarının farklı olmasının nedenlerinin en önemlilerinden birisi de öğrencilerin farklı biçimde güdülenmiş olmalarıdır. Yabancı dil öğrenme nedenleri ve istekleri kişiden kişiye değişir. Bu çokluğa karşın yabancı dil öğrenme isteğinde iki ayrı güdülenme türü olduğu kabul edilmektedir:

- "1- Bütünleştirici güdülenme,
- 2- Araçsal güdülenme"(34).

Bir başka toplumun kültürünü ve değerlerini tanımak, başka ülkelerin insanları ile ilişkiler kurmak, bu ülkelerde yaşamak gibi nedenlerle dil öğrenmek, 'bütünleştirici güdülenmeye' örnektir. Bütünleştirici güdülenmeyle dil öğrenenlerin, dilini öğrendikleri topluma karşı tutumları olumludur, o toplum tarafından benimsenmek istedikleridir. Bu tutumları yabancı dili daha çabuk ve daha kısa sürede öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bütünleştirici güdülenmede amaç, tüm kültürel değerleri ile dilin kendisidir. Sınavda başarılı olmak, meslekte ilerlemek, dış ülkelere gezi yapmak gibi öğrenilen dili araç olarak kullanıp, belli alanlarda ondan yararlanmak nedeniyle dil öğrenmek 'araçsal güdülenmeyle' yönelinen öğrenmedir. Burada güç olan hangi tür güdülenmenin yabancı dil öğretimini olumlu yönde etkileyeceğini belirlemektir. Çoğu kez öğrencinin kendisi de isteğini kesinlikle tanımlayamamaktadır ve hangi türün ağır bastığını dışardan gözleme olanağı yoktur.

Kanımızca her iki tür güdülenme de zaman içinde birbirini tamamlar, bir bütünün birbirinden ayrılmaz parçalarıdır. Bütünleştirici güdülenmeyle dil öğrenen kişi, öğrendiği bu dilden, belli alanlarda araç olarak da yararlanabilir. Bunun tersi de olasıdır.

Cem'in ülkemizde çoğunluğu yüksek öğrenim görmüş kamu görevlileri arasında yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre yabancı dil öğrenmeye araçsal güdülenmeyle yönelinmektedir. 472 kamu görevlisine uygulanan sormacadan elde edilen veriler, yabancı dil öğrenmede özellikle bireyin uğraşta ilerleyebilme ve başarı dürtüsünün belirginlik gösterdiğini ortaya koymaktadır(35).

Ancak araçsal güdülenmeyle yabancı dil öğrenen kişinin, gerektiğinde o dili anadil olarak konuşanlarla ilişkiler kurması da kolay olacaktır. Burada önemli olan, güdülenmenin türü değil, kişiyi yabancı dil öğrenmeye yöneltecek güçte olup olmadığıdır. Bu da ancak yukarıda da değindiğimiz gibi, güdülenmenin, birincil güdülenmeye dönüştürülmesi ile gerçekleşebilir. Bu nedenle, yöntem düzenlemelerinde öğrenciyi olumlu yönde güdüleyecek, özgül koşullarının gerektirdiği gereksinimleri giderebilecek tüm olanakları kullanmak eğitim bilimsel bir zorunluluktur. Aynı biçimde yöntemleri kullanan öğretmenler ve yöntemleri somutlaştıran ders kitaplarını yazanlar, öğrencilerin güdülenmelerini birincil güdülenmeye dönüştürme yolları aramalıdırlar.

Yabancı dil öğretiminde yöntem tartışmaları, öğrenenlere öğrendikleri dili en iyi biçimde öğretme üzerinde yoğunlaşmıştır. Yöntemin tek başına kendisi başarıya götüren bir araç değildir. Önemli olan yöntemin nasıl kullanıldığıdır. Öğreticinin kullandığı yöntem ne olursa olsun, dil derslerinin ilgi uyandırıcı ya da ilgi söndürücü oluşu, bir anlamda da öğreticinin kişisel yaratıcılığına ve becerisine bağlıdır. Öğreticiye bu konuda öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmış olması koşuluyla ders kitapları destek sağlar. Bu nedenle kullanılacak araç ve yöntemin öğrenmeye özendirilecek biçimde düzenlenmiş olmaları gerekmektedir.

Günümüzde, bu konunun üzerinde özenle durulmaktadır. Yabancı dil olarak Almanca öğretimini ilginç kılmak için geliştirilen önlemlerden biri olan 'oyunlarla öğretim'(36) bu yöndeki arayışların ürünüdür. Ayrıca gerek ders kitaplarının oluşturulmasında ve gerek öğretim sürecinde 'görsel destekten yararlanma', güdüleme sorununu çözümlenmede başvurulması gereken bir yoldur(37).





## 2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE AMAÇ BELİRLENMESİ

### 2.0. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM-AMAÇ İLİŞKİSİ

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulamaya yansımaları ders kitaplarıyla gerçekleşir. Belirli bir yöntemden söz edebilmenin ön koşullarından en önemlisi, bu yöntemi temel alan ders kitaplarının oluşmuş olmasıdır. Özellikle Birinci Dünya Savaşından bu yana yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan ders kitaplarını incelediğimizde

- öğretilmesi öngörülen konuların seçiminde,
- dilbilgisinin sunulmasında,
- alıştırmaların oluşturulmasında,

değişmeler olduğu göze çarpar. Bu değişmelere yol açan temel etmen de yöntemsel yönelişlerdeki değişmelerdir. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin değişmesinde belirleyici olan nedenler ise şunlardır:

— Yöntemlerin temelini oluşturan yaklaşımlardaki değişmeler, daha açık bir anlatımla, yöntemsel düzenlemeleri etkileyen bilim dallarında yeni görüşlerin belirmesi, yeni aşamalara varılması.

— Zamanla değişen koşulların doğal bir uzantısı olarak yabancı dil öğrenme gereksinim ve isteklerinin değişmeleri ve buna bağlı olarak da yönelinen amaçlardaki değişmeler.

Görüldüğü gibi öğretim yöntemlerinde gözlenen değişmelerin nedenlerinden biri de yönelinen amaçlardaki değişmelerdir. Bu nedenle de "yabancı dil öğretim amaçlarındaki belirlemeler en çok ders izlencelerini ve öğretim yöntemlerini etkilemiştir"(1). Öğrenme amaçları olmadan öğrenme olamayacağından, yabancı dil öğretiminde yöntemsel düzenlemelere gidilirken, gereksinim çözümlenmeleri ve 'amaç belirleme' çalışmaları, sorunu doğru biçimde değerlendirmenin ilk gerekli adımıdır. "Yabancı dilin hangi gereklerle niçin öğretildiği ve ne ölçüde öğretileceği saptanmaksızın"(2) yalnızca belli bir yönteme güvenmek, başarılı sonuçlara ulaştıramaz. Belli bir yöntemin bir ülkede başarıyla uygulanması, yöntemin diğer ülkelerde de başarı sağlayacağına kanıtı değildir. Her ülkenin kendine özgü koşulları vardır, değişik koşulların da değişik amaçları gerekli kılması doğaldır. "Yabancı dil öğrenimi gören kişilerin içinde buldukları koşullara, taşıdıkları özelliklere ve öğrenim amaçlarına göre hangi yöntem ve tekniklerin yeğlenmesi gerektiği"(3) de ancak araştırmalarla saptanabilir.

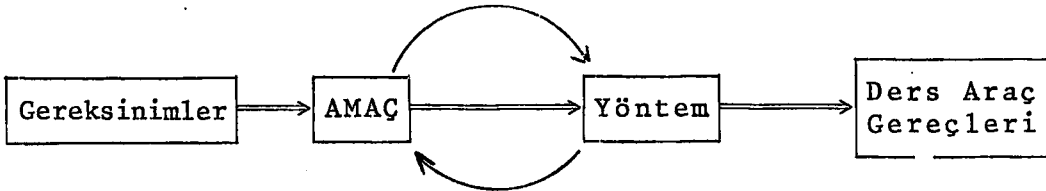
Ülkemizde yabancı dil öğretim izlencelerinin tasarlanması ve oluşturulması genel öğretim/egitim politikası içinde bu alanda karar verme yetkisini taşıyan kurum ve kişilerin görevidir. Yabancı dil öğretimini, öğretim kurumları dışından, ama oldukça yakından etkileyen bir öge olan yöneticilerin tutumu bu bağlamda büyük önem taşır. Haftalık ders saatlerini belirlenmesi, konuların sınıflara göre dağılımının saptanması, ders düzenesinin oluşturulması, yönelinecek amaçların öngördüğü ders araç ve gereçlerinin hazırlanması yöneticilerin yükümlüğüdür. Ancak bu değerlendirmeler yapılırken, öğretmenlerin niceliksel ve niteliksel konuları yanı sıra öğrencilerin yabancı dil öğrenme gereksinimlerinin de bilinçli bir biçimde incelenmiş olması, çağdaş eğitimsel görüşlerin öngördüğü bir zorunluluktur. Bir yenilik ya da düzeltim yapmak üzere hazırlanan izlençe, gerçekçi bir yaklaşım

içinde sorunları ele almadan hazırlanmışsa hem öğrenciyi, hem de öğreticiyi güç durumda bırakabilir(4). Bu nedenle, yabancı dil öğrenme gereksinimlerinin çözümlenmesi, bu çözümlerden elde edilecek verilere dayanarak amaç belirleme çalışmalarının yapılması ve bu amacın gerekli kılacağı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin deneyimlerine, öğrenme alışkanlıklarına, eğitim ve kültür düzeylerine, ardyetişimlerine uygun olarak hazırlanması, yabancı dil izlencelerinin oluşturulmasında birbirine bağlı ve zorunlu aşamalardır. Her aşama da ayrıntılı incelemeleri gerektirir.

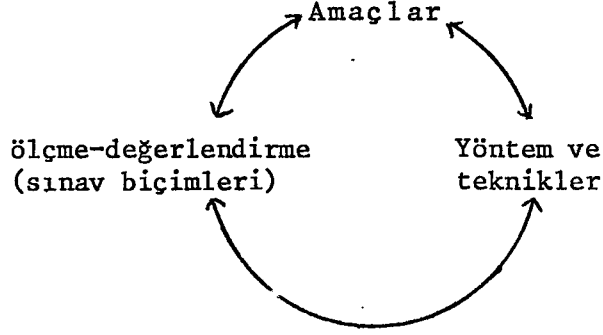
## 2.1. YÖNTEM, AMAÇ VE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

Yabancı dil öğretim yöntemleri ile amaçlar arasında karşılıklı etkileşime dayanan bir ilişki vardır, son çözümlemede yabancı dil öğretim yöntemleri öğrencilerin yabancı dili hangi amaçla kullanacaklarının açık seçik saptanmasıyla belirlenir. Aynı biçimde seçilen ve kullanılan yöntem de öğrencileri belli bir amaç doğrultusunda eğitme işlevini üstlenir.

Yabancı dil öğretiminde YÖNTEM-AMAÇ ilişkisini şöyle bir çizelgeyle göstermek olanaklıdır:



Neuner, öğrenmeyi değerlendirmenin de yöntem/amaç ilişkileri bağlamında ele alınması gerektiğini belirtir ve şöyle bir çizelgeyle bunu görselleştirir(5):



Yönelinen amaç doğrultusunda ne ölçüde öğrenme sağlandığının sınanması, gerçekten üzerinde önemle durulması gereken bir işlemdir(6). Yabancı dil öğretiminde 'ölçme-değerlendirme', yani sınav düzeni, içeriksel yönden yönelinen amaca bağımlıdır. Ne öğretildiyse, o sınanmalıdır. Biçimsel yönden ise kullanılan yöntem tarafından belirlenir. Nasıl öğretildiyse, öyle sınanmalıdır. Bu durum ölçme-değerlendirme işlemlerinin yöntem-amaç ilişkisindeki önemini göstermektedir. Gerçekten de ölçme-değerlendirme, dar anlamda, yöntemin belirlenen amaca ulaşmada ne denli başarı sağlanabildiğinin ölçütüdür. Ölçme-değerlendirmenin geniş anlamdaki işlevi ise, çok daha geniş kapsamlıdır. Bilindiği gibi, ders izlenceleri ve dolayısıyla yöntem ve ders araç-gereçleri bir kez oluşturulduktan sonra durağan bir nitelik alırlar. Hızla değişen koşulların ve bunlara koşul olarak ortaya çıkan yeni gereksinimlerin gerisinde kalmaları gibi sakınca, öğrenmeyi değerlendirmenin geniş anlamdaki işleviyle belirlenebilir. Bu bağlamda, ölçme-değerlendirme, yeni düzenlemelere gidilirken dayanılacak somut gerekçeleri ortaya koyarlar.

Ölçme-değerlendirme işlemlerinin sözü edilen bu işlevleri yerine getirebilmesi, ancak yönelinen amacın açık bir biçimde belirlenmiş olmasıyla gerçekleşebilir. Günümüzde 'genel amaçlı yabancı dil öğretimi' yerine 'belirli amaçlı yabancı dil öğretimi'nin yeğlenmesinin nedenlerinden biri de budur. Amaçları yeterince açık bir biçimde tanımlayabilmek için yabancı dil öğretim amaçlarının belirlenmesiyle ilgili

olarak değişik sınıflandırmacı ayrımlara da gidilmiştir(7).

Buraya dek geliştirdiğimiz açıklamalarda da göstermeye çalıştığımız gibi, yöntem seçimi ve belirlenmesinde de temel sorun, "hangi amaca yönelik olarak, hangi dil becerisinin, hangi oranda, ne gibi bir sürede ve ne tür koşullarda"(8) öğretim yapılacağıının saptanmasıdır. Bu da amaçların açık olarak belirlenip tanımlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Son yıllarda ülkemizde de genel amaçlı öğretimden belirli amaçlı öğretime yönelme doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir. Özellikle Üniversite öğrencilerini temel alan BAYDÖ tasarıları bu olumlu çabaların bir ürünüdür. Belirli amaçlı yabancı dil öğretiminin kısa adı olan BAYDÖ'nün temel görüşünü, Koç şöyle belirtmektedir: "Geleneksel okul izlencelerinde, beşeri bilimler bölümünün bir ögesini oluşturan ve bir dilin 'bütünü' amaçlayan dil öğretiminin yerini dil öğreneceklerin gereksinimlerini temel alan, böylece içerik yönünden daha sınırlı ama seçilen alana özgü, daha yararlı, başarılı, öğrenenleri daha çok çeken belirli amaçlı yabancı dil öğretimi almaktadır"(9). Kanımızca bu yaklaşımın benimsenmesi, yabancı dil öğretim sorunlarımız çözümlemede yararlan sağlayacaktır.

Yaşayan dillerin öğretim/öğrenim amaçlarının belirlenmesiyle ilgili ilk resmi belge 24 Ekim 1837'de Prusya'da yayımlanan ve Fransızca'nın yararlı bir anlayışla günlük yaşamda kullanımının öğretilmesini öngören belgedir(10). Aradan geçen zaman içinde amaç belirleme çalışmaları ayrıntılı incelemelerin konusu olacak denli üzerinde önemle durulan bir konu durumuna gelmiştir.

## 2.2. YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE AMAÇ BELİRLEMESİ VE ÇAĞDAŞ YÖNELİŞLER

Çağımızda hemen hemen tüm ülkelerin yabancı dil olarak Almanca öğretiminde ortaklığı sağlayan öge bildirişim kavramıdır. Çağdaş dilbilimcilere göre, insan dilinin temel işlevi bildirişimde kullanılmasıdır. Dilin bildirişim süreci içinde gerek sözlü ve gerek yazılı düzlemde kullanımı, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde 'dile egemen olma' amacının önemi ni vurgular. Ancak 'dile egemen olma' kabaca belirlenmiş, genel bir amaçtır. Bu genel amaç içine sözcük dağarcığı, dilbilgisel yapılar, konuşma yönelimleri, bildirişim durumları, dil dışı araçlar, konuşma, duyma anlama, yazma, okuma anlama, becerileri gibi alanlar girer. Bu alanlardan birine, ya da bir kaçına yönelik bir öğretim yoğunlaşması, 'dile egemen olma' gibi genel kapsamlı amaca ulaşmak için yeterli olamaz. Genel olarak belirlenen amacın karmaşık yapısını oluşturan yan alanların ayrıntılı bir biçimde betimlenmesi, öğrencilerin dil gereksinimlerine göre amaçlar belirlenmesi, izlenceler düzenlenmesi ve giderek ders kitaplarının oluşturulması için bir zorunluluktur.

Özellikle II.Dünya Savaşından sonra genel olarak kullanım yaygınlığı kazanmış olan konuşsal-işitsel yöntemin kuramcılarında Lado'ya göre yabancı dil öğretiminde amaç, öğrenenin yabancı dili kullanma yetisini kazanmasıdır. "Yabancı dil öğretiminde ulaşılması istenen amaç, yabancı dilin sözel, kültürel anlam ve bağlam yapısını anlamak ve iletmek, amaç kültür temsilcilerinin sözlü ve yazılı sözcelerini içeriksel olarak anlama becerisini elde etmek ve giderek yabancı kültürün düşünsel ürünlerini özümleyebilmektir"(11).

1970'lerde kullanımdilbilimin yabancı dil öğretimini yeni görüşlerle değerlendirmesiyle, konuşsal-işitsel yöntemin

bildirişim kavramını sınırlı bir biçimde ele aldığı doğrultusunda eleştiriler yoğunlaşmıştır. Dil öğrenmenin ve dil kullanımının toplumsal yönleri ön plana çıkmış, dilin biçimsel özelliklerinden çok bildiri-süreci içindeki işlevi önem kazanmıştır. Dilin insana özgü bir eylem olarak tanımlanması, dilsel etkinliklerde yaratıcı ve üretici yönlerin vurgulanması, yabancı dil öğretiminde amaç belirleme çalışmalarına da yeni boyutlar kazandırmıştır. Yeni yöntemsel yönelişler AMAÇ belirlemelerinde birbirini tamamlayan iki bakış açısının geçerliliğini benimser(12):

#### 2.2.1. Kullanımsal Bakış

Yabancı dil öğrenme, öğrenene günlük yaşamında yeni eylem olanakları kazandırır. Dilsel dizgelerin (dilbilgisi, sözcük bilgisi, yazım kuralları ve söyleyiş) ve becerilerin (okuma, yazma, duyma, konuşma) öğretilmesi amaç değil, yabancı dili öğrenmekte olan kişilerin dil gereksinimlerinin giderilmesi için araç niteliğindedir. Öğrencilerin dili kullanacağı alanlara göre dilsel dizgelerin ve becerilerin seçimi, sıralanması ve öğretim süreci içinde yerinin belirlenmesi, kullanımsal bakışın, yararlı bir anlayışla vurguladığı bir zorunluluktur. Somut dil kullanımı, gerek öğrenim süresi içinde gerek öğrenim sonrasında öğrencilerin özgül nitelikleri nedeniyle değişik görünümler alır. İngiltere'de Almanca öğrenen bir öğrenci için amaç dili konuşanlarla ilişkiler kurmak, Almanca'yı yabancı dil olarak Türkiye'de öğrenen öğrencilere kıyasla çok daha kolaydır. İngiltere'de Almanca öğrenen İngiliz öğrenci, anadilinin Almanca ile olan yakınlığından ötürü de Türk öğrencilerinden farklı bir konumdadır. Öğrenci yapılarındaki bu farklılıklar, yabancı dilin somut kullanım alanlarının da sınırlarını belirler.

Öğrenci-odaklı öğretimi öngören kullanımsal bakış, öğrencilerin dil gereksinimlerinin araştırılmasını ve bu araş-

tırmaların verilerine dayanarak somut kullanım alanlarının saptanmasını, yabancı dil öğretim izlencesinin uygulamadaki başarısı için bir zorunluluk olarak görür. Bu zorunluluk, dilbilgisi anlayışlarına da yeni düzenlemeler getirmiş ve dil kullanımının somut koşullarının belirleyici olduğu dilbilgisi çalışmalarına da yönelinmiştir.

Kanımızca, bu çalışmalarda en önemli gelişme, dilbilgisi yapılarının gerçekleştirdikleri işlevler yönünden ele alınmasıdır. Kullanımsal değer taşıyan özgün metinler (tanıtılar, kent planları, reçeteler vb.) sözdizimsel yönden incelendiğinde, belli dilbilgisel yapıların, belli metin türlerinde kullanım sıklığı gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Aynı biçimde sözlü oluk üzerinden gerçekleştirilen bildirişim içinde dile getirilen sözcelerdeki dilbilgisel yapıların da belli işlevleri vardır. Buna dayanılarak, birbirini tamamlayan iki ayrı dilbilgisi düzenlemesinden söz edilmektedir:

— Anlatma dilbilgisi

— Anlama dilbilgisi

Anlama dilbilgisinin anlatma dilbilgisinden farklı olduğu görüşünden yola çıkan(13) bu anlayış, belli dilbilgisi yapılarının belli metin türlerinde öğretilmesinden yanadır. Buna göre, sözgelimi edilgen çatılar, sözlü bildirişimden çok, anlamayı geliştirmeye yönelik alıştırmaların konusu olduğunda, kullanımsal bakışa göre doğru ve gerçekçi bir düzenleme gerçekleştirilmiş demektir.

Kullanımsal bakış, konu seçiminde ve metin türlerinin belirlenmesinde öğrencilerin ilgilerine, sorunlarına ve içinde buldukları koşulların gerektirdiklerine öncelik tanır. Almanca'nın Almanya'da ikinci dil olarak öğrenilmesi ile Almanca'nın bir başka ülkede yabancı dil olarak öğrenilmesi, ortamın yapısı gereği, değişik anlama ve anlatma yetilerini



yetkin bir düzeye getirmeyi amaçlar. Almancanın ikinci dil olarak öğretilmesi, Almanya'da dili bildirişimsel olarak kullanabilme ve bildirişime sözlü/yazılı düzlemde etkin olarak katılabilmeyi sağlama amacıyla, Almanya ve Almanya'daki yaşamla ilgili özgün metinleri ders konuları içine alır, çünkü Almanya'da Almanca bir anlamda yaşama aracıdır. Son yıllarda ders kitapları yazarları da bu görüşler doğrultusunda çalışmalara yönelmişlerdir. Öğrencilerin belirli bildirişimsel gereksinimlerini saptama girişimleri işlevsel ders kitapları oluşturmaın ön koşuludur(14).

Öğrencilerin hangi ortamlarda/çalışma durumlarında hangi becerileri hangi oranda kullanacağını saptama girişimleri, günümüzde tüm ülkelerde üzerinde önemle durulan bir konudur. 1972'den bu yana Avrupa Konseyi'nin yetişkinler için yabancı dil çalışmalarında (gerek uğraşsal ve gerek özel amaçlar doğrultusunda) kullanımsal bakış temel olarak alınmıştır(15).

### 2.2.2. Eğitsel Bakış

Her toplumun kendine özgü değerler dizgesi vardır. Eğitim kurumlarının işlevini, salt bu değerler dizgesini öğretmek olarak görmek, çok dar bir değerlendirmedir. Eğitim kurumları, genç kuşaklara bireysel ve toplumsal kişiliklerini geliştirme olanakları vermek yükümlülüğünü de taşımalıdır.

Bu açıdan bakıldığında yabancı dil öğretiminin, dilbilgisi kuralları ve sözcükler öğretmenin dışında eğitsel yönden belirli katkıları sağlayabilmesi gerekir. Öğrenme sürecinin öznesi olan öğrenciye yönelik düzenlemeler, yabancı dil öğrenmenin öğrencinin kişisel ve toplumsal gelişiminde ne anlam taşıdığı sorusuna kayıtsız kalamaz. Bu, özellikle öğretim kurumları için çok önemlidir, çünkü yabancı dil öğreniminin bu açıdan değerlendirilmesi günümüze değin genellikle yetersiz

işlenmiştir(16). Yabancı dil öğrenme, yabancı bir dünyayı, yabancı bir kültürü tanımaktır aynı zamanda. Yabancı kültürle yoğun bir hesaplaşma, yabancı dil öğrenen kişiyi kendi kültürü üzerine bilinçle eğilmeye götürür. Öğrenme süreci içinde, eğitsel yönden anlamlı bir biçimde düzenlendiğinde, 'yeni' olan 'bilineni' tamamlar ve bunun doğal bir sonucu olarak, 'bakış ufkunun genişlemesi' kişiye görüş esnekliği kazandırır, dünyayı ve insanları daha geniş bir açıdan değerlendirebilme olanakları verir(17).

### 2.2.3. Konu Seçimi

Yabancı dil öğretimi, öğrencinin kişisel eğitimine katkı sağlayıcı bir işlev kazandığında öğretim sürecinde ele alınacak konuların seçimi eğitsel bakışa göre gerçekleşmelidir. Öğrencinin ilgi düzeyi, bu bağlamda belirleyici öğelerdendir. Öğrenciye kişilik geliştirme yönünden bir şey kazandırmayan konular üzerinde durmak, öğrenme isteğini de olumsuz etkiler.

Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun konuların saptanması ise oldukça güçtür. Her öğrencinin ilgi düzeyi değişiktir, bunun yanı sıra ilgi uyandıran konular zamanla değişir, güncelliğini yitirir. Neuner, bu sorunun çözümünü, konu seçiminde deneyim alanlarının temel olarak alınmasında görmektedir(18). Belli toplumsal öbeklerinin deneyim birikimleri ve dolayısıyla toplumsal işlevleri ülkeden ülkeye ve kişiden kişiye farklılıklar göstermesine karşın, ortak özellikler ve benzerlikler de içerir. Bu nedenle bu alanlardan derlenen konular, kişinin kendi deneyim gerçekleri ile örtüşebilir, ayrıca amaç kültürün içine girmeyi kolaylaştırır. Neuner, bu bağlamda, yabancı dil öğrenenlerin, kendi kültürleri ve toplumsal yapıları içinde tanıdıkları ve amaç kültür çerçevesinde özgün bir biçimde sunulduğunda ilgilerini çekecek temel deneyim alanlarının neler olabileceği doğrultusunda öneriler de getirmiştir(19).

Konu seçiminde ders kitabı yazarları için ipucu niteliği taşıyan bu konular yanısıra, kurmaca metinlere de yer verilmesi, günümüz yöntemsel yönleişlerinin üzerinde durduğu bir konudur. Kurmaca metinler, kişinin yaratıcı hayal gücünü geliştirirken dil gelişimi üzerinde de olumlu etkiler yapar. "Kurmaca metinlerin, kişinin kendi dünyasını 'düşünölmüş dünya' içinde denemek ve böylelikle 'korunulan yerde' öğrenmeyi sağlamak gibi eğitsel bir değeri vardır"(20).

Çağımızın karmaşık birdirişim örgüsü içinde yazının ve kurmaca metinlerin kendine özgü bir yeri vardır(21). Yabancı dil öğretiminde bu alandan da yararlanmak, evrensel uygarlığın yaşandığı çağımız dünyasında artık bir gereklilik olmalıdır.

### 2.3. GEREKSİNİMLERİN ÇÖZÜMLENMESİ: ROLLER ÇÖZÜMLEMESİ

Kullanımsal ve eğitsel bakış açılarına göre düzenlenecek dil öğretim izlencesinin, yabancı dilin işleyiş kurallarını öğretmekle yetinmeyip dilin bildirişinde nasıl kullanılacağını öğretmeyi amaç edinmesi gerekir. "Böyle bir yabancı dil öğretim izlencesinin uygulamadaki başarısı, öğrencilerin yabancı dil öğrenme gereksinimlerinin saptanmasına bağlıdır"(22). Öğrence gereksinimlerini belirleyen yabancı dilin öğrenildiği ortam ve öğrenilen yabancı dil aracılığıyla yapılabilecek işlerdir.

Günümüz yöntembilimcileri gereksinimlerin saptanabilmesi için dilin bildirişim aracı olarak kullanıldığı toplumsal ve bireysel rollerin çözümlenmesini dayanak olarak görmektedirler(23). Yabancı dil öğreniminin bildirişimsel bir işlev kazanabilmesi, öncelikle dilin hangi rollerde kullanılacağına belirlenmesine bağlıdır. Yabancı dil öğretiminde gözlenen başarısızlığın temel nedenlerinden birisi de kullanılan

yöntemlerde ve yönelinen amaçlarda gereksinim çözümlerinin ve dolayısıyla roller çözümlerinin eksikliğidir.

Roller çözümleri, öğrenci gereksinimlerinin saptanmasında dayanılacak ölçütleri ortaya koyar, gerekli olanla gerekli olmayan arasındaki ayrımın yapılmasında kolaylık sağlar.

Roller çözümleri, şu tür bir çerçeve içinde belirlemeler içermelidir(24):

1. Dostlar ve tanıdıklar karşısında roller
2. Yabancılar karşısında roller
3. Eğitim ve uğraş çerçevesinde roller
4. Toplumsal roller
  - 4.1. Kitle bildirişim araçları ile ilgili roller (dinleyici/okuyucu)
  - 4.2. Resmi kurumlar ve makamlarla ilgili roller
5. Hizmet veren kurumlarla ilgili roller
  - 5.1. Kitle ulaşım araçları
  - 5.2. Postahane
  - 5.3. Otel
  - 5.4. Lokanta
  - 5.5. Ticaret/mağaza
  - 5.6. Doktor/hastahane
6. Ekonomik sistem çerçevesinde roller
  - 6.1. Mali kurumlar
  - 6.2. Para-kredi kuruluşları vb.
7. Boş zaman/oyun/dinlenme çerçevesinde roller

Yukarıdaki döküm varsayımsaldır. Kimi roller benimseneceği gibi kimi roller de benimsenmeyebilir, bu nedenle öğrenci gereksinimlerine göre değiştirmeler yapmak olanaklıdır. Öğrenci gereksinimlerine yön veren ülke koşullarıdır. Yabancı dil öğretimi yapıldığı ortamdan biçimlenir. Ülke koşulları hangi

rollere öncelik tanınacağını saptamada da geçerliliği olan bir ölçüttür. Bu saptamada dayanılacak ilke kullanım sıklığıdır. Öğrencilerin, öğrendikleri yabancı dili yaşama aktarma olanakları bulmaları, öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Yabancı dil öğrenme gereksinimlerinin, roller çözümlenmesi aracılığıyla belirlenmesi, yöntemsel düzenlemelerde konuya gerçekçi bir biçimde yaklaşmanın ilk aşamasıdır. İkinci aşama daha geniş bir çerçeveyi gerekli kılar. Yabancı dil olarak Almanca öğretimine ilişkin yöntemsel düzenlemeler, aşağıda verilen bu geniş çerçevenin göz önünde tutulmasıyla oluşturulmalıdır(25).

Kim (hangi rolde)

Ne zaman (öğretim içinde ya da daha sonra)

Nerede (Almanya'da, yurt dışında izinde, Türkiye'de)

Hangi koşullarda (Almanca bilen yabancılarla rastlantısal karşılaşmalarda, kitle bildirişim araçlarından yararlanmada vb.)

Hangi amaç ile (Boş zaman değerlendirilmede, uğraş ya da eğitim alanında)

Hangi bildirişim konumunda (salt dinleyerek, salt konuşarak, salt okuyarak, salt yazarak)

ya da duyarak-konuşarak, duyarak-okuyarak

duyarak-yazarak, konuşarak-okuyarak

konuşarak-yazarak, okuyarak-yazarak

ya da duyarak-konuşarak-okuyarak

duyarak-konuşarak-yazarak

konuşarak-okuyarak-yazarak

ya da duyarak-konuşarak-okuyarak-yazarak

### 3. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

#### 3.0. TARİHSEL GELİŞİMİN ÖNEMİ

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin bugünkü durumunu ve bu konuyla ilgili tartışmaları anlamak için, yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişim çizgisini, kısaca da olsa belirlemek yararlı olacaktır. Günümüzde yabancı dil öğretimi alanında önemini koruyan sorunlar ve çözüm arayışları gerçekte uzun bir geleneğe dayanmaktadır(1). Nitekim Kelly, bugün yabancı dil öğretiminde neyin yeni, neyin eski olduğunu saptamanın çok güç olduğunu belirtmektedir(2). Bu bakımdan yabancı dil öğretim tarihçesi, daha iyi değerlendirmelere götürecektir bir art-alandır.

Bu bölümde, yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimi aşağıda belirtilen ölçütlere dayanılarak verilmeye çalışılacaktır:

- "- Yabancı dil öğrenmenin toplumsal yönden önemi ve anlamı
- Yönelinen amaçlar ve kullanılan yöntemler
- Dil dersleri ile dilbilim arasındaki ilişki"(3).

20. yüzyıldaki yöntemsel yönelişleri daha ayrıntılı bir biçimde ele almayı gerekli gördüğümüzden, bu bölüm kapsamında çağımız yöntemsel uygulamaları ele alınmayacaktır. Ya-

bancı dil olarak Almanca öğretiminde içinde yaşadığımız çağda kullanım yaygınlığı kazanmış olan yöntemler yeni bir bölümde incelenecektir.

### 3.1. TARİHSEL GELİŞİM İÇİNDE YÖNTEM-AMAÇ İLİŞKİLERİ

Yabancı dil öğrenme gereksinimi başlangıçtan bu yana kılğısal zorunluluklardan doğmuştur. Bu, salt yaşayan dillerin (Almanca, Fransızca, İngilizce) yabancı dil olarak öğretimi için değil, Latincenin öğretimi için de geçerli olan bir genellemedir(4). Ancak, dil derslerinde kılğısal zorunlukların gerekli kıldığı amaçlar, zamana ve koşullara bağlı olarak sürekli değişmiştir. Buna bağlı olarak dil derslerinde izlenen yollar, dil derslerinin ana ilkelerini belirleyen yöntemsel yönelişler değişiklikler göstermiştir. Yabancı dil öğretimi tarihsel olarak incelendiğinde, yöntemsel yönelişlerdeki değişmelerin düz bir gelişim çizgisi oluşturmadığı ortaya çıkar(5).

Yabancı dil öğretimini diğer öğretim alanlarından ayıran belirleyici özellik, yabancı dil öğretimindeki yöntemsel değişmelerin birbirini tamamlayan gelişmeler çizgisi oluşturmasıdır. Diğer bilim dallarında, örneğin doğa bilimlerinde, yeni bilgilerin kazanılması, o zamana değin kazanılmış bilgileri tamamlar ya da bu bilgilerin yerini alır. Oysa yabancı dil öğretiminde alt düzeyden başlayıp gittikçe yükselen bir gelişim geleneği bulmak güçtür, daha çok iki belirgin amaç arasında gidış gelişler vardır. Yabancı dil öğretim tarihçesinde gözlenebilen yöntemsel değişmeler, zamanın egemen anlayışına koşut olarak aşağıda belirtilen iki amaçtan birinin diğerine yeğlenmesiyle gerçekleşen değişmelerdir(6).

**AMAÇ I** Yabancı dil öğretiminde amaç, o dili konuşan insanlarla bildirişimde bulunabilmektir. Bu üst amaca ulaşmak

için yabancı dilde anlamayı ve konuşmayı kazandırmak öğretim amacı olarak benimsenir.

AMAÇ II Yabancı dil öğreniminde amaç, o dilin konuşulduğu ülkenin düşünsel ve kültürel ürünlerini tanıma yoluyla mantıksal düşünceyi geliştirmektir. Bu üst amaca ulaşmak için yazılı dil örnekleri üzerinde çalışmak, yabancı dilden anadile çeviriler yapmak, dil kurallarını öğrenmek gerekir.

Nitekim Schulz'un belirttiğine göre, 17. yüzyıldan bu yana yabancı dil öğretiminde yöntem tartışmalarının odak noktasını, yukarıda belirtilen amaçlardan hangisinin seçileceği oluşturmuştur(7). Wilkins ise dil derslerinde gözlenen bu türden değişimleri 'ilerleme' ve 'gerileme' değişimleri olarak değerlendirir ve şöyle bir açıklama getirir: Dil öğretimindeki değişimler tarihsel olarak dil öğretimi üzerinde kazanılan nesnel bilgiler sonucu değildir, öğreticilerin öznel yargıları değişimlere götürmüştür. Wilkins'in değişimleri 'moda akımlar' olarak yorumlamasının nedeni de budur(8).

Konumuz açısından önemli olan, her iki amaç arasındaki değişimlerin salt kuramsal düzlemde kalmayıp uygulamaya da yansımış olmasıdır. Nitekim Romalılar, oğullarının Grekçeyi etkin olarak kullanabilecek düzeyde anadilleri gibi öğrenmelerine özen gösterir ve bu amaca erişmek için özel öğreticileri görevlendirirlerdi(9) (AMAÇ I). Oysa daha sonraki yıllarda Montaigne (1533-1592), evde kuralsız sözlü olarak Latince öğrendiğini, ancak okulda kurallı dilbilgisi öğretimine başlayınca bildiklerini de unuttuğunu belirtmektedir(10) (AMAÇ II).

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin 'geleneksel' ve 'çağcıl' olarak iki ayrı öbeğe ayrılması da sözü edilen bu iki değişik amaçtan kaynaklanır(11). Dilin etkin kullanımını



amaç olarak benimseyen (AMAÇ I) yöntemler çağcıl yöntemlerdir. Kural edinimi (AMAÇ II) öngören yöntemler ise geleneksel yöntemlerdir. Ancak bu ayrımın kimileyin yanlış yorumlara yol açabileceğini de göz önünde bulundurmak gerekir.

### 3.2. İLKÇAĞ VE ORTAÇAĞDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğretiminin çok eskilere dayanan bir tarihçesi vardır. Ancak dil derslerinin başlangıç tarihini kesin olarak belirlemek için yeterli bilgi yoktur. Tarihsel kaynaklar, Yunanlıların, barbarca bularak küçümsediklerinden, Eski Yunanca dışındaki dilleri öğrenmeye yönelmediklerini bildirmektedir. Romalılar ise, Greklerin tersine özel öğretmenler tutarak Grekçe'yi öğrenme yoluna gidiyorlardı(12).

Ortaçağda ise yabancı dil öğretiminin odak noktasını Latince'nin öğretimi oluşturur. Yabancı dil olarak öğretimi yapılan ilk dilim Latince olması dil öğretiminin uzun süre Latince etkisi altında kalmasına neden olmuştur. Ortaçağda, tüm Avrupa'da birliği sağlayan Latinceye verilen önceliktir. Latince, bu dönemde kilisenin, devletin ve bilimin kullandığı dildi. Bunun yanı sıra Antik Çağın kültür mirasına da ancak Latince çevirisinden ulaşılabiliyordu. Tüm yasa metinleri de Feodalizm'in en önemli dili olan Latince'yle kaleme alınmıştı(13).

Kilise ve devletin Latince'nin kültür dili ve kullanmalık dil olarak öğretilmesini uygun bulması, Latince öğretiminin kurumlaşmasına yol açmıştır. Bu öğretimden belirli toplumsal katmanların yararlanması, ortaçağın toplumsal düzenin yapısı ile açıklanabilir. Bu dönemdeki Latince öğretiminde belirleyici özellik, Latince'nin yabancı dil olarak değil, ikinci dil olarak öğretilmesidir.

Dil derslerini yönlendiren temel ilke konu-odaklı öğretimdir. Latince öğretiminde, öğrenilmesi uygun görülen konuların seçiminde ve sunulmasında öğrencilerin kavrama güçlerine göre düzenlemeye gidilmemiştir. Latince'ye sözde ve yazıda egemen olmak dil derslerinde yönelinen amaçtır. Bu amaca ulaşmak için yöntemsel olarak iki değişik yol izlenmiştir.

### 3.2.1. Bireşimli-Kurmalı Yöntem

Ortaçağda Latince öğretiminde kullanılan 'bireşimli-kurmalı' yöntem, Romalı filologlardan Donatus ve Priscianus'un dilbilgisi anlayışları üzerine kurulmuş bir yöntemdir(14). Bu anlayış, dilin kurallara göre kurulduğu görüşüne dayanır. Sözcükler, belirli kurallara uygun olarak biraraya gelirler. Kurmaya dayanan tümevarımlı dilbilgisi dil derslerinin temelini oluşturur. Belirli kurallara göre birleştirilmesi gereken dilsel öğeler, bireşimli-kurmalı yöntemin kullanıldığı dil derslerinin ele aldığı konulardır.

### 3.2.2. Çözümleyici Yöntem

Çözümleyici yöntem de bireşimli-kurmalı yöntem gibi Ortaçağda yaygın olarak kullanılmış bir yöntemdir. Çözümleyici yöntem, bireşimli-kurmalı yöntemin tersine tümdengelimli bir yol izler. Dil derslerinde çıkış noktasını yüksek sesle okuma, çeviri ve öykünme yoluyla işlenen metinler oluşturur. Çözümleyici yöntemde ders adımları şöyle sıralanır:

- Öykünme
- Yeniden üretme
- Dilbilgisi çalışmaları

Latince öğretiminde kullanılan ve değişik yaklaşımlara dayanan bu yöntemler, daha sonraki yıllarda yaşayan dillerin öğretimi ni de etkilemişlerdir.

### 3.3. RÖNESANS VE HÜMANİZMA DÖNEMİNDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Dünyayı ve diğer ülkelerde yaşayan insanları tanıma isteği büyük buluşlar, yaratmalar çağı olan Rönesans ile birlikte büyük bir artış göstermiştir. Yayın tekniğinin bulunması ve yayıncılığın gelişmesi de Latince yazılmış yapıtların geniş okur kitlelerine ulaşabilmesini sağlamıştır. Bunların sonucu olarak yabancı dil öğrenme isteği gittikçe yaygınlaşmaya başlamıştır. 15. yüzyılın ortalarında İtalya'da başlayan Hümanizma akımı, Antik Çağ Yunan felsefesindeki insan düşüncesinin yeniden canlandırılması amacıyla, Antik Çağ yapıtları üstünde çalışmaya yönelmiş ve Orta Çağ'ın karanlığında insanlığını yitirme yoluna girmiş bulunan insanı kendi kendisini yeniden değerlendirmeye yöneltmiştir. Orta Çağ'ın toplumsal düzenine yöneltilen eleştiri, kısa bir süre sonra temelinde Skolastik düşüncenin yattığı Ortaçağ öğretim yöntemlerini de hedef almıştır. Artan dil öğrenme isteği karşısında kural öğrenmeye öncelik tanıyan Ortaçağ yöntemlerinin yetersizliği ile ilgili yakınmalar artmıştır. Bu durum da yeni amaç ve yöntem düzenlemelerine gidilmesine yol açmıştır. İlk Hümanistlerin dil öğretimine getirdiği en büyük yenilik 'öğrenci odaklı' öğretimi temel almalarıdır. Konu düzenlemesinde aşağıda belirtilen ilkeleri benimsemeleri de, ilk Hümanistlerin dil öğretimine kazandırdıkları olumlu gelişimlerdir(15):

- Yalından karmaşığa doğru basamaklandırma
- Kuralcılığın birincil işlevini yitirmesi.

Böylelikle dil öğretiminde 'dil kullanımı' önem kazanmaya başlamıştır. Hümanistler, Latince'nin kültür dili olarak önemini vurgularken, anadil olarak ulusal dillerin bilinçli ve etkili kullanımını sağlama çabaları göstermişlerdir. Bu çabaların, 20. yüzyılda yabancı dil öğretimine kolaylık sağlama yönünden üzerinde önemle durulan 'ayrımsal dilbilim'in(16) çekirdeğini oluşturan çalışmalar olarak değerlendirilmesi ge-

rekir. Ayrıca 'çevirinin' bir ders tekniği olarak dil öğretimine girmesi bu çabaların sonucudur.

### 3.4. 17. ve 18. YÜZYILLARDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Hümanizmayı izleyen dönemde dil öğretiminde gerek yöntem gerek amaç yönünden değişik iki yöneliş görülmektedir(17):

#### 3.4.1. Latince Okulları

Latince ve öğretiliği bu okullarda, Hümanistlerin be-nimsediği 'öğrence-odaklı' öğretim önemsenen bir öğretim il-kesi değildi. Yöntem olarak ise 'bireşimli' ve 'çözümleyici' yöntemlerin karma bir biçimi kullanılıyordu. Latince okulla-rında dil derslerini yönlendiren amaç, Antik Çağ yazarlarını tanıma yoluyla kazanılacak olan bilgililikti.

#### 3.4.2. Şövalye Akademileri

Latince Okullarının yanısıra 16. yüzyılın sonlarından itibaren 'Şövalye Akademileri önem kazanmaya başladı. Şövalye Akademilerinde yaşayan dillerin öğretimi yapıldığından, git-tikçe geliştirilerek Latinceyle eşdeğerli kılmaya çalışılan ulusal dillerin yaygınlaşmasında bu öğretim kurumları önemli rol oynamışlardır. Şövalye Akademileri ve benzeri kurumlarda 'dil ustaları' olarak adlandırılan öğreticiler dil derslerini üstlenmişlerdi. Dil ustaları, dilbilgisini dizgesel bir biçim-de sunan ya da bir diğer dilsel düzene dayanan bir yöntem iz-lemiyorlardı. Öğrencilerle amaç dilde karşılıklı konuşma bi-çiminde yürütülen dil dersleri, dilbilimsel ve yöntemsel te-mellere dayandırılmamıştı(18).

Dil ustalarının, özellikle de Fransızca olarak verdik-leri yabancı dil dersleri, günümüz kavramlarıyla belirtilecek

olursa, amaç dilde bildirişim yetisini kazandırmaya yöneliktir. Karşılıklı konuşmalarda belirli durumları çıkış noktaları yapmaları, yöntemsel temelden yoksun olsalar da, dil ustalarının dil derslerini 20. yüzyılda üzerinde önemle durulan 'durumcu dil derslerinin' ilk biçimleri olarak değerlendirilebilir.

Dil ustaları, ulusal dillerin de bilimsel eğitimden geçmiş öğretmenler tarafından öğretilmesi gerektiği görüşünün yerleşmeye başlamasıyla işlevlerini yitirmişlerdir. Sanayileşmenin gittikçe yayılıp gelişmesi ve ticaretin yoğunlaşması yaşayan dillerin öğrenimine duyulan isteği arttırmıştı. Ancak genç filologların henüz yetişmemiş olması, bu dillerin öğretiminde Latince öğretiminin örnek alınmasına yol açmıştır. Gerek dilbilgisi çalışmalarında gerek dil öğretiminde Latince'nin temel alınması, ulusal dillere özgün bir bakış açısıyla yaklaşılmasını uzun süre engellemiştir.

17. ve 18. yüzyıllarda dönemin koşulları altında dil öğretiminde olumlu yönde çalışmalar yapan eğitimciler de olmuştur. Nitekim 17./18. yüzyıllar günümüze değin yabancı dil öğretiminde belirleyici olmuş kimi yöntemsel değişmelerin geliştirildiği dönemlerdir(19). Bu nedenle konumuz açısından önemli gördüğümüz eğitimciler üzerinde kısaca durmak yararlı olacaktır.

### 3.4.3. Comenius (1592-1670)

Bir çok eğitimcisi olan J.A.Comenius, yabancı dil öğretiminde duyulardan yararlanılması gerektiğini savunarak, 'görsellik' ilkesinin temelini atan kişidir(20). Nitekim 1658 yılında yayınladığı ve iki yüzyılı aşan bir süre kullanılan 'Orbis Sensualium Pictus' adlı ders kitabı, dil öğretiminin resimlerle desteklendiği ilk yapıttır.

Comenius, dillerin tümünün kurallarla değil de kullanımla daha kolay öğrenilebileceğini ve kuralların da kullanım yoluyla kazanılan bilgileri pekiştirici bir işlevi olduğunu belirtmiştir(21). Sözcük öğretimi ile ilgili çalışmalar da yapan Comenius, sözcük öğretiminde "sık geçen sözcüklerin ilkönce öğretilmesini"(22) önermiştir. Görüldüğü gibi Comenius, günümüz yöntemlerinin de benimsediği kimi ilkeleri dil öğretimine 17. yüzyılda yerleştirmeye çalışmış bir öncüdür.

#### 3.4.4. Basedow (1724-1790)

Comenius'un görüşleri doğrultusunda çalışmalar yaparak bu geleneği sürdürmeye çalışan bir diğer eğitimci Basedow'dur. Basedow'un 96 resime yer vererek hazırladığı Temel Kitap çocuklara dil öğretmeyi amaçlayan bir ders kitabıdır. Bu kitabın hazırlanmasında Basedow, konu seçimi yönünden çocukların gereksinimlerini, sıralama ve sunma yönünden ise çocukların algılama güçlerini temel almıştır(23).

#### 3.4.5. J.V.Meidinger

Comenius ve Basedow'un görüşlerini tersine Meidinger yabancı dil öğretiminde Donatus'un dilbilgisi anlayışına dayanan ve dilin kullanımı yerine işleyiş kurallarını öğretmeyi amaçlayan bir yöntemin savunucusudur. Meidinger'in 1763'te yazdığı Fransızca Dilbilgisi dilin yapı kurallarını ve çeviri alıştırmalarını odak noktası yapan bu yöntemin temelini oluşturmuştur.

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişiminde belirleyici özellik olarak belirttiğimiz iki belirgin amaç arasındaki değişimler, yukarıda verilen örneklerden de anlaşıldığı gibi 17.7/18. yüzyıllarda da yöntem tartışmalarının önemli bir konusu olmuştur.

### 3.5. 19. YÜZYILDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

19. yüzyılda dil öğretiminde sözlü kullanım önemini yitirirken 'kural Bilgisi öncelik tanınan amaç olmuştur. Dilbilgisi ve Mantık birbirlerine eş alanlar olarak görüldüğünden, dilbilgisi ile uğraşmak zihinsel bir spor olarak değerlendirilmiştir. Yaşayan dillere kıyasla, bir kültür değeri taşıdığı savunulan Latince üstünlüğünü korumaya devam etmiş ve "içkin mantığın örneği olarak"(24) benimsenmiştir.

19. yüzyılda ulusal diller okul izlencelerinde yer almaya başlayınca, bu dillerin öğretimi de eski dillerin öğretisiyle yetişmiş öğretmenler tarafından üstlenilmiş, biçime yönelik bilgi kazanımı ve edebiyat uğraşımı dil derslerinin amacı durumuna gelmiştir.

Ancak 19. yüzyılda da, geçmiş yüzyıllarda olduğu gibi, bugünün değerlendirmesiyle 'çağcıl' öğeler içeren yöntemsel çalışmalar yapmış olan eğitimciler de olmuştur. D.Gies (1827), yakın çevre nesnelere resimlerini çıkış noktası yapan ve çeviriye yer vermeyen bir tür 'görsel yöntem' önermiştir. Yazılı dile ve dilbilgisine birincil işlev tanımayan Gouin de bir diğer 'görsel-yöntem' savunucusudur(25). Bir anlamda, Comenius geleneğinin sürdürücüleri olan bu eğitimciler, dil öğretiminde kural öğretimini değil de 'tekdillik' ilkesini öngören ve bugün 'düzvarım yöntemi' olarak adlandırılan yöntemin kurucularındandırlar.

19. yüzyılda Üniversitelerde yavaş yavaş Genç Filologların yetişmeye başlamasıyla, ulusal dillerin Latince gibi değil de değişik yöntemlerle öğretilmesi gerektiği görüşü de yayılmaya başlamıştır(26).

Seidenstücker ve Ploetz'in yöntemlerinin kaynağı bu görüşlerdir.

### 3.5.1. J.H.Seidenstücker

Seidenstücker, dilbilgisi kurallarının tümevarımlı bir yolla işlenmesi gerektiği görüşünü savunmuştur. Çevirinin yanısıra, soru-yanıt, olumsuzlaştırma, genişletme ve kısaltma biçiminde bir dizi alıştırtma türü geliştirmiştir.

### 3.5.2. Karl Ploetz

Ploetz de Seidenstücker gibi kurmalı ve çözümleyici yöntemsel öğeleri eğitsel bir bakış açısıyla birleştirmeye çalışmış bir eğitimcidir. Bu nedenle dilbilgisi-çeviri yöntemini geliştirenler arasında yer alır. Ploetz, söyleyiş ve sözcük öğretimine ağırlık verirken, dilbilgisine de dizgesel bir düzenleme getirmeye çalışmıştır. Ploetz'in yöntemsel tasarımı, dizi çalışmaları, tek tek tümcelere dayanan alıştırtmalar, kurallar ve çeviriden oluşur(27).

19. yüzyılın ikinci yarısında geniş kullanım yaygınlığı kazanan Ploetz'in kitapları, bireşimli yöntemeye dayanan özelliği nedeniyle çok da eleştirilere uğramıştır. Bugünün yöntem değerlendirme ölçütleri uyarınca ele alındığında, Ploetz'in yöntemini geriye dönüş olarak yorumlamak olanaklıdır. Ancak o dönemin koşulları içinde, Ploetz'in yabancı dil öğretimini tutarlı bir yöntemsel biçime getirme çalışmaları yaptığının da göz ardı edilmemesi gerekir.

19. yüzyılın sonlarına doğru yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik eleştiriler doruk noktasına çıkmıştır. Bu yakınmaların ve eleştirilerin somutlaştığı akım da Reform Hareketidir.



### 3.6. REFORM HAREKETİ

19. yüzyıl boyunca yaşayan dillerin gittikçe önem kazanması, toplumda bu dillerin anlaşma aracı olarak değerlerinin benimsenmesine koşut bir gelişim göstermiştir. Ne var ki bu gelişim, yaşayan dillerin öğretiminde yeni yöntemsel yeniliklerin gerekliliğini ortaya koymaktaydı. Bu arada genç filologların yetişmeye başlamasıyla yaşayan diller de bilimsel çalışma alanlarının konusu durumuna gelmişti. Dil karşılaştırmaları, dillerin yapısal yönden farklılıklar gösterdiklerini ve bu nedenle yaşayan dillerin Latince örneğine uygun betimlenemeyeceği görüşünü oluşturmuştu. Ayrıca ses bilgisi çalışmaları da, yazılı ve sözlü dil arasındaki farkları açığa kavuşturmuştu.

Nitekim 1843 yılında Mager, yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin eksiklerini irdeleyen, yöntem ve içerik yönünden dilbilimden yararlanılmasını öneren bir yazı kaleme almış, ancak o dönemde yeterince yankı bulamamıştı(28). 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarına değin süren Reform Hareketini başlatanlar da bu görüşler paylaşanlardır, Hareketin öncülerinden W.Vietor'un 'Der Sprachunterricht muss umkehren' (1882) adlı yazısı, kesin bir başlangıç tarihi belirlenemeyen Reform Hareketini başlatan bir belirtke olarak görülmektedir(29). Vietor, yaşayan diller için değişik betimleme ve öğretim yöntemleri geliştirilmesi gerektiğini vurgularken, ses ve yazının değişik dilsel düzlemler olduğunu ve bu nedenle birbirlerine karıştırılmamaları gerektiğini de belirtmiştir.

Reform hareketini yönlendiren gerekçeleri şöyle sıralamak olanaklıdır(30):

- 1- Zamana değin süregelen dil öğretim yöntemlerine duyulan tepkiler.

- 2- Yaşayan dilleri okul izlencelerine yerleştirme çabaları
- 3- Gelişmekte olan dilbilimin yabancı dil öğretim yöntemlerine etkisi, özellikle sesbilgisi çalışmalarına verilen önem
- 4- Yabancı dil öğretiminde 'yararcılık' ilkesinin ege-men olmaya başlaması.

Reform Hareketinin dil öğretiminde savunduğu ilkelerin başlıcaları ise şöyle sıralanabilir:

- 1- Söyleyiş alıştırmalarına yer verilmelidir
- 2- Dil kullanımı dil öğretiminin odak noktasıdır
- 3- Birbirinden kopuk tümceler yerine metinler üzerinde çalışılmalıdır. Böylelikle dil derslerinde kullanılacak kitapların hazırlanması zorunlu kılınmıştır.
- 4- Yabancı dil öğrenimi anadil öğrenimine eş bir biçimde gerçekleşmeli. Böylelikle 'tekdillilik' ilkesi benimsenmiştir.
- 5- Sözcükler ayrı ayrı değil, tümceler içinde öğretilmelidir.
- 6- Dilbilgisi tümevarım yoluyla öğretilmelidir.

Reform Hareketi kısa sürede Almanya sınırlarını aşmış, Batı, Orta ve Kuzey Avrupa'da pek çok yöntemsel çalışmaya temel olmuştur. Ancak uygulamada yine de etkisi uzun süreli olamamıştır. Hareketin istenilen sonuçları elde edememesinin nedenleri, savunulan görüşlerin yanlış ya da yetersiz olmasında değildir. Bu nedenleri kısaca şöyle özetlemek olanaklıdır(31):

- 1- Öğretimde yeniliğe karşı duyulan tepki
- 2- Öğretici yetiştirimindeki yetersizlikler
- 3- Araçsal donatım eksikliği

Nitekim, Reform Hareketinin ileri sürdüğü görüşler, II. Dünya Savaşından sonra yeniden ele alındığında, teknik gelişmeler bu görüşlerin yerleşmesine elverişli bir ortam sunduklarından, görüşlerin öngördüğü ilkeler hızla yayılmışlardır.

20. yüzyılın başlarında Reform Hareketinin savunduğu yöntemsel ilkelere bir bölümü (tümevarımlı dilbilgisi, görselliğin vurgulanması, öğrencinin etkinliği vb.), geleneksel bireşimli yöntemin savunduğu görüşlerin bir bölümü (dilbilgisi öğretimi, edebiyata yönelim, dil kullanımının önemsizliği) ile birleştirilmiş ve özellikle Almanya'da 'uzlaşmacı yöntem'(32) adı verilen bir yöntem kullanılmaya başlanmıştır.

Özetlemek gerekirse, yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimini, günümüzde de savunulan ya da tartışılan yöntemsel ilkeleri yerleştirme çalışmaları yönlendirmiştir. Bunların yanısıra Rönesans'tan bu yana sosyo-ekonomik değişmeler de yabancı dil öğretimine yeni boyutlar kazandıran itici güçler olmuşlardır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinde değişmelere yol açan toplumsal etmenler şöyle özetlenebilir:

- "1- Din ve devlet işlerinin ayrılması
- 2- Hümanizmanın başlattığı kültür alışverişi
- 3- Eğitim/öğretim gezilerinin kurumlaşması
- 4- Edebiyata duyulan ilginin artması
- 5- Gittikçe gelişen sanayileşme"(33).

## 4. 20. YÜZYILDA YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİ

### 4.0. 20. YÜZYILDA ALMANCA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminin 20. yüzyılda, gösterdiği gelişim incelendiğinde, değişik öğretimsel-yöntemsel anlayışlara dayanan üç ayrı yönelişin belirginleştiği görülür:

- Dilbilgisi-çeviri yöntemi
- Konuşsal-işitsel/Görsel-işitsel yöntem (1960'lardan bu yana)
- Bildirişimsel-işlevsel yöntem (1970'lerden bu yana)

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminin 20. yüzyıldaki yöntemsel gelişimini ele alacağımız bu bölümde sırasıyla yukarıda belirtilen yöntemlerin tanıtımı yapılacaktır. Yabancı dil olarak Almanca öğretimine ilişkin saptamalar ya da bu alanda var olan sorunlara çözüm arama çalışmaları sözü edilen yöntemlerden bağımsız olarak yürütülemez. Ülkemizde de yabancı dil olarak Almanca öğretimi alanında sağlıklı değerlendirmeler yapabilmek, geleceğe yönelik yerinde ve doğru kararlar alabilmek, ancak gerek savundukları ilkeler, gerek yöneldikleri amaçlar yönünden birer seçenek niteliğini taşıyan bu yöntemlerle ilgili bilgilerin yeterli düzeyde olmasıyla olanaklı olabilir. Bu nedenle bu bölümde her üç yöntemin de, olumlu ya da olumsuz yönleri belirtilmeden, bir değerlendirme

düzlemi oluşturma amacıyla ana çizgileriyle salt nesnel tanımları yapılacaktır.

#### 4.1. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ YÖNTEMİ

Dilbilgisi-ceviri yöntemi, tarihsel gelişimde de gösterildiği gibi Latince ve Grekçe'nin öğretimi amacıyla oluşturulmuş ve daha sonra da yaşayan dillerin öğretimine aktarılmış bir yöntemdir.

##### 4.1.1. Dilbilimsel Temel

Dilbilgisi-ceviri yöntemini gerek dil öğretimi düzleminde ve gerek dil betimleme düzleminde geleneksel dilbilgisi anlayışı yönlendirir. Thrax, Donatus ve Priscianus gibi geleneksel dilbilgicilerin geliştirdikleri geleneksel dilbilgisi incelemeleri, buyurucu ve kuralcı bir nitelik taşır. Dil düzenine genellikle "yanlışlık/doğruluk ölçütüyle yaklaşır"(1). Dil içi sorunları, dil dışından kaynaklanan tanımlar ve kurallarla açıklama yoluna gider(2).

Dil betimlemelerinde ise, dilin incelemeye değer gerçek yanı olarak görülen yazılı dile ve yazılı dilin en güzel örneklerini sunan yazınsal dile öncelik ve üstünlük tanınır.

Dilbilgisi-ceviri yöntemi, geleneksel dilbilgisini ve yazılı dili temel aldığından, yabancı dil olarak Almanca öğretimini de bu anlayış çerçevesi içinde biçimlendirir. Bu yöntemle göre öğretilmesi amaçlanan Almanca, Latince dilbilgisi ulamları aracılığıyla düzenlenmiş ve kuralları belirlenmiş olan Almanca'dır. Ancak, Almanca dil dizgesi ile Latince dil dizgesi aynı olmadığından Almanca'nın saptanan kurallara uymayan yanları 'kural dışı' olarak belirlenir ki, dil derslerinde bunların öğretilmesi de önemli bir yer tutar(3).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, dilin mantıksal kurallarla kurulmuş bir düzeni olduğu varsayımını benimser ve bu nedenle kural öğrenimine öncelik verir, dilbilgisi üzerine çalışmalar ve yazılı dil örnekleri yabancı dil olarak Almanca öğretiminin de odağını oluşturur.

#### 4.1.2. Öğrenme Kuramı

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, açık bir biçimde belli bir öğrenme kuramına bağlanamaz. Ancak, yabancı dil öğrenmeyi, dilin kuruluş kurallarını anlayabilme ve uygulayabilme olarak tanımladığından 'bilissel' bir öğrenme anlayışı yanlısı olduğu kesindir. Nitekim dilbilgisi-çeviri yöntemi, dil öğrenmeyi biçime yönelik düşünce eğitiminde ve düzenli düşüncenin geliştirilmesinde bir araç olarak görür.

#### 4.1.3. Amaç

Dilbilgisi-çeviri yönteminde yararlı bir anlayışın egemen olduğu kullanıma yönelik bir amaç yoktur. Yabancı dil öğrenme, 'kültürlü olmanın' bir göstergesi olarak görüldüğünden, yabancı kültürün özellikle yazınsal ürünlerini okuyup anlayacak düzeye gelerek genel kültürü genişletme ve kişiliği geliştirme, yabancı dil olarak Almanca öğretiminin başat amacıdır. Dilbilgisi-çeviri yönteminde yoğun bir dilbilgisi de yönelinen amacın bir uzantısıdır. Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde bundan dolayı belirttik bir kural öğretimi derslerin hem çıkış noktasını hem de amacını oluşturur. Bu yöntemle göre düzenlenen Almanca derslerinde dilbilgisi öğrenimi Almanca'ya egemen olmaya götüren tek ve geçerli yoldur.

#### 4.1.4. Alıştırmalar

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan alıştırmalar türlerini Neuner şöyle sınıflandırır:

- "Öğrenilen kural doğrultusunda doğru tümceler kurma
- Dilsel biçimleri tanıma ve belirlemeye yönelik alıştırmalar
- Biçimsel dilbilgisi ulamlarına göre dönüşüm işlemleri yapma (etken durumdan edilgen duruma dönüştürme gibi)
- Çeviri çalışmaları: Anadilden Almanca'ya  
Almanca'dan anadile"(4).

#### 4.1.5. Yöntemsel İlkeler

Dilbilgisi-çeviri yöntemin kullanıldığı Almanca dil öğretiminde, belirleyici ve yönlendirici işlevleri olan ilkeleri belirtmek amacıyla şöyle bir özetleme yapılabilir(5):

- Tümdengelimli kural öğretimi  
Öğreticiden beklenen belirtik bir biçimde kural açıklamaları yapmasıdır. Öğrenciden beklenen ise, kuralları uygulayarak Almanca'yı yeniden kurmasıdır
- Öğretici, açıklamaları yaparken, anadille karşılaştırmalar yapabilir, bu arada anadilden yararlanmanın sakıncası yoktur.
- Dilsel ulamların belirlenmesinde, işlevsel ve sözdizimsel değerler gözönüne alınmadan sözcük türleri üzerinde çalışılır.
- Öncelik dil kullanımında değil, dil bilgisindedir.
- Dil önce yazı dilidir  
Bu ilke, dil derslerinde yazı dilinin örneklerini okuyup anlama yetisinin kazandırılmasını öngörür.
- Kural açıklamalarında, üst-dil ve dilbilgisel terimler kullanılır.

Dilbilgisi-çeviri yönteminin 'geleneksel yöntemler' üst

başlığı altında yer almasının nedenleri, görüldüğü gibi geleneksel dilbilgisi anlayışına dayanmasından, sözlü dile öğretimde yer vermemesinden, daha açık bir deyişle dilin sözlü kullanımını göz ardı etmesinden ve konu-odaklı öğretimi yeğlemesinden kaynaklanır.

Birincil amaç, 'dil kullanımı' değil, 'dil bilgisi' dir.

#### 4.2. KONUŞSAL-İŞİTSEL YÖNTEM

20. yüzyılda dilbilim, geleneksel dilbilgisinden ayrılarak kendine özgü bakış açısıyla bağımsız bir bilim dalı olarak büyük gelişmeler kaydetmiştir. Kuşkusuz bu atıllar Eski Yunanlılarla başlayan belli bir geleneğin ve birikimlerin sonucu gerçekleşmiştir(6). Ancak 20. yüzyılda dil olgularına ve sorunlarına buyurucu değil de bilimsel nitelikli yöntemlerle yaklaşılması, dilbilim alanında yeni bilgilerin kazanılmasına ve yeni çalışma alanlarının doğmasına neden olmuştur. Dilbilim, yazılı sözlü dil ilişkisini yeniden değerlendirmiş ve dilin öncelikle sözlü bildirişim aracı olduğu ilkesinin benimsenmesiyle dil betimlemelerinde sözlü anlatım belgeleri kaynak olarak alınmıştır. Nitekim Fries, yaptığı dil çözümlerinde yazınsal örnekler yerine telefon konuşmalarını temel olarak seçmiştir(7).

Dilbilimdeki bu yeni yönelişlerden yabancı dil öğretimi alanında da yararlanılmış ve özellikle II. Dünya Savaşından sonra dil öğretiminde dönüm noktası oluşturan yöntemlerin geliştirilmesi gerçekleşmiştir. Konuşsal-ışitsel yöntem, bu çalışmaların verilerine dayanan ve 1960'lı yıllarda yabancı dil olarak Almanca öğretiminde egemenlik kurmuş bir yöntemdir.



Dilbilgisi-çeviri yöntemin yazılı dili öğretim amacı olarak belirlemesi rastlantısal değil, bilinçli bir seçimdir. Yazılı dilin kalıcı nitelikli olması, sözlü dile oranla daha yüksek bir saygınlık değeri kazanmasına yol açmıştır. Nitekim yazınsal yapıtlar, kültür aktarımının gelecek kuşaklara ulaşmasının temel araçları olmuşlardır. Martinet, bu gerçeğin, "Latince uerba uolant, scripta manent (sözler uçar gider, yazılar kalır) özdeyişiyile dile getirildiğini" (8) belirtmektedir.

Dilbilimin, yazılı dile ikincil bir işlev tanıyıp, yazılı dili sözlü dile bağımlı görmesinin nedenlerini Wilkins şöyle sıralar(9):

- Konuşma, insanın iki ayağı üstünde yürümesi kadar doğal bir özelliğidir. Her insan yazı yazmayı öğrenmeyebilir. Abecesi olmayan dil toplulukları da vardır. Bir çocuk fiziksel ve ruhsal olarak bir özürü olmadığına konuşmayı kesinlikle öğrenir.
- İnsanın gelişim süreci içinde önce konuşmayı daha sonra yazmayı öğrendiği kanıtlanamazsa da, bunun tersini benimsemek us dışıdır.
- Her insan önce konuşmayı, sonra yazmayı öğrenir. Konuşmayı öğrenmesi için eğitim görmesi de gerekmez. Ancak belli bir destek görmeksizin yazmayı öğrenmek çok daha güçtür. Yazı öğrenildiğinde, bu, daha önce öğrenilmiş olan konuşmanın somutlaşmış biçimidir yalnızca.
- Diller zamanla değişime uğrarlar. Bu değişimde etkili olan güç, dilin sözlü yanıdır. Ses dizgesi sürekli bir devinim içindedir. Dilbilgisi dizgesi de değişmez değildir. Sözlü dilde bir değişim olduğunda,

bu eşitlik sağlanması için yazılı dile de yansır. Dil yapısının gelişimi yazılı dilden çok sözlü dilden etkilenir.

Dilbilimsel çalışmalardan esinlenerek geliştirilen konuşsal-işitsel yöntemde öğretilmesi amaçlanan kültür dili değil 'konuşma dili' dir. Yaşayan dillerin, ancak varlıklarını yazılı belgelerde sürdüren ölü diller gibi öğretilmesine karşı çıkan bir yöntemdir.

Çağımızda uluslararası ilişkilerin gerek bireysel ve gerek toplumsal düzlemde gittikçe yoğunlaşması, sözlü dile öncelik verilmesi gerektiği savını pekiştiren bir etmen olmuştur.

#### 4.2.1. Dilbilimsel Temel

Çağcıl dilbilimin kurucusu sayılan, İsviçreli dilbilimci F. de Saussure (1857-1913), dilbilimin konusunu belirlemeye önem vermiş, toplumsal nitelikli dille (langage) kişisel özellikli söz (parole) ayrımını yaparak toplumsal dili inceleme konusu olarak belirlemiştir. Saussure'nin Cenevre Üniversitesinde verdiği genel dilbilim dersleri ölümünden sonra, 1916 yılında öğrenci notlarından derlenerek 'Genel Dilbilim Dersleri' (10) adıyla yayınlanmıştır. "Olguları, bir bütünün öğeleri olarak ve bu bütün içindeki ilişkileri bakımından ele alan, yapı incelemelerine yönelen, dilbilimin yanısıra, daha başka birçok insan biliminde önemli bir yer tutan"(11) yapısalcılık akımı kökünü bu yapıttan alır. Yapısal dilbilime giden yolu açan Saussure kuramıdır. Yapısal dilbilimin önemli akımlarından biri olan Amerikan yapısalcılığı ise, B.Vardar'ın belirttiği gibi Saussure'den esinlenmemekle birlikte, birçok yönden bu akım da Saussure'nin ilkeleriyle benzerlikler gösteren ilkeler benimsemiştir(12).

Amerikan yapısalcılığının kurucusu, davranışçı ruhbilimin ilkeleri benimseyerek dili insan davranışının özel bir biçimi olarak tanımlayan ve uyaran/yanıt ikilisiyle açıklayan L.Bloomfield'dir (1887-1949). Bloomfield'in 1933'te yayınladığı 'Language' adlı yapıtı, Amerikan yapısalcılığının ölçü - yapıtıdır(13).

Konuşsal-işitsel yöntemin dilbilimsel dayanağını oluşturan Amerikan yapısalcılığını, Avrupa yapısalcılığından ayıran en belirleyici özellik, dilbilimsel araştırmalarla dil öğretimi arasındaki sıkı bağıdır(14). Dilbilimsel çalışmalar büyük bir çoğunlukla dil öğretiminin gereksinimleri ve sorunlarından kaynaklanmıştır. Nitekim Bloomfield'in kendisi de Almanca öğretmeni olarak da çalışmıştır. Dilbilgisi-çeviri yöntemiyle Almanca öğreten Bloomfield, deneyimlerinden kaynaklanan gözlemlerini ve bu yönteme ilişkin görüşlerini daha 1914 yıllarında 'An Introduction to the Study of Language' adlı çalışmasında dile getirmiş ve şu saptamada bulunmuştur: "Okullarda dil öğrenen her 100 öğrenciden biri bile yabancı dilde doğru okuma düzeyine ulaşamıyor, her 1000 öğrenciden biri bile ise öğrenmekte olduğu yabancı dilde bir karşılıklı konuşmayı gerçekleştiremiyor"(15). Ancak o dönemin koşulları ve egemen anlayışı altında Bloomfield'in uyarıları bir yankı uyandıramamıştı. Reform Hareketinin başarıya ulaşmasını engelleyen gerekçeler kuşkusuz, bu durum içinde geçerliliği olan gerekçelerdir(16). Bloomfield'in savunduğu görüşler ancak 30 yıl sonra etkinleşebilecek bir ortam bulabilmişlerdir. Nitekim, II. Dünya Savaşından sonra Amerika güttüğü politika gereği ordu görevlilerine, askeri üsler kurduğu ülkelerde konuşulmakta olan dilleri öğretmek zorunda kalınca, dilbilime duyulan ilgi de büyük ölçüde artmıştır. Üniversitelerin yardımıyla kısaca ASTP (Army Specialized Training Program) denilen bir izlençe geliştirilmiş ve bir yıl gibi kısa bir sürede (1943-1944) 15000 askere 55 kolej ve Üniversitede 27 ayrı dil öğretilmiştir(17).

Amerikan dilbilimcilerinin önde gelen isimleri (Bloomfield, Bloch, Moulton) bu çalışmalara katılmışlar ve yaklaşık olarak 40 dilin betimlenmesi gerçekleştirilmiştir. Özellikle C.C.Fries ve R.Lado dilbilimsel verilerden yabancı dil öğretiminde yararlanma doğrultusunda çalışmalar yapmışlar ve yabancı dil derslerini bilimsel temellere dayandıran kuramcılar olmuşlardır. Amerika'da filizlenen bu çalışmalar savaş sonrası Avrupa'ya da yayılmıştır. Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde bu yeni yönelişlerden kaynaklanan konuşsal-işitsel yönteme dayanan ders kitaplarının yayımlanması 1960'lı yıllarda büyük bir artış göstermiştir.

Yapısalcı dil incelemelerinin çalışma ilkeleri, konuşsal-işitsel yöntemin 'yönlendirici ilkelerini' oluşturan dilbilimsel temeli de biçimlendirmiştir. Bu nedenle, yapısalcı akımın benimsediği yöntemsel ilkeleri kısaca belirtmek, konuşsal-işitsel yöntemin yabancı dil öğretiminde öngördüğü ilkelerin dayanağını ve dolayısıyla bu ilkelerin dilbilimle ilişkilerini açıklığa kavuşturma açısından yararlı olacaktır:

- Yapısalcı dil betimlemelerinde, her dilin kendi özgün dizgesinin verilerine dayanılarak dil çözümlemeleri yapılması öngörür.
- Dil çözümlemelerinde temel, sözlü dildir.
- Dil araştırmalarında betimsel ve eşsüremlî bir yol izlenir.
- Söz birimleri biçimsel ilkelere sınıflandırılır.
- Dilsel anlatımlarda önemli olan anlam değil biçimdir.
- Dil birimlerinin işlevleri değil dağılımları inceleme konusudur.

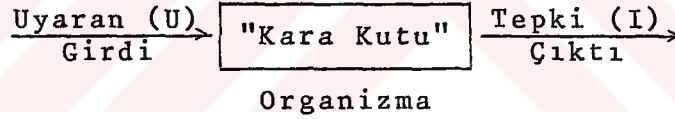
Yapısalcılık akımının dil araştırmalarına yön veren bu ilkeler, konuşsal-işitsel yöntemin eğitsel ve yöntemsel ilke-

lerinin ana çizgilerinin belirlenmesinde katkısı olan dilbilimsel verilerin kaynağını oluştururlar.

#### 4.2.2. Öğrenme Kuramı

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin dayanaklarını açıkladığımız bölümde yabancı dil öğretim yöntemlerinin ruhbilimde geliştirilen dil edinim kuramlarından etkilendiğine değinilmiştir(18). Konuşsal-işitsel yöntemin ruhbilimsel dayanağı "öğrenmeyi koşullanmam yoluyla kazanılan bir davranış değişikliği"(19) olarak tanımlayan 'davranışçılık akımıdır'.

Davranışçı ruhbilimin kurucularından J.B.Watson, insanı dış dünyadan gelen uyaranlara belirli biçimde tepkiler gösteren bir tür 'kara kutu' olarak ele alır(20). Watson'a göre davranışların temelinde belirli uyaranlara gösterilen tepkiler vardır. Bunu şöyle bir çizelgeyle göstermek olanaklıdır:



Belirli uyaranların belirli tepkilere yol açtığı savı, öğrenme eylemini, "bir devinimin bir uyaran aracılığıyla koşullanması süreci olarak"(21) tanımlayan "koşullanma yoluyla öğrenme" anlayışından kaynaklanır. Bu tür öğrenmeye örnek olarak gösterilen deneyler, Pavlov'un deneyleridir. Koşullanma yoluyla öğrenmede 'koşulsuz uyaran' (U) denekte belli bir tepki (T) uyandırır. Koşulsuz uyaran ile birlikte başka bir uyaran sürekli biçimde kullanılırsa, bu uyaran 'koşullu uyaran' (U<sub>1</sub>) olur ve denekte aynı tepkiyi uyandırır.

Çağrışım ilkesine dayanan koşullanma yoluyla öğrenmede 'dürtü', bir diğer deyimle gereksinim, uyaran yönünden belir-

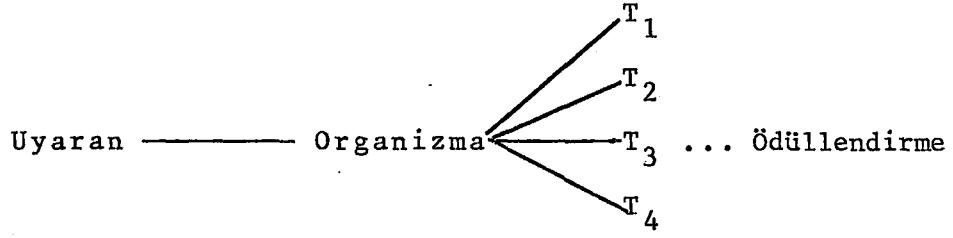
leyici ögedir. Öğrenmeye yönelik bir davranış durumunun ortaya çıkabilmesi için öğrenme gereksiniminin oluşmuş olması gerekir.

Öğrenmeyi "uyaran-tepki" ilişkisi içinde açıklayan E.L.Thorndike'in kuramının temelinde de Pavlov'un çalışmaları vardır. Thorndike, öğrenmenin deneme-yanılma yoluyla gerçekleştiğini gösteren deneyler gerçekleştirmiş ve geliştirdiği öğrenme kuramında başarının öğrenme etkinliğini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrenme olayında güdülenmenin önemini vurgulayan Thorndike, öğretimde "ilgi" uyandırmanın öğrenciyi öğrenmeye iten başlıca etkenlerden olduğunu da belirtmiştir(22).

Thorndike, deneme-yanılma yoluyla gerçekleşen öğrenmede, uyaran ve tepki arasındaki bağımlılığın yineleme ile pekiştiğini ve yetersiz alıştırma ile de zayıfladığını da belirtmiştir.

Ruhbilimde davranışçı akımın önde gelen bilginlerinden B.F.Skinner ise, deneme-yanılma yoluyla öğrenmede, öğretilmesi amaçlanan davranışa olumlu yöndeki her davranışın ödüllendirilmesi ile daha kısa sürede ulaşılabileceğini gösteren deneyler gerçekleştirmiştir(23). Öğrencileri üzerinde de bu tür öğrenme denemeleri yapan Skinner, insan davranışlarının belli yöntemlerle biçimlendirilebileceğini ileri sürmüştür.

Skinner'in deneylerinde deneğin belli bir çaba göstermesi gerekir. Deneme-yanılma yoluyla öğrenmede, tepkilerin çeşitliliği söz konusu olduğundan, deneğin deneme-yanılma yoluyla gereksinimini karşılayan tepkiyi seçmesi gerekir. Ödüllendirme, deneğin istenilen davranış biçimini kazanmasında yararlanılan araç niteliğindedir(24).



Skinner, yabancı dil öğretiminde de yararlanılan 'öğrenme aygıtları', 'programlı öğrenme' gibi öğrenmeyi kolaylaştırıcı araçlar geliştirmiştir. Konuşsal-ışitsel yöntemde dil deneyliklerinden yararlanma, bu öğretiyle açıklanabilir. Konuşsal-ışitsel yöntemin temel alıştırmaları olan 'drill' alıştırmalarında da, davranışçı öğrenme kuramının savunduğu ilkeler doğrultusunda bir düzenleme vardır.

Lado, dil öğrenmenin çok yönlü bir olgu olduğuna değinerek, gözlemlenebilen deneylere dayanarak geliştirilen öğrenme kuramlarının dil öğrenmenin tümünü değil, ancak sınırlı bir bölümünü aydınlatabileceğini belirtir(25). Konuşsal-ışitsel yöntemin kuramcılarında olan ve dil anlayışı olarak yapısalcılığı benimseyen Lado, genelde davranışçı öğrenme kuramından esinlenerek, dil öğrenmeye ilişkin şu yasaların geçerliliğinden söz eder(26):

- Bağlam Yasası: İki deneyim birbirleriyle bağlantılı olarak kazanılmışsa, bu deneyimlerden birinin yeniden ortaya çıkması diğerini de anımsatır.

- Alıştırma Yasası: Bir yanıt tepkisi ne denli çok yinelenirse, bellekte yerleşmesi o denlilerin olur. Yeterli alıştırma yapılmadığında, yanıtın unutulması eğilimi doğar.

- Yoğunluk Yasası: Diğer öğelerin değişmez kalması koşuluyla yanıt tepkisi ne denli yoğun yinelenirse, o denli iyi öğrenilir ve o denli uzun süre anımsanabilir.

- Benzeşim Yasası: Her yeni uyaran durumu, daha önce benzer bir uyaran durumunun ortaya çıkardığı yanıt tepkisini yaratır.

- Etki Yasası: Diğer öğelerin değişmez kalması koşuluyla, yanıt tepkisi ödüllendirme ile onay gördüğünde pekişir, onay görmediğinde ise yerleşmesi önlenmiş olur.

Bloomfield de dil olgularına davranışçı ve karşılıklı bir anlayışla eğilmiş ve davranışçı ruhbilim savunucularının öngördüğü gibi salt gözlemlenebilen somut dış davranışın (behavior) doğabilimsel araçlarla açıklanabileceği görüşünü benimsemiştir. Diğer davranışçılık yanlısı yapısalcılar gibi Bloomfield de insan davranışının tıpkı hayvan davranışları gibi uyaran/tepki ikilisi çerçevesinde çözümlenebileceğini ileri sürmüştür (27).

Bilindiği gibi, Bloomfield'in 'Jack ve Jill' örneği, bildirişimin davranışçı ve karşılıklı bir açıdan ele alınması ve açıklanmasıdır(28). Watson ve daha sonra Skinner tarafından geliştirilen davranışçı ruhbilimle Bloomfield'in yapısal dilbilgisi önerisi arasında çok yakın bir bağ vardır. "Bloomfield'in özdeşlenebilir bir takım göstergelerin anlama çok az ya da örtük biçimde yer verilerek bir göstergeler dizgesi içinde betimlenmesi yönündeki dil çözümlenmesi, oldukça mekanik bir incelemedir(29)". Bloomfield'e göre öğrenme edimi de, davranış değişikliğinin mekanik bir sürecidir ve "dile egemen olma bilgi sorunudeğildir, konuşucular dillerini oluşturan alışkanlıkları betimleyemezler. Dile egemen olma, alıştırma sorunudur ....., bunun dışında hiçbir şeyin yararı yoktur"(30).

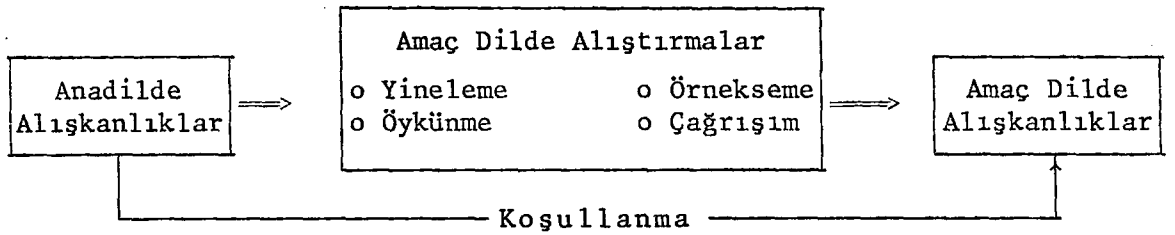
Bloomfield ve onun izleyicileri olan kuramcılar, uygulamalı dilbilim çalışmaları yanısıra anadil ve yabancı dil öğretiminde yeni yöntemlerin geliştirilmesine yönelik çalış-



malar yapmışlardır. Özellikle Bloomfield'in çağdaşı ve Bloomfield öğretisinin en tanınmış tartışmacılarından Fries'in geliştirdiği dilbilimsel model, kılıfsal yansımasını yabancı dil öğretiminde bulmuştur. Pattern yönteminin kurucularından olan Fries'e göre yabancı dil öğretiminde birincil görev amaç dilin sese dizgesine ve yapı biçimlerine yetkin bir biçimde egemen olmaktır. Bu amaca erişmede Fries üç önemli adımı gerekli görür:

- "1- Öğrenilmesi amaçlanan dilin yapısal çözümlenmesi
- 2- Anadilin yapısal çözümlenmesi
- 3- Anadil ile amaç dilin yapısal karşılaştırılmasından elde edilen verilere dayanarak ders malzemesinin oluşturulması"(31).

1960'lı yıllarda yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yaygın olarak kullanılan konuşma-ışitsel yöntem bu yeni yönelişlerin üzerine kurulmuş bir yöntemdir. Dil öğretiminde 'beceri' ya da 'alışkanlık' gibi kavramların önem kazanması ve 'öykünme', 'alıştırma', 'pekiştirme' yoluyla dilde alışkanlıklar ve koşullanma yaratma, konuşsal-ışitsel yöntemi biçimlendiren temel görüş olmuştur. Konuşsal-ışitsel yöntemin dayandığı davranışçı anlayışın yabancı dil öğreniminde öngördüğü öğrenme sürecini şöyle bir çizelgeyle görselleştirmek olanaklıdır:



Çizelge 5

#### 4.2.3. Amaç

Konuşsal-işitsel yöntemin yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılması, bu öğretim alanında amaç belirleme çalışmalarının öngördüğü amaç değişikliğinin sorumlu bir sonucudur. "Önceleri yabancı dilde yazılmış yazınsal yapıtları okumak ve anadile çevirmek yeterliydi, ancak günümüzde yabancı dili öğrenen, dili insanın geniş ilgi alanında bildirişim aracı olarak kullanmak zorundadır ve o dili konuşan yabancıları anlayabilmelidir"(32).Lado'nun bu belirlemesi konuşsal - işitsel yöntemde yönelinmesi istenen amacın ana çizgilerini çizmektedir.

Dilin kullanımını kazandırmayı amaçlayan konuşsa-işitsel yöntemde başat amaç kural açıklamalarına yer vermeksizin sürekli alıştırmalarla dilde alışkanlıklar yaratmaktadır. İki dil arasındaki temel ayrımın sözcük dağarcığında değil de yapılar ve kullanımda olduğu görüşünü benimseyen konuşsal - işitsel yöntem kuramcıları yabancı dil öğrenmeyi de "yabancı dilin yapılarını uygun sözcükler çerçevesinde kullanma yetisini edinme"(33) olarak tanımlamışlardır.

#### 4.2.3.1. Beceriler

Yabancı dil öğretiminde amaç dilin kullanımını kazandırmayı amaçlayan konuşsal-işitsel yöntem, dil öğretiminde dört becerinin kazandırılmasını öngörür:

okuma-anlama  
duyma-anlama  
konuşma  
yazma

Konuşma ve yazma becerileri üretmeye yönelik oldukları için etkin, okuma-anlama ve duyma-anlama becerilerini ise algıla-

maya yönelik oldukları için edilgen beceriler olarak tanımlayan konuşma-ışitsel yöntembilimcileri, becerileri birbirlerinden soyutlayarak ele alırlar. Becerileri bir bütün olarak görmeyen bu yaklaşım, becerileri birbirlerinden ayırarak öğretmeyi savunur(34).

Öncelik tanınması gereken beceri ise 'konuşma becerisidir'. Konuşsal-ışitsel yöntemin kuramsal temelinde, bir diğer deyişle yaklaşımında dil anlayışı olarak yapısalcılığın, öğrenme kuramı olarak davranışçılığın verilerinin bulunması 'konuşma diline' ve 'konuşma becerisine' öncelik tanınmasının açıklamasıdır. Nitekim Neuner, konuşsal-ışitsel yöntemde amaç, "öykünme, sürekli alıştırma ve örnekleme yoluyla konuşma becerisinin geliştirilmesi ve gündelik bildirişim durumlarına egemen olma"(35) olduğunu belirtir.

Konuşsal-ışitsel yöntem, anadil öğrenimine eşit bir yabancı dil öğrenimi yanlısı olduğundan yabancı dil öğretiminde becerilerin şu sıralama ile sunulması gerektiği savunulur(36):

Duyma - Konuşma - Okuma - Yazma

"Öğrenci, daha önce okumadığı sözcüğü yazmamalı, daha önce duymadığı sözcüğü de okumamalıdır"(37).

Konuşsal-ışitsel yöntemin beceri anlayışını şöyle bir çizelgeyle belirlemek yararlı olacaktır.

(edilgen)  
Algılamaya Yönelik Beceriler

Duyma	Okuma
Konuşma	Yazma

Üretmeye Yönelik Beceriler  
(etkin)

#### 4.2.4. Alıştırmalar

Konuşsal-işitsel yöntemin yabancı dil öğretimine alıştırmalar düzleminde getirdiği en büyük yenilik, günümüzde birçok yönden eleştirilmesine karşın belirli ğretim aşamalarında geçerliliğini sürdüren 'drill' alıştırmalarıdır. Yapısalcılık ve davranışcılık akımlarının yabancı dil ğretimi için öngördüğü ilkeler doğrultusunda oluşturulmuş olan drill alıştırmaları, doğru yanıtın ancak ilgili dilsel kuralın öğrenilmiş olmasıyla olanaklı olduğu geleneksel alıştırmalardan çok farklı bir anlayış üzerine kurulmuştur. Konuşsal-işitsel yöntemin neredeyse simgesi olan dil deneyliklerinin de temel alıştırmaları olan drill alıştırmaları, yabancı dilin tıpkı anadil ediniminde olduğu gibi 'tümce örnekler' inin (pattern) ğrenilmesiyle gerçekleşebileceği görüşünün yarattığı alıştırmalardır(38).

Pattern, "içerdiği sözcüklerin somut anlamından soyutlanmış, yapıları yönünden aynı, sözlüksel yönden farklı tümceler kurma olanağı sağlıyan tümce ve yapı örneğidir"(39). 'Ich gehe in die Schule', 'Er fhrt nach Ankara', 'Sie steigt in den Bus ein' tümceleri aynı 'pattern'e dayanarak oluşturulmuş tümcelerdir. 'Pattern' adı verilen tümce örneklerinin öğretimine dayanan 'drill' alıştırmaları öncelikle 'konuşma becerisini' kazandırmayı öngörür. Drill alıştırmalarında amaç, "alışkanlık düzeneğini etkinleştirerek"(40) yeni sözcük ve yapıları, kural açıklamaları ile değil de koşullanma yoluyla öğretmektir. Drill alıştırmalarında düzenleme ilkeleri, 'yineleme', 'öykünme', 'örnekseme' ve 'pekiştirme' dir.

Uyaran/yanıt (ya da sözel tepki) düzenine göre kurulan drill alıştırmalarının temel yapısı şu görünümdedir:

	öğretici/band: Uyararı
4 aşamalı	öğrenci : Yanıt
drill	öğretici/band: Doğru yanıt
	öğrenci : Doğru yanıtın yinelenmesi

Drill alıştırmaları yanıtın belli bir uyararı ile belirtilmesi nedeniyle tek seçenekli alıştırmalardır, bir diğery deyişle öğrencinin yanıtın içerik ve biçiminde seçme olanağı yoktur. Öğrenciye uyararı yoluyla doğru yanıtlar oluşturmada yapılan yardım, "öğrenmenin yanlış yaparak değil de, doğru yanıtların anında onaylanması" ile(41) gerçekleştiği sayıyla açıklanır. Nitekim, öğrenci yanıtından sonra gelen ve bir 'denetleme' özelliği de taşıyan 'doğru yanıt' öğrenci yanıtının onay görmesi ve dolayısıyla pekiştirmenin sağlanması gereğinden kaynaklanır. Ancak öğrenmenin gerçekleşmesi için salt onay ya da pekiştirme yeterli değildir, ardından yinelenmelerin yapılması gerekir. "Bir yanıt (dilsel tepki) yeterince yinelendiğinde, gerçekten öğrenilmiş olur"(42). Görüldüğü gibi, davranışçı kuramın, öğrenme öğrenmede/öngördüğü ilkelere, drill alıştırmalarının oluşumunda ve düzenlenmesinde tümüyle etkili olmuşlardır:

Öğretilmesi amaçlanan pattern: S-P-E1 (Subjekt - Prädikat - Raumergänzung)

Örnek tümce: Ali geht in die Schule

2 aşamalı	öğretici: Ali geht in die Schule
drill	öğrenci: Ali geht in die Schule → ÖYKÜNME yoluyla YİNELEME
	uyararı: in die Garage
4 aşamalı	yanıt: Ali geht in die Garage → ÖRNEKSEME yoluyla doğru yanıt
drill	doğru yanıt: Ali geht in die Garage → PEKİŞTİRME (onay)
	doğru yanıtın yinelenmesi: Ali geht in die Garage → YİNELEME

diğer uyananlar: in die Stadt,  
ins Kino,  
in den Garten,  
nach Haus  
vb.

#### 4.2.4.1. Alıştırma Tipleri

Ebnetter, oniki temel drill biçimleri göstermektedir(43). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanım sıklığı gösteren drill alıştırma tiplerini ve diğer alıştırma tiplerini şöyle sınıflandırabiliriz(44):

##### - Drill Alıştırma Tipleri

###### a) Yineleme Alıştırma Tipleri

Yineleme alıştırma tipleri öğrenciyi doğru söyleyiş yönünde eğitmeye yönelik alıştırma tipleridir. İki-aşamalı olan yineleme alıştırma tipleri konuşsal-işitsel yöntemin en yalın ve de en önemli alıştırma tipini oluştururlar, çünkü konuşsal-işitsel yöntemde öğrencinin "herşeyden önce yabancı dilde işittiklerini birbirinden ayırdedebilecek kulak alışkanlıkları ve söylemek istediklerini sesleyebilecek dil alışkanlıkları edinmesi gerekir"(45). Öğretilmesi amaçlanan 'örnek tümcenin' ya da dilbilgisel yapının sesletimine yönelik 'yineleme alıştırma tipleri' diğer alıştırma tiplerine götüren bir köprü özelliği de taşırlar.

###### b) Değiştirim Alıştırma Tipleri

- tek öge değiştirimi
- çok öge değiştirimi
- değişik yerli öge değiştirimi

Değiştirim alıştırmaları, yineleme alıştırmalarının ardından yapılması gereken ve bir örnek tümceyi "en yararlı ve en etkin biçimde"(46) öğretmede kullanılan alıştırmalardır. Öğrenciden beklenen, gelen uyarana göre gerekli öğrenim değişimini yapmaktır.

c) Dönüştürüm Alıştırmaları

Dönüştürüm alıştırmaları, uyaranda verilen örnek tümcenin yanıtta dönüştürümünü öngören alıştırmalardır. Uyaran yoluyla verilen etken çatılı bir tümceyi edilgen çatıya dönüştürme biçiminde gerçekleştirilen alıştırmalar bu türden alıştırmalara örnektirler.

Drill alıştırmaları yanısıra konuşsal-işitsel yöntemle yapılan Almanca öğretiminde kullanılan diğer alıştırma tipleri şunlardır:

- Tamamlama Alıştırmaları

Boşluklu metin çalışmaları ya da alıştırmadaki tümce-lerin eksik öğelerini örneksene yoluyla tamamlama işlemine dayanan 'tamamlama alıştırmaları' öğrencinin 'okuyarak' ya da 'yazarak' yapacağı alıştırmalardandır.

- Dialogların Rol Paylaşımı İle Yeniden Üretimi

Bu alıştırmalarda öğrenci dialogdaki kişilerden birinin rolünü üstlenerek sunulan dilsel malzemeyi yinelemiş olur. Burada amaç konuşucuların söylediklerini yineleme yoluyla ezberlemektir.

- Tek-Tek Öğelerden Tümceler Oluşturma

Bu tür alıştırmalar genellikle sözdizimsel çalışmalarda

kullanılır. Bu alıştırmalarda amaç verilen öğelerden yararlanarak dilbilgisel yönden doğru tümceler kurmaktır.

#### 4.2.5. Yöntemsel İlkeler

Konuşsal-işitsel yöntemin 'yönlendirici ilkeleri' Brooks (1960), Moulton (1963) ve Lado (1964) tarafından belirlenmiştir(47). Bu ilkelerden, özellikle 1960'lı yıllarda yabancılara Almanca öğretim amacıyla konuşsal-işitsel yöntemle göre hazırlanmış izlencelerin ve ders kitaplarının ana çizgilerini belirlemiş olanlar ise şöyle sıralanabilir:

— Dil öncelikle 'konuşma' dır. Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde öğretilmesi gereken, yapısalcılarının da incelemeliren temel aldıkları 'konuşma dili' dir. Lado, 'yazı dili' ni "değişmez söz"(48) olarak tanımlar, okuma ve yazma öğretiminin konuşma dilinin öğretiminden farklı olması gerektiğini belirtir.

Bu ilkenin doğal bir sonucu olarak yabancı dil olarak Almanca öğretiminde şu beceri sıralaması öngörülmelidir: Duyuma - Konuşma - Okuma - Yazma.

— Öğretilmesi amaçlanan dil yapıları belli gündelik durumlarda geçen dialoglar biçiminde sunulmalıdır. Dil, yaşam içinde belli durumlarda kullanılır: Lokantada, telefonda, alış-verişte, otelde, vb. Bu durumlarda da belli dil yapıları kullanılır. Dil, onu anadil olarak kullananların konuşmaları gerektiği gibi değil de, gerçekte nasıl konuşuyorlarsa öyle öğretilmelidir.

Bu ilkenin doğal bir sonucu olarak da, konuşma diline özgü deyişler ve eksiltili tümceler, yabancılara yönelik Almanca öğretimine girmiştir.



— Dil bir alışkanlıklar dizisidir. Yabancı dil öğrenirken, öğrenciye düşen sürekli yinelemeler yapmak ve böylece alışkanlıklar oluşturmaktır. Bu ilkenin benimsenmesi de yabancı dil öğretiminde alıştırmamanın önemini büyük ölçüde arttırmıştır. Nitekim Fries'e göre ders saatlerinin % 85'i alıştırmaya ayrılmalıdır(49).

Böylelikle tümce yapılarının yineleme, değiştirim ve dönüşüm işlemleriyle ezberletilmesi dil derslerinin odak noktasını oluşturur. (pattern practice).

— Her dilin kendine özgü bir yapısı vardır. Anadilden amaç dile olumsuz aktarımları önlemek için yabancı dil olarak Almanca öğretimi sırasında anadile kesinlikle başvurulmalıdır: 'Tekdillilik ilkesi'. Ancak anadilin yapısal dizgesi de çözümlenmeli ve yabancı dil düzenlemeleri anadil/amaç dil karşılaştırılmasından elde edilecek bulgulara göre oluşturulmalıdır.

Bu ilkenin benimsenmesi sonucu, "özel bir yeti"(50) olarak tanımlanan çeviri, dil kullanımını kazandırmada bir araç olma özelliğini yitirmiştir.

— Dil yapılarının sıralanmasında 'yalından karmaşığa doğru gelişen' bir 'basamaklandırma' gereklidir. Dilbilgisel konuların öğretiminde her yeni yapı, daha önce öğretilmiş olması gereken yapı ardından öğretilmelidir. Kolaylık ya da güçlük saptamasında amaç dilin ve anadilin dizgesi ve öğrencinin algılama gücü belirleyici olmalıdır(51).

Bu ilke, yabancı dil olarak Almanca öğretiminden çıkış noktası olarak sözcükleri değil de tümceleri benimser. Bu nedenle yeni dilbilgisi yapıları uygun dilsel bağlamlar içinde sunulmalıdır.

— Yabancı dil öğretiminde durağan ve devingen görüntülerin (resim, çizge, fotoğraf, film vb.) destek sağlayıcı işlevi vardır.

Bu ilkeyle de yabancı dil öğretiminde Comenius ile başlayan 'görsellik', konuşsal-ışitsel ve görsel-ışitsel gibi yöntemlerde doruk noktasına ulaşmıştır. Nitekim, yabancı dil olarak Almanca öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarında da görsel öğelerden yararlanma gittikçe yaygınlaşmıştır.

Yapısalcılık ve davranışçılık akımlarının birleşiminden oluşan konuşsal-ışitsel yöntem, yabancı dil öğretiminde kökten değişiklikler getirmiş, bir dönüşüm noktası olarak yorumlanabilecek bir yöntemdir. Konuşsal-ışitsel yöntemle yabancı dil öğretimi bilimsel temellere oturtulmuştur. Bunun yanı sıra tarihsel gelişimde de gördüğümüz gibi Comenius'la başlayan dil öğretiminde görsel destekten yararlanma ilkesi, konuşsal-ışitsel yöntemle doruk noktasına ulaşmıştır.

1880'lerde başlayan yabancı dil öğretiminde değişiklikler yaratma istekleri, çağımızın teknik olanakları ile gerçekleştirilmiş ve bu da yabancı dil olarak Almanca öğretiminde 1960'lı yıllarda konuşsal-ışitsel yöntemle somutlaşmıştır. Nitekim bu yıllarda hazırlanan ders kitaplarında yukarıda sergilemeye çalıştığımız ilkeler doğrultusunda çalışılmıştır. Ancak zamanla konuşsal-ışitsel yöntemin uygulama alanında aksayan ve eksik yönleri gözlemlenmiş ve bunları giderme arayışları da yeni bir yöntemsel yönelişe götürmüştür: Bildirişimsel-ışlevsel yöntem.

#### 4.3. BİLDİRİŞİMSEL-İŞLEVSEL YÖNTEM

1970'lerde dilin niteliğine ve öğrenilmesine ilişkin görüşlerdeki gelişmeler sonucu, yabancı dil öğretiminde de

yeni yönelişler ortaya çıkmış ve yöntemsel düzenlemelerde de-  
ğişmeler başlamıştır.

Özellikle toplumbilim, kullanımdilbilim ve bunların verilerinden oluşan bildirimsel öğretimbilgisi alanlarındaki gelişmeler, yabancı dil öğretimine yeni boyutlar kazandırmış ve amaç dilin bildirimsel aracı olarak kullanılabilmesinin, salt biçime ya da dilbilgisi kurallarına yönelik bir öğretimle gerçekleştiremeyeceği doğrultusundaki eleştirileri yoğunlaştırmıştır. Bildirimsel-işlevsel yöntem, bu eleştirilerin uygulama düzlemine yansımalarının somut bir sonucu olarak oluşmuş en çağcıl yöntemdir.

Gerçekten de konuşsal-işitsel yöntemin uygulamada gözlemlenen aksamalarını giderme çalışmaları ile, bildirimsel-işlevsel yöntemin dilbilimsel dayanağını oluşturan ve "sözün dilbilimi"(52) olarak tanımlanan kullanımdilbilim çalışmaları içiçe bir gelişim göstermiştir . Öte yandan, konuşsal - işitsel yöntemin ruhbilimsel dayanağını oluşturan davranışçılığın uygulamadaki uzantısı olan 'pattern' alıştırmalarının yabancı dil öğretilmede/öğrenmede yetersiz kaldığının gözlemlenmesi ile Chomsky'nin davranışçılığı konu alan eleştirisi aynı zaman dilimi içindedir. Nitekim, Bender'in de belirttiği gibi, Chomsky'nin Almanya'da alımlanması, pattern uygulamasının yarattığı şaşkınlıkla aynı zamanda gerçekleşmiştir(53).

Çağdaş dilbilimin önde gelen kuramcılarında Chomsky, insanlara özgü bir davranış biçimi olan dili ,davranışçıların benimsedikleri gibi hayvanlar üzerinde gerçekleştirilen deneylere dayanarak açıklamanın olanaksız olduğunu savunmuştur. Chomsky'e göre dil öğrenme, mekanik değil, zihinsel bir süreçtir ve insanın doğuştan sahip olduğu bir yetiyle gerçekleşir. Herhangi bir özürü olmayan her insanın anadilini başarıyla öğrenmesi, insanda var olan ve hayvanlarda olmayan bu 'içsel dil öğrenme' yetisiyle açıklanabilir ancak(54).

Chomsky, dil öğrenmede karşıdavranışçı bir yaklaşımı savunurken, dil öğretiminin sorunları ile ilgilenmediğini de belirtir(55). Bu nedenle konumuz ile Chomsky'nin ilişkisi dolaylı bir biçimde olmuştur: Chomsky'nin geliştirdiği görüşler, dil öğrenmede ve dolayısıyla yabancı dil öğretim yöntemlerinin oluşmasında davranışçı bakış açısının egemenliğini sarsan kuramsal temeli hazırlamıştır.

Chomsky'nin dilbilimde devrim olarak nitelenen üretici-dönüşümsel dilbilgisi görüşü, 1957'de yayımlanan 'Syntactic Structures' adlı yapıtıyla başlar. Dilin üreticiliği üzerinde duran Chomsky, 1965'te yayımladığı ikinci büyük yapıtı 'Aspects of the Theorie of Synax' da ise tümceleri 'derin yapı' ve 'yüzeysel yapı' olmak üzere iki bölümde ele almış ve anlama da yer veren bir dil görüşü benimsemiştir(56).

Yukarıda belirtildiği gibi Chomsky'nin çalışmalarının dil öğretimine ve dil öğretimi sorunlarını çözülemeye yönelik olmaması, geliştirdiği üretici-dönüşümsel modelin dil öğretimine uygulanmasını da güçleştiren bir etmen olmuştur. Yabancı dil öğretiminde Chomsky'nin dil görüşleriyle düzenlemeler yapma yoluna gidilmişse de(57), bu öneriler uygulama düzeninde etkili olamamıştır ve yabancı dil olarak Almanca öğretiminde üretici-dönüşümsel kurama dayanan ders kitabı hazırlanmamıştır. Ancak, Chomsky'nin dil görüşünün yabancı dil öğretim yöntemlerine dolaysız bir etkisi olduğu da açıktır. 1970'lerde gerçekleşen yönelişler dil öğretiminde biçimden çok işlev ve anlam üzerinde durulması gerektiğini ve mekanik değil de anlaksal bir öğrenmenin doğru olacağını ileri süren görüşlerdir.

Chomsky'nin diğer bir önemi de, Saussure'un dil/söz ayrımına benzer bir ayrımı yapmış olmasıdır: 'edim ve edinç'.

Bir doğal dili anadili olarak öğrenen herkes, duyduğu/

konuştuğu tümcelerın dilbilgisel yönden doğru olup olmadığını anlayabilmektedir. Konuşucu/dinleyiciye anadilinde sonsuz sayıda tümce üretip anlamayı sağlayan bu düzeneğe Chomsky 'edinç' adını vermiştir. Bu kuralların somut kullanımı ise 'edim' dir. "Dilbilimcinin ve anadilini öğrenmekte olan bir çocuğun sorunu ise, dilin somut, gözlemlenebilen olgularına dayanarak 'edinç' i, bir diğer deyişle konuşucu/dinleyicinin egemen olduğu ve kullanımda kullandığı derin kurallar dizgesini belirlemektedir"(58). Chomsky'nin edim/edinç ayrımı ile, Saussure'nin söz/dil ayrımının ortak yönü buradadır: Her iki görüşte de dil araştırmaları dilin somut kullanımına yönelmektedir.

Çalışmamızın incelemeyi amaçladığı yabancı dil öğretim yöntemleri ve özellikle bu bölüm kapsamı içinde tanıtımı yapılacak olan 'bildirişimsel-işlevsel' yöntem yönünden sorunun önemi de buradadır.

#### 4.3.1. Dilbilimsel Edinç - Bildirişimsel Edinç

Bildirişimsel-işlevsel yöntem kuramcıları, bildirişim odaklı bir yabancı dil öğretim bilgisi geliştirmişler ve yöntemsel tasarımlarını bu temel üzerine kurmuşlardır. Bu çalışmalarını yönlendiren başat ilke ise 'bildirişimsel edinç' denilen bir üst amacın yabancı dil öğretiminde tartışmasız geçerliliğidir. Hüllen, bildirişimsel edinç kavramını şöyle tanımlar: "Bildirişimsel edinç, betimlenerek dizgeleştirilebilen dili, bir durum içerisinde gerekli olan uygun biçimde kullanarak karşılıklı anlaşmayı sağlayabilme yetisidir"(59).

Görüldüğü gibi, bildirişimsel-işlevsel yöntem çerçevesi içinde sözü edilen 'bildirişimsel edinç' kavramı dilin bildirişim süreci içinde somut kullanımı ile ilgilidir. Oysa Chomsky'nin oluşturduğu bir kavram olan 'edinç' kavramı, belirttiğimiz gibi, dilin kullanımının temelindeki derin kural-

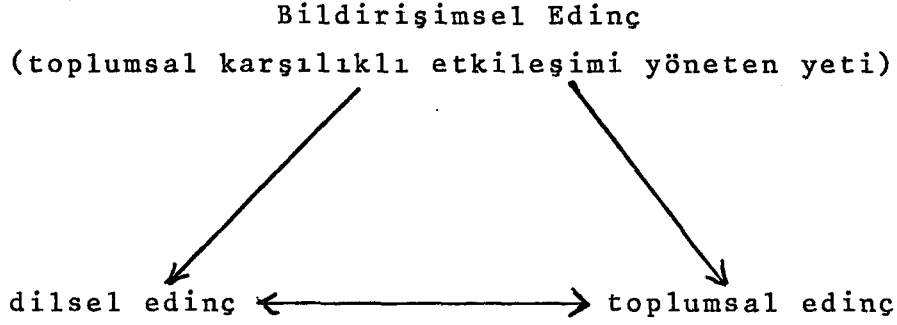
lar dizgesini içeren yönüdür. Her iki kavram arasındaki ilişkiyi ya da kimilerinin ileri sürdüğü gibi karşıtlığı burada açıklığa kavuşturmak yararlı olacaktır:

Helbig, Chomsky'nin 'edinç' kavramını açıklarken, yakın bir gelecekte bu kavram ile ilgili tartışmalara toplum-dilbilimin de karışması gerekeceğini belirtir(60).

Gerçekten de toplumdilbilimin önde gelen kuramcıları, Hymes ve Habermas, Helbig'in bu savını doğrularcasına edim/edinç kavramını yeniden ele almış ve Chomsky'nin benimsediğinden farklı bir model geliştirmişlerdir.

Chomsky modelinde en önemli eksiklik, edinç/edim ayrımının toplumsal bir etkinlik olan 'konuşma' yı açıklamamasıdır. Chomsky'nin, kullanımın temelinde yatan olgu olarak gördüğü soyut edinç modeli, dili 'eylem dizgesinden ve kullanım bağlamından' soyutlayarak ele alır. Ancak dil kullanımının da kendine özgü kuralları vardır. Bildirişim salt dilsel göstergelerin kullanılmasıyla gerçekleşmez, birdirişimin aksamaması dilsel göstergelerin durumsal ve toplumsal bağlam içinde kullanımına ilişkin bilgilerin kazanımına da bağlıdır(61). Bu nedenle Hymes, Chomsky'nin edinç kavramını 'dilbilimsel edinç' olarak tanımlar ve bildirişimsel edinç kavramını getirir. Bu kavram 'edim' ile ilgili geleneksel anlayışı da örten bir kavramdır.

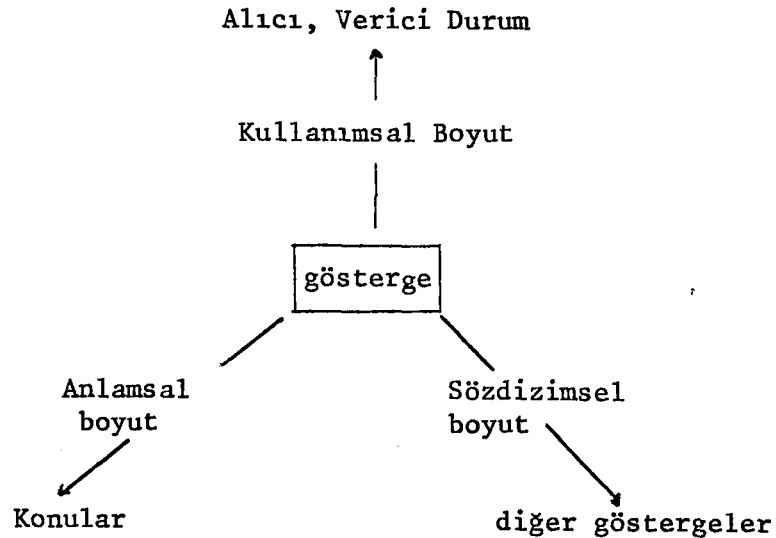
Bildirişimsel edinç kavramı, iki ayrı kural dizgesi (bir dilsel ve bir toplumsal) ayrımını öngörmez. Bildirişimsel edinç, bu iki bileşenden oluşan ve toplumsal yaşamda karşılıklı etkileşimi yöneten bir yetidir. Bunu şöyle göstermek olanaklıdır(62):



Bildirişimsel edincin oluşumunu açıklayan kuramı geliştiren ise J.Habermas'tır. Habermas'a göre de Chomsky'nin betimlediği kurallar dizgesi ya da düzenel 'dilbilimsel edinç' tir ve bildirişimsel edinç ile tamamlanır(63).

"Dil, onu kullanansız düşünülemez"(64) görüşü, dilsel gösterge dizgesi ile onu kullananın arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelmiştir. Kullanımbilimin konusu da dilin bu yönünün araştırılmasıdır. Dilbilimi son yıllarda yakından etkileyen kullanımbilim çalışmaları, dilin kullanımsal boyutuna, bir diğer deyişle sözün, sözcelerin kurallarını belirlemeye yöneliktir.

Dilin sözdizimsel ve anlamsal boyutları yanısıra dil ile kullananların arasındaki (konuşucu/dinleyici) çok yönlü ilişkilerin incelenmesini öngören bir üçüncü boyutu vardır: Pelz, bunu şöyle bir çizelgeyle gösterir(65):



Bu modele dayanarak açıklandığında, yabancı dil öğrenmek amaç dilin her üç boyutunun öğrenilmesi demektir. Kullanımsal boyut incelemeleri, yabancı dil öğretim yöntemlerini de etkilemiş ve dil öğretimi yöntemleri "sözdizimsel ve anlamsal sınırları aşan bireysel ve toplumsal etmenleri"(66) göz önüne alarak düzenlenmeleri bir zorunluluk olmuştur. Bu zorunluluktan doğan bir yöntem olan bildirimsel-işlevsel yöntemine göre, yabancı dil öğretiminde üst-amaç, 'anlama' ve 'anlatma' yetisinin, bir diğer deyişle 'bildirimsel edinc'in kazanılmasıdır.

Krüger'e göre, bildirimsel edinc üç bileşenden oluşan bir bütündür:

- "- içeriksel bileşen
- toplumsal bileşen
- dilsel (dilbilimsel) bileşen"(67).

Görüldüğü gibi, bildirimsel-işlevsel yöntemin benimsediği genel amaç bildirimsel edinc, Pelz'in de gösterdiği gibi, dilsel göstergenin üç boyutuyla birlikte yabancı dil öğretimine girmesiyle oluşmuştur.

Dilin, bu yönleriyle irdelenmesi bildirim sürecini, bu sürecin dışına da çıkarak açıklar. Bu nedenle, bildirimsel işlevsel yöntemin benimsediği bildirim modeli geniş kapsamlıdır. "Bildirimsel edincin geliştirilmesi, aynı zamanda toplumsal 'eylem edinc'inin geliştirilmesidir"(68). Bu nedenle en çağcıl yöntem olan bildirimsel-işlevsel yöntemde ders düzenlemesi, metin türlerinin, ders gereçlerinin seçimi, okul dışında, gerçek yaşamda olası bildirimsel eylemi ölçüt olarak alır.

Krüger, dilsel (bildirimsel) eylemin çok yönlü bir bildirim çerçevesi içinde gerçekleştiğini belirtmektedir:



- "- Bildirişimde yönelinen kişiler
- Bildirişimde üstlenilen roller
- Bildirişimde amaç ve ruhsal durum
- Bildirişimde yer ve zaman"(69)

Bildirişim durumunu (konumunu) belirleyen bu öğeler, yabancı dil öğretiminde de her türlü düzenlemede belirleyici öğelerdir. Bildirişimsel-işlevsel yöntemin dayandığı temel anlayışta da bildirişim sürecini sözü edilen yönleriyle birlikte ele almayı gerekli kılar.

#### 4.3.2. Dilbilimsel Temel

Bildirişimsel-işlevsel yöntemin dilbilimsel temeli, yapısalcı dil incelemelerinden elde edilen bulguların 'kullanımbilim' araştırmalarının sonuçlarıyla geliştirilmesidir. Dilsel biçimler/yapısal işlevsel anlamlarına göre değerlendirirken, dil öğrenmenin ve dil kullanımının toplumsal konumu, konuşma yönelimleri, dil incelemelerinde göz önüne alınması gereken yönler olarak önem kazanmıştır. 'Dili kendisi için' inceleme yerine, dilin toplumsal yönünün, bildirişimsel yönelimleri ve amaçları gerçekleştiren bir araç olma özelliğinin incelenmesi, 1960'ların sonlarından bu yana dilbilim tartışmalarının başat konusu olmuştur.

Dilsel yapı betimlemeleri, ancak işlev betimlemelerinden türetilebilir görüşünün egemen olduğu bu dil anlayışı kullanım dilbilim yanısıra söz-eylem kuramından da etkilenmiştir. Bildirişimsel-işlevsel yöntemin gerek kullanım dilbilim ve gerek söz-eylem kuramıyla olan yakın ilişkileri nedeniyle, burada her iki alan üzerine genel bilgiler vermek yararlı olacaktır.

#### 4.3.2.1. Kullanımbilim/Kullanımdilbilim

C.W.Morris, 1938 yılında sunduğu 'gösterge kuramı'yla(70) göstergelerle konuşan bireyler, bir diğer deyişle, göstergelerle onları kullananlar arasındaki ilişkilerin önemini vurgulamış ve böylelikle de bildirişim kuramına 'kullanımsal bileşeni' katmıştır. Dil anlayışındaki bu yeni yaklaşım, dilin salt göstergeler dizgesi olarak yorumlanmasından uzaklaşılması sonucunu doğurmuştur. Çeşitli bilim dallarında bu yönde çalışmalar yapılmış ve bildirişim kuramına yeni yönelişler doğrultusunda öneriler oluşturulmuştur.

L.Wittgenstein, J.L.Austin ve J.R.Searle gibi dil felsefecileri, J.Habermas gibi toplumbilimciler, D.Wunderlich, P.Hartman gibi dilbilimciler bu yönde ve bu anlayışla kuramlar geliştirmiş bilginlerdir. Kullanım odaklı dilbilim çalışmaları, dilsel göstergelerin, durumsal ve toplumsal bağlam içine yerleştirilmiş olduğu görüşüyle yola çıkar: Bildirişim, salt dilsel göstergelerin kullanılması ile gerçekleşmez, bunun yanısıra bireyin ne zaman, niçin, hangi koşullarda dil göstergelerini kullandığını belirleyen uzlaşımsal kullanım kurallarının öğrenilmesi ile aksamadan gerçekleşebilir. Nitekim, anadilini öğrenen bir çocuk, o dilin dilsel göstergelerini ve bunların sözdizimsel bağlantı kuralları ile birlikte toplumsal karşılıklı etkileşim kurallarını da öğrenir ve ancak bundan sonra çevresi ile bildirişimde bulunabilir.

Dil öğrenme, bildirişim dizgesi ile birlikte bu dizgeye bağlı olan eylem dizgesinin kurulmasıdır. Her iki dizge arasında bir koşutluk ilişkisi vardır(71).

Kullanımdilbilim, dili bu nedenle 'insan eyleminin belli bir biçimi' olarak tanımlar. 'Eylem' ile 'davranış' arasındaki en önemli ayrım, 'eylem'in belli bir amaca yönelik ve bilinçli bir etkinlik olmasındadır(72).

Karcher, kullanımdilbilimin başlıca iki görev alanı olduğunu belirtmektedir:

"- Karmaşık bildirişim dizgesini çözümlmek, dil içi ve dil dışı olguları dizgeleştirmek ve aralarındaki ilişkileri belirlemek: Bildirişimsel eylemin biçimi, içeriği ve işlevi ile dilsel sözcelerin yapı ve öğeleri bağıntı içine konulmalıdır.

- Dili betimlemek, dilin amacını belirlemek ve etkilerini göstermek"(73).

Günümüzde kullanımdilbilim alanındaki çalışmalar en çok 'söz-eylem' kuramından etkilenmektedir.

#### 4.3.2.2. Söz-Eylem Kuramı

Söz-eylem kuramının temel görüşü sözün bir eylem olduğu düşüncesidir. Konuşurken eylemler gerçekleştirildiği görüşü, çok eskilere dayanmaktadır(74). Günümüzde bu doğrultudaki görüşler, İngiliz düşünür J.L.Austin'in 1962'de yayımlanan 'How to do Thing with Words'(75) adlı yapıtıyla etki kazanmıştır.

Austin, söz-eylemleri soru sormak, yanıt vermek, buyrumda bulunmak, uyarmak, vb. gibi dilsel etkinliklerle özdeşleştirir ve tümcelerin dile gelmesiyle belli eylemleri gerçekleştirdiklerini ileri sürer. Bildirişimin temel birimleri olan söz-eylem "gerçekte belli bir kullanım bağlamı içinde görülen tümcedir, yoksa tümcenin doğrudan doğruya kendisi değil"(76). Tümcelere anlam ve bildirişim değeri kazandıran dile getirdikleri eylemlerdir. Nitekim 'Rauchen ist gesundheitsschädlich' = 'sigara içmek sağlığa zararlıdır' sözcesi kullanım bağlamına göre değişik anlam ve bildirişim değeri taşıyabilir. Aynı tümceyle yerine göre savlamak, açıklamak ya da uyarmak söz-eylemleri gerçekleştirilmiş olabilir.

Austin, her söz-eylemin üç yönü olduğunu benimsemiştir(77):

- Salt Dilsel Yön (Düz Söz)

Sözcenin, salt dilsel yönü, belli dilsel birimlerin eklenmesi ile oluşan yönüdür. Seslerin üretilmesiyle bu yön ortaya çıkar. Anlamlı bir sözce ya da metin oluşabilmesi için de, eklenen seslerin bir sözlüğe dayanmaları ve dilbilgisel kurallara uygun bir biçimde bağlanmaları gereklidir.

- Edimsel Yön (Edim Söz)

Ses zinciri salt kendisi için eklenmez, bildirişim çerçevesi içinde belli bir işlevi de yerine getirir, dil aracılığıyla belli bir amaç, belli bir yönelim de söze dönüşmüş olur. Edimsel yön, buyurma, bildirme, selamlama, uyarma türünden eylemlerin yerine getirilmesidir. Bir sözün ya da tümcenin dile getirilmesiyle, bir eylemde gerçekleştirilmiş olur. Edimsel eylem ya da edimsel yön işlevini gönderici ile alıcının paylaştıkları toplumsal uzlaşımdan alır.

- Etkisel Yön (Etki Söz)

Tümcelerinde dile gelişinde belli bir etki de amaçlanır. Alıcıda yaratılmak istenen tepki, göndericinin dilsel davranışını da belirler. Bir sözcede göndericinin/konuşucunun amaçladığı, daha açık bir deyişle alıcıda/dinleyicide oluşturmak istediği tepki söz-eylemin etkisel yönünü içerir.

Burada öncelikle belirtmek gerekir ki, söz-eylemler ancak belli koşullarda aksamadan kurulabilir. "Bu koşullar, bildirişime katılanlarca bilinip benimsenmiş olmalıdır, bir sözcenin anlaşılması buna bağlıdır"(78). Austin için önemli

olan, edimsel yöndür, çalışmalarının odak noktasını da edimsel eylem oluşturur. Austin'de inceleme konusu tümceler değil, bir sözcenin belli bir konuşma bağlamında dile getirilmesidir(79).

Austin'in söz-eylem kuramı J.R. Searle tarafından daha da geliştirilmiştir. Searle'nin temel görüşünün ana çizgiler şöyledir:

- "- Konuşma, söz-eylemlerin yerine getirilmesiyle kendini gösterir.
- Söz-eylemler, dilsel bildirişimin temel birimleridir.
- Söz-eylemler, toplumsal kurallara göre gerçekleştirilebilir.
- Söz-eylemler, bu nedenle toplumsal ölçütlerden kaynaklanan ulamlara göre sınıflandırılabilir"(80).

Searle, "bir dili konuşmayı, davranışın kuralları ile yönetilen bir biçimi"(81) olarak tanımlar. İncelemelerinin temelini de bu kuralların saptanması çabası oluşturur.

Searle iki tür kural ayrımı yapmaktadır:

- Düzenleyici Kurallar: Düzenleyici kurallar, önceden var olan davranış biçimlerini, etkinlikleri düzenler. Bu etkinlikler, kurallardan bağımsız olarak var olan etkinliklerdir(82).

- Kurucu Kurallar: Kurucu kurallar, yeni davranış biçimleri üreten kurallardır. Örneğin, ayaktopu kuralları salt oyunu düzenlemez, aynı zamanda ayaktopu oynama etkinliğini de gerçekleştirme ve yeni davranış biçimleri üretme olanaklarını da belirler(83).

Kurucu kurallar ile etkinlikler arasında bağımlılık vardır. Söz-eylemlerin gerçekleşmesini yöneten kurallar ise 'kurucu kurallardır'.

Searle, Austin'in söz-eylem bölümlenmesini kısmen değiştirek yeniden düzenlemiştir(84):

- Sözcesel Yön

Sözcesel yön, anlam birimleri, sözcükleri ve tümceleri içeren yöndür.

- Yargısal Yön

Konuşucu, sözceleri dile getirirken belli bir gönderme yapar ve belli bir olguyu yüklem. Yargısal yön, bu nedenle iki yönü içerir:

- a) gönderme
- b) yükleme

Sözcelerin dile gelişinde edimsel eylemler değişik olsa bile -dilek, ya da buyrum bildirme gibi- gönderimde bulunma ve olguyu yükleme yönleri aynı"(85) kalabilir.

Örneğin: Ali buraya gelsin (Buyrum)  
Keşke Ali buraya gelse (Dilek)

Yukarıdaki tümceler, edimsel eylem yönünden farklı olmasına karşın konuşucu bunları söylerken, belirli bir kişiye, Ali'ye gönderimde bulunmakta ve Ali'nin gelmesi olgusunu yüklemektedir.

- Edimsel Yön

Edimsel eylem soru sormak, buyrumda bulunmak, önermek gibi eylemleri içeren yöndür. Sözcelerinin iletişim işlevinin belirlendiği yön söz-eylemin bu yönüdür.

- Etkisel Yön

Söz-eylemin bu yönü dinleyicide yaratılan etkiyi içerir.

Görüldüğü gibi Searle'nin ayrımında 'sözcesel yön' ve 'yargısal yön' Austin'in 'salt dilsel' yönü olarak belirlediği yönü oluşturmaktadır. 'Edimsel yön' ve 'ektisel yön' ayrımı işi gerek Searle ve gerek Austin tarafından aynı biçimdedir.

Austin'in ve Searle'nin "dilinin eylemsel yönünü çeşitli ulamlara indirgeyerek irdelleyen çalışmaları"(86) dilbilimcilerin olduğu kadar yazınbilimcilerin de yeni yönelişlerinde esin kaynağı olmuştur.

Bildirimsel işlevsel yöntemin temel çizgilerini çizen öğretim bilgisi de gerek kullanımbilim ve gerek söz-eylem kuramı çalışmaları ürünlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu nedenle, kullanımbilim, söz-eylem kuramı ve bildirimsel işlevsel yöntem bağıntılarını belirtmek yararlı olacaktır.

4.3.3. Kullanımbilim ve Söz-Eylem Kuramının Bildirimsel - İşlevsel Yönteme Etkileri

4.3.3.1. Konuşma Yönelimleri

Salt dilsel yön ile edimsel yön ayrımı bir 'bildirim

tümce'sinin ya da 'soru tümce'sinin belli bir bildirişim bağlamı içinde aynı bildirişimsel işlevi yerine getirebildiğini de açıklamaktadır.

Nitekim dilbilgisel olarak farklı yapıları olan tümceler, -bildirim tümcesi, soru tümcesi, buyrum tümcesi gibi farklı dilsel etkinlikleri ortaya koymayabilirler, diğer bir deyişle, farklı dilbilgisel yapılar aynı dilsel eylemleri dile getirebilirler.

Burada sözü edilen durumun tersi de olasıdır: Dilsel yönden birbirinin aynı olan yapılar, farklı bildirişim işlevini üstlenebilirler(87). Bunu şöyle örnekleyerek somutlaştırebiliriz:

Sei brav!

Gib mir die Zeitung bitte!

Seh dir diesen Film an!

Lies vorsichtig, wenn du es verstehen willst!

Buyrum tümcesi olarak adlandırılan benzer yapıdaki bu tümceler, rica, öğüt, öneri, buyruk gibi değişik bildirişim olgularını dile getirmektedirler.

Öte yandan, aşağıdaki tümceler buyrum tümcesi olmadıkları halde, buyrum etkinliğini dile getirmektedirler.

Wenn du nicht sofort kommst, bekommst eine Strafe!

Um 9 Uhr musst du hier sein!

Du bist verpflichtet, das zu machen!

Bu örnekler, belli bir bildirişim işlevinin, edimsel eylemin, değişik dilsel anlatım araçlarıyla gerçekleştirilebileceğini göstermektedir.



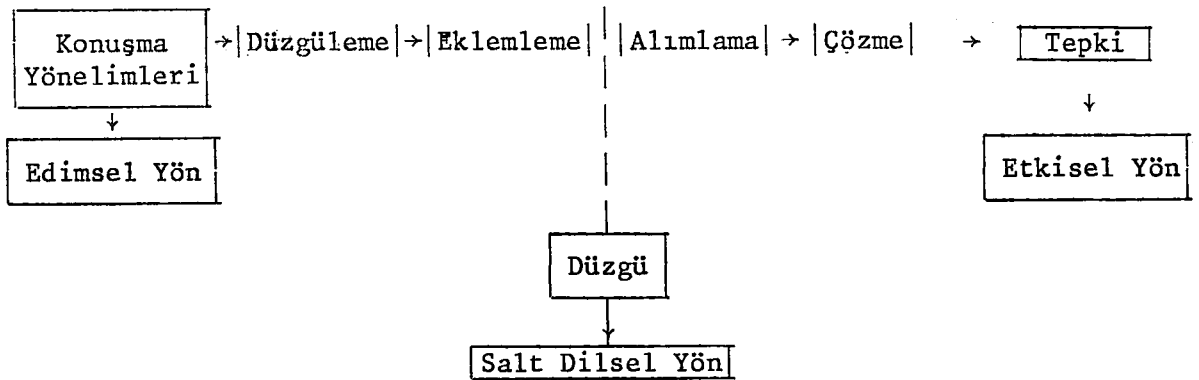
Bu saptamanın, yabancı dil öğretimine yansımaları, bildirimsel-işlevsel yöntemin temel anlayışının önemli bir ögesini oluşturmuştur. Yabancı dil öğrenen kişinin, salt soru, buyrum ya da bildirim tümcelerini öğrenmesiyle 'bildirimsel edinci' kazanması sağlanamaz.

Bildirimsel edincin kurulması ancak, sözcelerin konuşma yönelimlerinin gerçekleştirilmesi olarak kavranması ve kullanılmasıyla olanaklı olabilir(88).

Bu görüş, 'konuşma yönelimleri'ni bildirim-işlevsel yöntemin öngördüğü yabancı dil olarak Almanca öğretiminde odak noktası yapmıştır.

Konuşma yönelimleri, Prepho'ya göre söz-eylemin, 'edimsel yönü'dür(89). "Bildirimi başlatan, konuşucuyu dilsel etkinliğe götüren, dilsel ya da dilsel olmayan ve dinleyicinin tepkisi olarak betimlenebilen bir amaca yönelik olabilen konuşma yönelimleri'dir"(90).

Bunu şöyle görselleştirmek olanaklıdır:



Aynı konuşma yönelimleri, değişik dilbilgisel yapılar ve değişik sözcüklerle kısaca değişik anlatım araçlarıyla dile getirebilir.

Örneğin(91):

Konuşma yönelimi: Bildiriyi yönelttiğimiz kişinin bir diğer kişiye birşeyi vermesini sağlamak.

Bu yönelimi sözceleştirme örnekleri:

Ich möchte (bitte) .....

Gibst du mir .....

Ich hätte gern .....

Kannst du mir ..... geben?

Bist du so gut und gibst mir .....

Gib mir (bitte) .....

Würdest du die Freundlichkeit besitzen, mir ..... zu geben.

Verdiğimiz örnek, aynı konuşma yöneliminin değişik tümce türleri ve dolayısıyla değişik dilbilgisi yapılarıyla sözceleştirilebileceğini göstermektedir. Bildirişimsel-işlevsel yönetime göre yürütülen yabancı dil olarak Almanca öğretiminde, dilbilgisel yapılar ve sözcükler 'kendileri için değil' de bildiriyi olanaklı kıldıkları ölçüde dil derslerinin konusu olarak işlenirler. Bildirişimsel-işlevsel yöntemde 'basamaklandırma' da bu nedenle belirleyici olan dilbilgisel yapıları değil, konuşma yönelimleridir. Ancak, öğretimsel bir zorunluluk olan 'yalından karmaşığa doğru gelişme' konuşma yönelimlerinin de düzenlenmesinde geçerli bir düzenleme biçimidir. Aynı konuşma yönelimi, önce öğrenilmesi güç olmayan dilsel araçların kullanımıyla sözceleştirirken, daha ileriki aşamalarda karmaşık yapıların kullanımıyla bir kez daha ders konusu olabilir. Konuşma yönelimlerinin, doğru olarak dile getirilmesi, salt doğru sözcüklerin ve dilbilgisi yapılarının kullanımıyla gerçekleşemez. Bildirişimi paylaşan kişilerin, toplumsal konuları, birbirleriyle ilişkileri, bildiriyi konusuna ilişkin önbilgileri(92) de bu sürecin göz önüne alınması gereken öğelerdir. Bu yaklaşım bildiriyi işlevsel

yönteme kullanımbilim ve söz-eylem kuramının bir diğer etkisinin ürünüdür.

#### 4.3.3.2. Bildirişim Durumu

Bildirişim belli durumlar içinde gerçekleşir ve bildirişimde bulunan kişiler çevresel öğelerin açıklayıcı desteğinden yararlanırlar. Bildirişim durumu, sözcenin dil dışı çevresidir ve bu çevreyi belirleyen öğeler şunlardır: konuşucu, dinleyici, roller, yer, zaman, bildirişim nedeni, bağlam ise sözcük ve tümceleri içerenin dilsel çevre olarak tanımlanabilir(93). Kullanımdilim açısından bakıldığında, sözlerin içinde yer aldıkları bildirişim durumuna göre değişik bildirişim işlevleri üstlendikleri görülür. Örneğin: 'Feuer' sözcüğü, iletiildiği bildirişim durumuna göre değişik anlamlar içerir. Bir yangını bildirme anlamını taşıyabileceği gibi sigara yakma isteğini de dile getirebilir. Bildirişimsel-işlevsel yöntem, bu nedenle dilin, ya da konumuzu oluşturan Almanca'nın, somut bildirişim bağlamı/durumu içinde öğretilmesini öngörür. Yabancı dil olarak Almanca'nın bildirişim aracı olarak kullanılabilmesi, üretilen tümcelerin içinde yer aldıkları duruma uygun olmalarıyla olanaklı olabilir. "Sözcükleri tamamlayan ve anlaşılır kılan 'durumsal bağlam'dır"(94).

Almanca'yı yabancı dil olarak öğrenen kişinin,

Schalte das Fernsehen mal ab.

Schalt das Fernsehen doch endlich ab.

Darf ich abstellen?

Hast du was dagegen, wennich auschalte?

Tust du mir einen Gefallen und stellst ab?

sözcüklerinden içinde bulunduğu bildirişim durumsal bağlama ve role uygun olanını seçip kullanabilecek düzeye ulaştırılması gerekir. Bu görüşten yola çıkan bildirişimsel-işlevsel yöntem

de, kullanımbilim verilerinin etkisiyle, sunmayı amaçladığı dilsel malzemeyi uygun durumlar içine yerleştirmeyi amaç edinir.

#### 4.3.3.3. Bildirilişimde Dil Dışı ve Dil Ötesi Öğeler

Bildirilişimi belirleyen öğeler arasında, anlamsal yönden açıklayıcı destek sağlamaları nedeniyle yüz anlatımları ve el, kol devinimleri de önemli bir yer tutarlar(95). Kimileyin salt el kol devinimleriyle bildiri gönderildiği de olur. Dilsel olukla gönderilen bildiri uzlaşımsal devinimlerle desteklendiğinde, hem işitsel hem de görsel olukla bildirilişim kurulur. Nitekim günlük yaşamda gerek görsel ve gerek işitsel düzlemde sürekli bildiriler yöneltilir. görsel yönden destek sağlayan ya da tümüyle bildirinin yerini alan el, kol devinimleri evrensel nitelikli olabilir (alkışlamak vb. gibi). Ancak aynı dil öbeği üyelerinin anlayabileceği bir anlamın taşıyıcılığını yapanları da vardır(96).

Bildirilişimsel-işlevsel yöntem el, kol devinimleri ve yüz anlatımları gibi dil dışı öğelerle, titremleme ve vurgulama gibi dil ötesi öğeleri dil öğrenme süreci öğeleri arasına yerleştirme yanlısı bir yöntemdir. Almanca'yı 'belli bir durum içinde üstlenilen toplumsal role uygun' bir biçimde öğrenbilmenin bir koşulu olarak bu öğelerin de yabancı dil öğretimine girmesi kullanımbilim çalışmalarının dil öğretimine getirdiği bir diğer önemli boyuttur.

#### 4.3.4. Öğrenme Kuramı

Bildirilişimsel-işlevsel yöntem belli bir öğrenme kuramına dolaysız bir biçimde bağlanmaz. Chomsky'nin dil öğrenmeyi anlıkçı bir yaklaşımla açıklaması, davranışçı öğrenme ilkelerinin egemenliğini sarsmış ve bu durum yabancı dil öğrenme etkinliğini de etkilemiştir. Salt davranışçı öğrenme kuramı

üzerine kurulmuş bir yabancı dil öğretim yönteminin, yabancı dil öğretiminin önemli bildirişim ve öğrenme süreci öğelerini kapsayamayacağı görüşü iyice belirginleşmiş ve davranışçılığın yabancı dil öğrenimi için geliştirdiği betimleme modeli tartışma konusu olmuştur(97).

Bildirişimsel-işlevsel yöntemin benimsediği dil öğrenme kuramı bilişseldir ve dil öğrenmede yaratıcılığı vurgulayan bir anlayıştan kaynaklanır. Son yıllarda bellek üzerine yapılan araştırmalar da, "Bilişsel bir biçimde öğrenilen bilgilerin unutulmaya karşı daha dayanıklı olduğunu, daha çabuk anımsanabildiğini ve kısa bir alıştırma zamanına gereksinim gösterdiğini kanıtlamıştır"(98). Ancak burada önemli bir noktayı belirtmek gerekir: Yabancı dil öğrenmeyi bilişsel, yaratıcı bir zihinsel etkinlik olarak tanımlayan bildirişimsel-işlevsel yöntem kuramcıları davranışçı öğrenme ilkelerini bütünüyle dışlamamışlardır. Bildirişimsel-işlevsel yöntemin dayandığı yabancı dil öğrenme anlayışı, davranışçı ilkeleri de benimseyen geniş kapsamlı bir yaklaşımdır. Özellikle yabancı dilin sözdizim, sesbilgisi gibi dizgelerinin öğretiminde davranışçı ilkelerce düzenlenmiş alıştırmalardan yararlanmanın gerektiği görüşüyle düzenlemeler yapılmaktadır.

Bu nedenle bildirişimsel-işlevsel yöntemin benimsediği öğrenme kuramı, davranışçı kuramı tamamlayan bir kuramdır. Yabancı dil öğrenme bir yönüyle bir dizgenin bilinçle kavranmasıdır. Ancak dil öğrenmenin bir diğer yönü de öykünme ve alıştırma ile ilgilidir: Öğrenilen yapıların yerleştirilmesi. Dil kullanımı ise yaratıcılık ve düşünme gücü gerektirir.

Bildirişimsel-işlevsel yöntem salt dilsel dizgenin öğretimiyle yetinmeyip, öğrenciyi ne zaman, nerede, kime karşı, hangi yönelimle bir sözceyi dile getireceğini değerlendirebilecek bir duruma ulaştırmayı da amaçladığından 'bilişsel' öğrenmeye yer veren bir yöntemdir. Bildirişimsel-işlevsel yön-

tem uyarınca gerçekleştirilen düzenlemelerde, temel öğrenme biçimi öncelikle bilinçle öğrenmedir. Öykünmeye dayanan öğrenmeden sadece belli öğrenim aşamalarında araç olarak yararlanılır. Ancak bilinçle öğrenme ile kastedilen de kuralların ezberlenmesi değildir. Dil dizgesini kavrama, kurallara uygun konuşma ve yazma için gereklidir. Dil kullanımının gerektirdiği bağımsızlık ve yaratıcılık koşullandırma yoluyla değil de bilişsel öğrenme ile sağlanabilir(99).

Bildirimsel-işlevsel yöntem, anlatma yetisi yanısıra anlama yetisinin geliştirilmesini de öngörür. Anlama yetisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde ise bilişsellik kaçınılmazdır. Ayrıca dili bir eylem olarak tanımlayan bir dil anlayışını temel olarak alması, bildirimsel-işlevsel yöntemin bilişsel bir öğrenmeden yana olmasını gerektiren bir etmen-dir.

#### 4.3.5. Amaç

Bildirimsel-işlevsel yöntemde üst-amaç 'bildirimsel edincin' kazandırılmasıdır. Bildirimsel edinç, açıkladığımız gibi J.Habermas'in geliştirdiği ve toplumbilimsel bir açıdan, tümcelerın sözceye dönüştürülmesine açıklama getirme çalışmalarının ürünü olan bir kavramdır. Bildirimsel edinç kavramını, yabancı dil öğretimbilgisi yönünden yorumlayan H.E.Piepho'dur(100). Piepho, bu kavramı şöyle tanımlar: "Bildirimsel edinç, konuşucunun dili bildirimselde bulunma, söylem düzleminde kullanma, yani bir sözcenin ve bir metnin içindeki ve arkasındaki anlam ve yönelimi kavrama ve kendi yönelimlerini etkili bir biçimde söze dökme etkinliğidir"(101).

Bildirimsel edinç, bildirimsel - işlevsel yöntemin amacı olarak gösterildiğinde kastedilen, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen kişinin, "bildirimsel yönelimlerini belli durumlarda üstlenilen role uygun olarak dilsel ve toplumsal

yönden etkili bir biçimde gerçekleştirme yetisidir"(102).

Nitekim, Bender de yabancı dil öğretiminde 'edinç' kavramının 'yeti' ve 'beceri' anlamında kullanıldığını belirtmektedir(103). Chomsky'nin 'edinç' kavramı, dilin somut kullanımını dışlarken, yabancı dil öğretimi için bildirişimsel-işlevsel yöntemin benimsediği 'edinç' kavramı dilin somut kullanımını ile, diğer bir deyişle 'edim' düzlemiyle ilgilidir.

Çalışmamız kapsamı içinde bu nedenle 'bildirşimsel edinç' yerine 'bildirişim yetisi' kavramı da kullanılacaktır. Bildirşimsel-işlevsel yöntemin yöneldiği üst-amaç olarak 'bildirşimsel edinç' belirlemesi yapılırken de kastedilen 'bildirişim yetisi'dir.

Anlamsal ya da, toplumsal ve dilsel olmak üzere üç bileşenden oluşan, bildirişim yetisi, iki yetiden oluşan bir bütündür:

- Anlama yetisi
- Anlatma yetisi

Bildirşimde, sözce üretme (anlatma) yetisiyle, sözceleri anlama yetisi birbirinden soyutlanamaz, çünkü sözgeli mi aynı dialog içinde gerek konuşucu gerek dinleyici, bildirşime katılanlar, hem sözce üretmeli hem de karşısındakinin ürettiği sözceleri anlamalıdır(104).

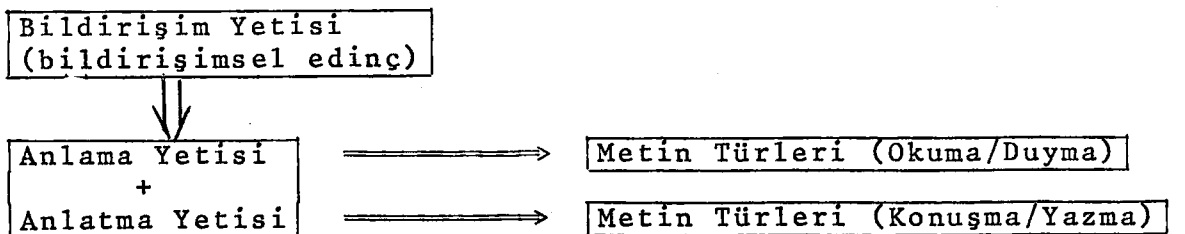
Bildirşimin, bu karşılıklı etkileşime dayanan biçimi yanısıra bir diğer biçimi daha vardır: Söylem düzleminde bildirşim. Nitekim Habermas da, bildirşimin iki biçimi olduğundan söz etmektedir(105). Bildirşimsel-işlevsel yöntemde yönelinen temel amaç, 'bildirişim yetisini' kazandırmak olduğundan, bu yöntemle yürütülen yabancı dil olarak Almanca derslerinde 'bildirşimsel eylem', diğer deyişle karşılıklı konuşma

ve 'söylem'(106) olarak belirtilen her iki bildirişim biçimi de önem kazanmıştır. Çünkü bildirişim yetisini kazandırmanın temel ölçütü gerçek yaşamdaki kullanımdır.

Neuner, buna dayanarak yabancı dil olarak Almanca derslerinin iki yönlü bir düzenlemesi olması gerektiğini savunmaktadır(107).

- Karşılıklı konuşma (bildirişimsel eylem) alanına ilişkin çalışmalar (birisi ile konuşmak). Bu alan çalışmaları için, soru yöneltme, karşı çıkma, buyurma, tepki gösterme, vb. gibi bilgi edinme ve ilişki kurmaya yönelik konuşma yönelimleri önemlidir.
- Almanca metinler üzerinde çalışma (birşey üzerine konuşmak). Bu alan çalışmaları için de, düzenlemek, değerlendirmek, tartışmak, tanımlamak, saptamak, yorumlamak, görüş belirtmek gibi söylemsel konuşmayla ilgili dilsel etkinlikler önemlidir.

Bu tür bir düzenleme 'özgün' metinlerle çalışmayı gerektirir. "Gerçek yaşamı dil derslerine getiren"(108) de özgün metinlerdir. Özgün metinlerle çalışma, dil derslerinde kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan beceriler doğrultusunda bir metin türü saptamasını da gerekli kılar. Kimi metinler salt okuma/anlama ya da duyma/anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygundur. Bu nedenle bu metinler 'anlama yetisi'ni kazandırma amacıyla işlenmelidir. Görüldüğü gibi, bildirişimsel-işlevsel yöntem, metin türleri ile beceriler arasında sıkı bir bağ olduğunu benimsemektedir. Bunu şöyle bir çizelgeyle görselleştirmek olanaklıdır:

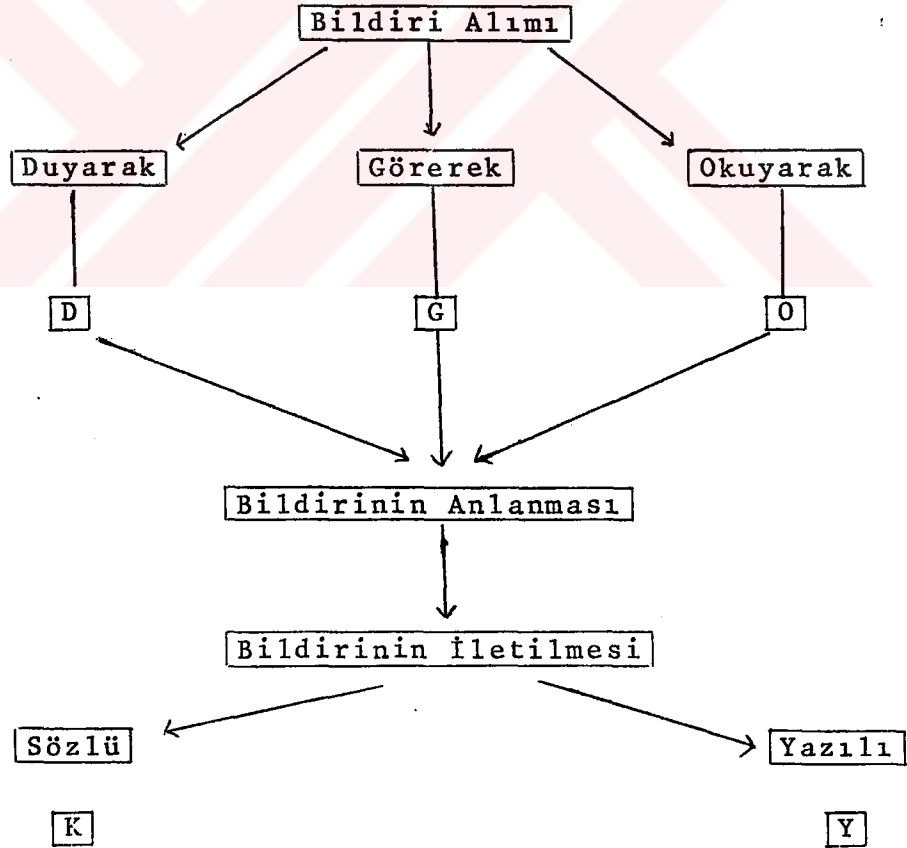




Bildirimsel-işlevsel yöntemin 'bildirişim yetisini' genel amaç olarak belirlemesi, dil öğretiminde kazandırılması amaçlanan becerilerin de yeni bir anlayışla ele alınması sonucunu doğurmuştur.

#### 4.3.5.1. Beceriler

Bildirimsel-işlevsel yöntem, Almancayı okul dışında gerçek yaşamda kullanıldığı ya da kullanılacağı biçimde öğretmeyi amaçladığından, bildirimsel becerilerin öğretiminde görerek, duyarak ya da okuyarak bildiri alımı ile karşılıklı etkileşime dayanan konuşma ve yazma alanları için de gerçekten gereksinim duyulan becerilerin öğretimini öngörür. Bunu şöyle de gösterebiliriz:

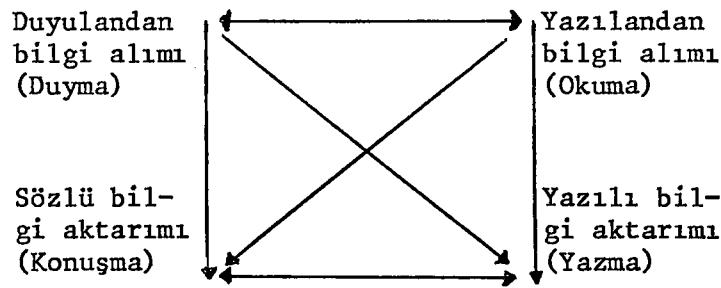


D: Duyma anlama,  
G: Görme anlama  
O: Okuma anlama

Y: Yazma  
K: Konuşma

Bildirimsel-işlevsel yöntemin gerçek dil kullanımını düzenleme ölçütü olarak benimsemesi, özgün metinlerle çalışmanın önemini de vurgulayan bir özelliktir. Özgün metinlerle çalışmada önemli olan, kazandırılması ya da geliştirilmesi amaçlanan beceriye uygun metinlerle çalışmadır. Örneğin, hava durumuyla ilgili bir metin üzerine de 'konuşma' ya da 'yazma' becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak gereksizdir, çünkü gerçek kullanımda bu tür bir metin çoğunlukla radyo ya da televizyon aracılığıyla iletilen bir metindir. Bundan dolayı da böyle bir metin 'duyma/anlama' becerisinin kazandırılmasında kullanılmalıdır. Ancak bu biçimde bir çalışma gerçekleştirildiğinde, becerilerin gerçek gereksinimler doğrultusunda öğretildiğinden söz edilebilir.

Bildirimsel-işlevsel yöntemin dört temel becerinin öğretiminde getirdiği bir diğer yeni yaklaşım da, becerilerin ayrı ayrı olarak değil de birbirlerine bağımlı bir bütün olarak ele alınmasıdır. Değişik becerilerin varlığı, birinden diğerine doğru bir sıralamaya götürmemelidir kesinlikle(109). Edelhoff, becerilerin birbirlerinden bağımlı olmasını şöyle bir çizelgeyle gösterir(110):



Bildirimsel-işlevsel yöntem çerçevesi içinde dört temel beceri alanına giren alt becerilerinde ayrıntılı sınıflandırılması da yapılmıştır(111). Bu alt beceri belirlemesi kısaca şöyledir:

- Duyuma ve Anlama

Duyuma/anlama becerisi, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen kişinin dilselsözceleri, kim tarafından, hangi yönlemlimle söylendiği yönünde tanıma ve yorumlama becerisidir. Kişinin kendi anadilinde de duyup anladığı, kendisinin etkin bir biçimde kullandığından daha fazladır. Bu nedenle duyma/anlama alanına ilişkin çalışmalarda öğrenciden etkin olarak egemen olduğundan görece daha fazlası beklenmelidir.

- Okuma ve Anlama

Okuma ve anlama becerisi, öğrencinin değişik türden metinleri ana çizgileriyle kavrayabilme becerisidir. Metnin içerdiği yönelimleri eğilimleri çözümleyebilmek bu alan çalışmasına giren etkinliklerdir.

- Etkin-Sözlü Yeniden-Üretme

Bu alan çalışmalarında öğrenci bir rolü kendisine verilen biçim ve yapıda öykünme yoluyla yineler. Örnek olarak kullanılan dialog ya da gerekli resimler, öğrenciyi bu beceri kazanımında yönlendiren desteklerdir.

- Etkin-Sözlü Üretme

Etkin-sözlü üretme becerisi, yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencinin bildirimsel yönelimlerini içinde bulunduğu durumun gerektirdiği biçimde özgürce gerçekleştirebilme becerisidir.

- Etkin-Yazılı Yeniden-Üretme

Bu beceri kapsamında öğrenciyi, belli bir metni gerekli sözcüklerin ve dilbilgisel yapıların kendisine verilmesi

durumunda yazabilmesi yönünde eğitmek amacı güdülür. Yazı diliyle konuşma dili arasındaki ayrımlar nedeniyle bu alan çalışmalarını da yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutar.

- Etkin Yazılı-Üretim

Bu beceri kapsamında amaçlanan ise öğrenciyi, çeşitli konularda (mektup yazma, iş başvuru, not alma, yaşam öyküsü yazma vb.) herhangi bir yönlendirme ya da destek görmeksizin yazılı aktarımlarda bulunabilecek düzeye getirmektir.

- Bilişsel Kavrama

Yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencinin, dilbilgisel düzeyi bilişsel olarak kavraması bu becerinin kazandırılması ile gerçekleşir.

Bildirimsel-işlevsel yöntemde algılamaya yönelik (duyma/anlama ve okuma/anlama) beceriler 'edilgen' beceriler olarak tanımlanmaz. "Duyma ve okuma anlama, iletilen bildirimde ayıklama, düzenleme ve yorumlama gibi etkinlikleri"(112) gerekli kılar. Bu nedenle sözü edilen beceriler de konuşma ve yazma gibi kişinin etkin olduğu dil becerileridir.

Yukarıda sergilenen türde bir beceri sınıflandırması, bildirimsel-işlevsel yöntemin alıştırmalar düzleminde öngörülen düzenlemenin gelişim çizgisini de ortaya koymaktadır.

4.3.6. Alıştırmalar

Bildirimsel-işlevsel yöntem ile birlikte yabancı dil olarak Almanca öğretimine alıştırmaların seçimine, basamaklandırılmasına ve düzenlenmesine ilişkin yeni bir anlayış da gelmiştir. Bildirimsel-işlevsel yöntemin alıştırma kavramı geniş kapsamlıdır: Bildirimsel-işlevsel yöntem de, alıştır-

ma kavramı, "öğrencinin bir metin türünü alımlamasından sonra, gerekli ve uygun ara adımlardan geçerek yabancı dil öğretiminin gerçek amacı olan dilsel araçların kendiliğinden ve özgürce kullanımına ulaşma etkinliklerinin tümünü içerir"(113). Bir diğer deyişle, bildirimsel-işlevsel yöntem, alıştırma düzeninde salt beceri kazandırımı ile yetinmez, edinilen becerilerin kullanımını da birlikte sunmayı öngörür.

Bildirimsel-işlevsel yöntemde ders düzenlemesi, bildirişim durumunu belirleyen bildirişim nedeni, yönelinen kişiler, üstlenilen roller, yer ve zaman gibi öğelerin belirlenmesi koşuluyla gerçekleştirilir. Alıştırma oluşturulmasında da aynı belirleyici öğelerin göz önüne alınması gerekir. Bildirimsel-işlevsel yöntemde alıştırma düzenlemelerinde temel anlayış, alıştırma biçimlerini toplumsal karşılıklı etkileşim biçimlerine uygun olarak geliştirmektir. Bunu sağlama çalışmalarını yönlendiren temel sorular ise şunlardır:

- "Hangi tür alıştırma akışı en üst düzeyde bir karşılıklı etkileşimi olanaklı kılar?

- Dil derslerinde alıştırmalar ve dilsel etkinlikler hangi bildirişim biçimlerinde anlamlı ve işlevsel olabilirler?"(114).

Yukarıdaki soruların yönlendirdiği alıştırma düzenlemesi, 'öğretmen sorar-öğrenci yanıtlar' biçimindeki tek yönlü bildirişime dayanan alıştırmalar yerine 'ikili' ya da 'küme' çalışmaları gibi çok yönlü bildirişime dayanan alıştırma biçimlerini, bildirimsel-işlevsel yöntemin temel alıştırmaları yapmıştır.

Bildirimsel-işlevsel yöntem öğrencinin tek başına yapacağı alıştırmalar yanısıra ikili ve küme çalışmalarını gerektiren alıştırmalara yer vermesi, 'bildirişimin ancak bildirişim yoluyla öğrenilebileceği'(115) görüşünden kaynaklanır.

İkili ve küme çalışmasıyla yürütülen alıştırmalar sınıf ortamını gerçek bildirişim ortamına yaklaştıran bir olanaktır.

Bildirişimsel-işlevsel yöntemde alıştırmaların oluşturulmasında temel ilke, sunulacak dilsel malzemenin belli bir bildirişimsel bağlam içine yerleştirilmesidir. Ancak dil yapılarını bağlam içinde öğreten alıştırmalar bildirim yetisinin edinimde yararlanılabilinecek alıştırmalardır.

Bildirişimsel-işlevsel yöntem, yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrenciye gerek yazılı ve gerek sözlü düzlemde bildirişim yetisi kazandırmayı amaçladığından, bu amaca erişmek için öğrencinin anlatma ve anlama yetilerinin dizgesel bir biçimde geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle bildirişimsel-işlevsel yöntembilimcileri, öğrenciyi bağımlı dil kullanımından bağımsız dil kullanımına doğru geliştiren 'alıştırma basamakları' oluşturmuşlardır. Kendi içlerinde de çeşitli adımlar içeren dört temel basamak şunlardır:

- " [A] Anlamaya yönelik alıştırmalar
- [B] Dilin değişik yönlerini yerleştirmeye yönelik alıştırmalar
- [C] Gittikçe özgürleşerek sözce oluşturma
- [D] Bildirişim bağlamında özgür sözce oluşturma"(116).

Bildirişimsel-işlevsel yöntemin yabancı dil olarak Almanca öğretimi için öngördüğü ve yukarıda belirtilen basamakları temel alan alıştırma aşamaları ve alıştırma türleri şöyle bir model oluşturmaktadır(117).

**AŞAMA A**

**ANLAMA YETİSİNİ GELİŞTİRME VE SINAMA**

**1. Anlama yetisini geliştirme**

- A1 Metni yalınlaştırma alıştırmaları
- A2 Metni kısaltma alıştırmaları
- A3 Metni bölümlenme alıştırmaları (metne uygun çizelge oluşturma, vb)
- A4 Görselleştirme alıştırmaları (metne uygun çizelge oluşturma, vb)
- A5 Önbilginin etkinleştirilmesine ilişkin alıştırmalar

**2. Anlama yetisini sinama**

- A6 Birleştirme alıştırmaları (karışık biçimde verilmiş tümcelerden anlamlı metin oluşturma vb)
- A7 Doğru ya da yanlış belirleme alıştırmaları
- A8 Çoktan seçmeli alıştırmalar

**AŞAMA B**

**ANLATMA YETİSİNİ TEMELLENDİRME**

Dilsel biçimlerle ilgili ve yeniden üretici nitelikli alıştırmalar

- B1 Resimlerle desteklenen ve yönlendirilen anımsatma alıştırmaları
- B2 Deneylik alıştırmaları, drill alıştırmaları
- B3 Metin tamamlama: Boşlukları doldurma alıştırmaları
- B4 Metin üretimine yönelik alıştırmalar
- B5 Tümce tamamlama alıştırmaları
- B6 Dialog tamamlama alıştırmaları
- B7 Düzenleme alıştırmaları
- B8 Dialog çeşitlemeleri

**AŞAMA C**

**ANLATMA YETİSİNİ GELİŞTİRME**

Belirtilen durum/roller ve bildirişim nedenlerinin yeniden üretici ve üretici nitelikli alıştırmalarla dilsel biçimlendirilmesi

- C1 Açık Dialog
- C2 Bir örneğe göre metin oluşturma
- C3 Metin türünü değiştirmeye yönelik alıştırmalar (karşılıklı konuşmadan mektup oluşturma vb)
- C4 Metni içerik yönünden tamamlama alıştırmaları (bir metne başlangıç ve sonuç bulma vb)
- C5 Çizelge doldurma ve değerlendirme alıştırmaları
- C6 Not tutma, not düzenleme alıştırmaları
- C7 Kişisel görüşleri özetleme çalışmaları
- C8 Mektup yanıtlama
- C9 Bir dialoğu değişik doğrultularda sürdürme çalışmaları

**AŞAMA D**

**BİLDİRİŞİM BAĞLAMINDA ÖZGÜR SÖZCELEME (Özgür Anlatım)**

Özgür anlatım yetisi kullanımına yönelik alıştırmalar (söylemsel düzlemde)

- D1 Bir konuyla ilgili olumlu/olumsuz görüş belirtmek
- D2 Yorumlamak, öne sürülen görüşü destekleyen nedenler belirtmek
- D3 Toplumsal kurgu oyunları

Yukarıda gösterilen alıştırmaların basamakları ve türlerine ilişkin model, görüldüğü gibi, A basamağından D basamağına doğru bir gelişim çizgisi izlemektedir. Alıştırma düzleminde bu modelin uygulanmasını öngören bildirişimsel-işlevsel yöntem, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde öğrenciyi gerek sözlü gerek yazılı düzlemde özgür dil kullanımına ulaştırmayı amaçlar.



#### 4.3.7. Yöntemsel İlkeler

Bildirimsel-işlevsel yöntemin kuramsal temeli ve yöneldiği amaca ilişkin açıklamalarımız, bu yöntemin yabancı dil olarak Almanca öğretimi için benimsediği ilkelerin de ölçütlerini de ortaya koymaktadır. Bildirimsel-işlevsel yöntem dayanan Almanca öğretimini yönlendiren ilkeler şöyle özetlenebilir:

— Kullanımdilbilim verilerinin yabancı dil öğretimine uygulanmasının bir somut sonucu olan bildirimsel-işlevsel yöntem, Almanca öğretimine ilişkin yöntemsel düzenlemelerde ya da ders kitabı oluşturulmasında çıkış noktası olarak sözeylemleri benimser. Söz-eylemlerin edimsel yönünü oluşturan 'konuşma yönelimler'ine göre yapılan düzenlemelerde öğrenilen Almanca'nın hangi toplumsal rollerde kullanılacağı göz önüne alınmalıdır. Öğrenci gereksinimlerini temel alan bu tür bir düzenleme, gerek sözlü ve gerekse de yazılı bildirişimde yönelimlerin açık olarak belirlenmesini gerektirir(118).

— Konuşma yönelimleri dilsel öğelerin yanısıra dil dışı ve dil ötesi öğelerin (bedensel anlatım, titremleme vb.) katkısıyla gerçekleşir. Bildirişim sürecinde etkisi önemli olan bu öğelerin de dil öğretiminde göz önüne alınması gerekir. Konuşma yönelimleri, dilsel araçlarla söze dökülebileceği gibi dilsel ve dil dışı öğelerin birleşimiyle de gerçekleşebilir.

— Yabancı dil olarak Almanca öğrenen, kullanım aşamasında belli roller üstlenecektir. Bu roller de belli konuşma yönelimlerini söze dökme ya da anlama düzeyine erişmelidir. Bir ders biriminin konusunu oluşturan konuşma yönelimi/bildirişim nedeni en sık kullanımı olan sözceleştirme örnekleriyle sunulmalıdır. Bir konuşma yönelimini gerçekleştirmek için belli dilbilgisel yapılar ve anlamsal bağlama göre belli sözcük-

ler de dil öğretiminde yer alacaktır. Ancak dilbilgisel yapılar ve sözcükler 'kendileri için değil' de 'bir konuşma yönelimini' gerçekleştirmedeki işlevleri yönünden öğretimin konusu olmalıdırlar(119).

— Dilbilgisi konusuna bu tür yaklaşma sonucu bildirişimsel-işlevsel yöntem yenibir dilbilgisi düzenlemesi öngörür. Dilbilgisel yapıları bir bildirişim bağlamı içinde ve bildirişimsel işlevi yönünden sunmayı amaçlayan bu yaklaşım 'biçim'e değil 'işlev'e öncelik vermelidir.

— Bildirişimsel-işlevsel yöntem çerçevesi içinde yürütülen yabancı dil olarak Almanca öğretiminde temel birim ne 'tümce', ne 'sözcük' ne de 'ses'dir. Bildirişimin temel birimi olması nedeniyle öğretim 'sözce' düzeyinde olmalıdır. Sözcele-  
rin birbirleriyle ilgili olarak gelişimi anlamında 'söylemsel konuşma' da üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

— Sözce ve söylem öğretimi, bildirişimsel-işlevsel yöntemin ikili ve küme çalışmalarını (birisıyla konuşmak ve bir şey üzerine konuşmak) bir düzenleme ilkesi olarak benimsemesine yol açmıştır. Karşılıklı ve söylemsel konuşmayı kazandırma için toplumsal kurgu oyunlardan yararlanılmalıdır. Sınıf ortamını doğal bildirişim ortamına yakınlaştırmak için 'oyunlaştırma' başvurulması gerekli bir öğretim yoludur. Ancak oyunlaştırma da uyulması gereken ölçüt, 'gerçek yaşamdaki kullanım'dır. Bu nedenle yabancı dil olarak Almanca öğretimine ilişkin düzenlemelerde öğrenciye özdeşleşebileceği roller sunulmalıdır(120).

— Bildirişimsel-işlevsel yöntem, becerilerin birbirlerinden ayrı olarak değil de bir bağımlılık ve karşılıklı ilişkiler ağı içinde öğretimini öngörür. Hangi becerilere daha fazla ağırlık verileceği 'roller çözümlemesi'nin sonuçlarına göre saptanmalıdır. Becerilerin yerleştirilmesinde ve geliştiri-

rilmesinde özgün metinlerle çalışmak gereklidir. Her metin, türüne göre bir dilsel etkinlik gerektirir.

— Yabancı dil olarak Almanca öğretimiyle ilgili yöntemsel düzenlemeler ve bu amaçla hazırlanan ders kitapları dilbilimsel (sözdizimsel, dilbilgisel) 'basamaklandırma' oluşturulmaz. Sıralama, belirli bir konu alanına giren bildirişim nedenleri uyarınca gerçekleştirilmelidir ve "sarmal bir gelişim çizgisi izlenmelidir"(121).

— Öğretimin belirli aşamalarında anadilden yararlanmanın sakıncası yoktur. Özellikle duyma/okuma anlama becerilerini geliştirmeye yönelik metinler üzerinde anadilde tartışmalar yapmak, öğrenciyi sınırlı sözcüklerle düşünmek gibi bir zorlama içinde kalmaktan kurtarır(122).

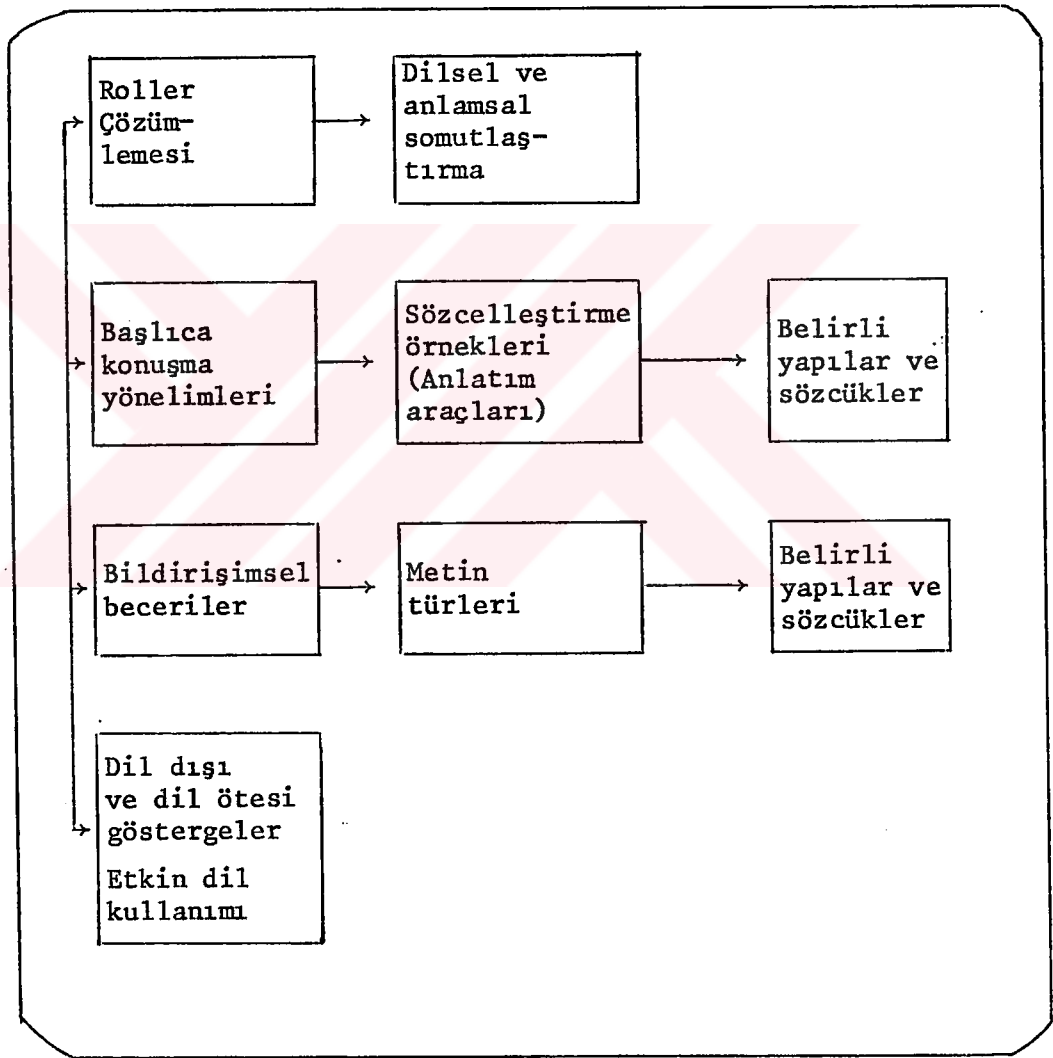
— Dilsel eylem, çeşitli bileşenler içeren bir bağlam içinde gerçekleşir. Yabancı dil öğretiminde amaç, bildirişim yetisini, daha açık bir deyişle, belirli durumlarda gereken rollere uygun bir biçimde davranmak yetisini kazandırmak olduğuna göre dilsel etkinliği belirleyen bileşenlerin tümünün göz önünde tutulması gerekir. Dil derslerinin izlenceleri bu nedenle şu sorular süzgecinden geçirilerek gerçekleştirilmelidir(123):

- 1- Yabancı dil hangi rollerde kullanılacaktır?
- 2- Bildirişim hangi durumlarda gerçekleştirilecektir?
- 3- Hangi konuşma yönelimleri izlenecektir?
- 4- Bildirişim hangi konularla ilgili olacaktır?
- 5- Hangi dilsel anlatım araçlarına gereksinim duyulacaktır?

— Alıştırımların oluşturulmasında ve uygulanmasında yönlendirici amaç, bildirişim yetisinin kazandırılmasıdır. Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde bildirişim yetisini

kazanmak için belli alıştırma aşamalarından geçmek gerekir. Bu nedenle, alıştırmalarda gelişim çizgisi 'anlama → öykünme → yeniden üretme → özgür kullanma' biçiminde olmalıdır.

Yaptığımız açıklamalar ve belirttiğimiz ilkeler uyarınca bildirışimsel-işlevsel yöntemin yabancı dil olarak Almanca öğretimi için öngördüğü ders düzenlemesi şöyle bir çizelgeyle görselleştirilerek özetlenebilir:



Günümüzde yabancı dil olarak Almanca öğretiminde 'bildirişim yetisinin' amaç olarak belirlenmesinde tam bir anlaşma vardır.

Bildirimsel-işlevsel yöntem gerek anlatma ve gerek anlama yetilerini sözlü ve yazılı düzlemde kazandırmayı amaç olarak benimserken öğrenci gereksinimleri doğrultusunda bir öğretimden yana olduğu için 'öğrenci-odaklı' bir öğretimi öngörür.

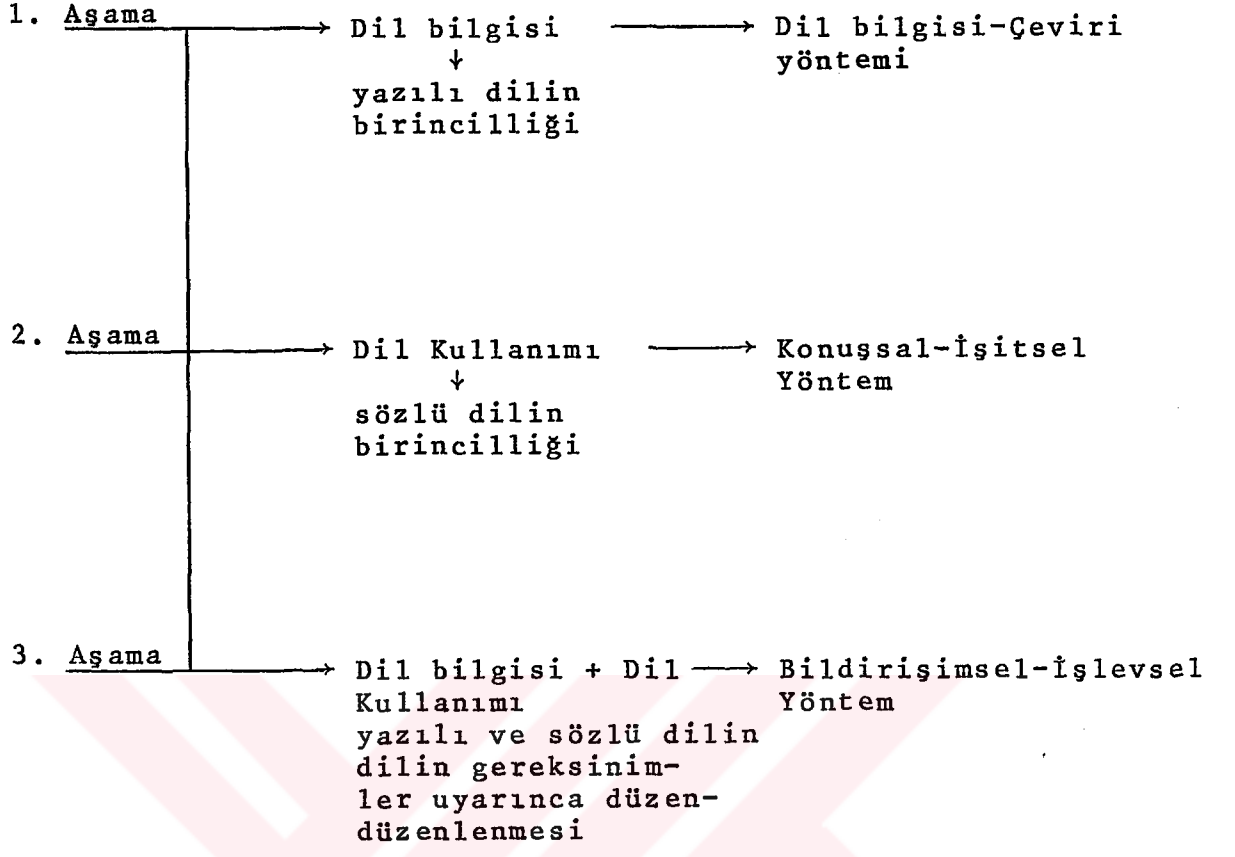
Bildirimsel-işlevsel yöntemde önemli olan 'dil kullanımı'dır. Ancak dil öğrenmeyi bilinçli bir etkinlik olarak gördüğünden dil üzerine bilgi kazandırmayı da dışlamaz. Bildirimsel-işlevsel yöntemin önerdiği öğretim her iki alanda çalışmayı içerir.

- "- Dil üzerine bilgi kazandırma
- Bildirişim yetisini geliştirme"(124).

Görüldüğü gibi, bildirimsel-işlevsel yöntem de amaç hem 'dil kullanımı' hem de 'dil bilgisi'dir.

#### 4.4. 20. YÜZYIL YÖNTEMLERİNİN DİL BİLGİSİ VE DİL KULLANIMI AMAÇLARINA GÖRE DÜZENLENMESİ

20. yüzyılda kullanım yaygınlığı kazanmış dilbilgisi-çeviri, konuşsal-işitsel ve bildirimsel-işlevsel yöntemleri dil kullanımı ve dil bilgisi amaçlarına göre düzenleyecek olursak ortaya şöyle bir çizelge çıkar:



## 5. ALMANCA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

### 5.0. YÖNTEM DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin dayandığı kuramsal temel yöntemsel yönelişleri düzenleyen ilkeleri de belirler(1). Bu aşamadaki saptamalar, yabancı dil öğrenim gereksinimlerinin değişmeye açık olması nedeniyle zamanla yetersiz kalabilir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminin önemli bir ögesi olan yöntem konusu sürekli bir irdeleme ve inceleme alanı olmalıdır. İçinde bulunulan koşullar ve bu koşulların yarattığı gereksinimler göz önüne alınmadan yapılan yöntem seçimi, 'yöntemi mutlaklaştırma' gibi bir sakınca yaratabilir.

Yöntem değerlendirmelerinde en büyük güçlük, yöntemin gözlemlenebilen bir olgu olmamasından kaynaklanır(2). Yöntemlere ilişkin saptamalar çoğunlukla, yöntemlerin somutlaşmış biçimleri olan ders kitapları ve ders teknikleri üzerinedir. Ancak yöntemlerin ders kitapları ve önerilen tekniklerle uygulanmasında ise öğretmen, öğrenci ve ortam gibi öğelerin katılımı da söz konusudur. Bu öğelerin değişmez tutulamaması, yabancı dil öğretiminde başarılı ya da başarısız sonuçların alınmasında yöntemin payının ne olduğunu ölçmeyi güçleştiren bir etmendir. Bu nedenle usçul bir yöntem seçimi, dil öğretimi etkileyen tüm öğelerin birlikte düşünülmesiyle gerçekleştirilebilir. Ancak birer seçenek olan 'yöntemlerin değerlendirilmesi', sağlıklı bir birleşime varmanın ön koşuludur. Yaban-

cı dil olarak Almanca öğretiminde belli bir yöntemi önerirken bu tür değerlendirmelere dayanılması, gereklidir. Bundan dolayı yöntem değerlendirmelerine ilişkin çalışmalar, yabancı dil öğretiminde doyurucu sonuçlar alınması için kaçınılmazdır.

Yöntemlere ilişkin saptama ve değerlendirmeler şu ölçütler uyarınca gerçekleştirilebilir(3):

- 1- Seçme: Öğretilecek konuların saptanması
- 2- Sıralama: Konuları belli ilkeler doğrultusunda basamaklandırma
- 3- Sunma: Konuların verilmiş düzeni
- 4- Sağlamlaştırma: Alıştırmalar
- 5- Sınama: Sınav biçimleri

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde 20. yüzyılda kullanılan yöntemleri olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmeyi amaçladığımız bu bölümde, ele alacağımız yöntemler yukarıda sıralanan noktalar yönünden değerlendirilecektir. Ancak her noktanın ayrıntılı bir biçimde irdelenmesi kendi içinde bir çalışma konusu oluşturacağından konumuzu dağıtmamak amacıyla genel bir değerlendirme yapılacak ve bu genel değerlendirme içinde belirtilen noktalara da değinilecektir.

Çalışmamızda yöntem sorunu irdelendiğinden, daha önceki açıklamalarımızda yabancı dil olarak Almanca öğretimi alanında kullanılan yöntemlerin amaçları, oluşumları üzerinde durulmuş ve bu oluşumu hazırlayan kuramsal temel sergilenmiştir. Değerlendirmemizde, bu nedenle ele alacağımız yöntemler, sözünü ettiğimiz boyutlarıyla da tartışılacaktır.

Öngördüğümüz değerlendirme çerçevesi içinde, ülkemizdeki yöntemsel uygulamaların aksayan yönleri de irdelenecektir. Değerlendirmemizi yönlendiren temel amaç, çağcıl yöntemsel yönelişler doğrultusunda koşullarımız gerektirdiği özgün bir uyarlamayı gerçekleştirebilmektir.



### 5.1. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ YÖNTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMALAR

Dilbilgisi-çeviri yöntemiyle yürütülen yabancı dil olarak Almanca öğretiminde, Almanca'nın dilbilgisi kurallarının öğrenilmesiyle öğrenilebileceği görüşü egemendir. Dilbilgisi-çeviri yöntemi, "yabancı dil öğrenmeyi dili oluşturan kuralları anlayabilmek ve kullanabilmek"(4) olarak tanımlar. Dilbilgisi öğretiminde öğrenciden beklenen ise, tümce öğelerini tanımlayabilmek, ad ya da eylem çekimlerini ezberlemektir.

Dilbilgisi-çeviri yönteminin dilbilgisi anlayışı tümüyle Latince dilbilgisi modeline bağlıdır. Bu nedenle dilbilgisine ilişkin çalışmalarda yönelinen düzlem 'yazılı dil'dir. Bu anlayış doğrultusunda yürütülen dilbilgisi çalışmalarında dil, sözcük türlerine göre sınıflandırılır. Tümceler ise özne-yüklem ilişkisi içinde çözümlenirken, sözdizimsel açıklamalar, anlamsal ve içeriksel bilgilere dayanılarak yapılır: 'Selçuk kauft ein türkisches Brot.' tümcesinde Selçuk'un neyi satın aldığını belirlemek için dilbilgisi-çeviri yönteminin benimsediği geleneksel dilbilgisi, "Wen oder was kauft Selçuk?" biçiminde bir soru önerir. Ancak bu tür bir soru, yanıtın önceden bilinmesini varsayar. yoksa "Wer oder was kauft Selçuk" biçiminde yanlış bir soru da olasıdır(5).

Özetlemek gerekirse, dilbilgisi-çeviri yöntemi Latince'den esinlenen geleneksel dilbilgisi modeliyle çalışır. Ancak geleneksel dilbilgisinin "yeterince açıklık kazanamamış yöntemleri, çelişkili yargıları, öznellik çemberini kıramayan savları pek çok yanlışlığa da yol açmış"(6) ve yabancı dil olarak Almanca öğretimi için uygunluğu yoğun bir biçimde eleştirilmiştir. Almanca dil düzenine kendine özgü kurallarıyla çoğu kez çelişen soyut kuralların ezberlenmesi öğrenciyi Almanca öğrenmekten alıkoyduğu gibi, dil öğrenmeye olan ilgisini de olumsuz yönde etkilemiştir.

Dilbilgisi-çeviri yönteminin bir Almanca metni okuyup anlamak için önerdiği en belirgin ders tekniği çeviridir. Bu yöntemle yürütülen dil derslerinde düzenleme, yazınsal metinlerin okunup, bilinmeyen sözcüklerin çift dilli sözcüklerden bulunması ve Türkçe'den Almanca'ya ya da Almanca'dan Türkçe'ye çeviri yapmak biçimindedir. İşlenecek metinlerin seçiminde dayananı belirlili bir ilke olmadığı gibi, konuların sunulması ve sıralanması da bir dizgesellik içinde değildir. Ancak öncelik dilbilgisi kurallarının öğretiminde olması nedeniyle 'dilbilgisel sıralama'dan söz edilebilir.

Alıştırmaların oluşturulmasında ve uygulanmasında ise ağırlık, çeviri alıştırmalarındadır. Çevirinin bu denli önemsenmesi, çeviriyi "bir dili anlamak, konuşmak, okumak ve yazmak gibi becerilerin tümüyle eş tutmak"(7) gibi bir yanılgıya götürmüştür. Dilbilgisi öğretiminde tündengelimli bir yol izlendiğinden (kural → örnek), dilbilgisine ilişkin alıştırmalarda ağırlık, 'dizi' çalışmalarındaadır.

Öğrencinin başarısını ölçme/değerlendirme amacıyla öneri niteliği taşıyabilecek çalışmalar yapılmamıştır. Bu nedenle her öğreticinin kendi uygulaması dilbilgisi-çeviri yöntemiyle yapılan dil derslerinin sınavlarını da biçimlendirmiştir.

Ülkemizde yabancı dil olarak Almanca öğretiminde orta-öğretim düzleminde 1970'li yılların başlarına değin kullanılan ders kitapları bu yöntem ilkelerince düzenlenmiştir. Bu nedenle bir örnek değerlendirmesi için, bu kitaplardan yararlanmayı uygun görüyoruz(8).

## STÜCK 1

### Lesestück

#### Der Rangstreit der Tiere.

Einst stritten die Tiere miteinander; jedes behauptete, das vornehmste zu sein. Das Pferd sagte: «der Mensch ist unparteiisch. Er soll deshalb unseren Streit schlichten».

Aber sogleich protestierten der Maulwurf und der Igel; auch die Maus, die bisher ruhig zugehört hatte, schrie: «Nein, der Mensch kann uns nicht gut genug. Er kann unsere Vorzüge nicht richtig beurteilen».

«Schweig», befahl das Pferd, «ihr glaubt selbst nicht an euren Wert».

So wurde der Mensch Richter.

«Wie wirst du unseren Wert bestimmen?» rief der Löwe». Das mußt du uns sagen. Vorher kannst du nicht unser Richter sein». «Das Tier, das mir am nützlichsten ist», antwortete der Mensch, «ist das wichtigste und vornehmste». Da sagte der Löwe lachend: «Dann stehe ich in deinem Urteil sicher noch unter dem Esel. Du kannst nicht unser Richter sein».

Der Mensch ging fort.

Der Löwe, der von seinem Platz aufgestanden war, sagte: «Unser ganzer Streit ist töricht. Halte mich für den Vornehmsten oder Geringsten; das ist mir gleich. Ich kenne mich, und das ist mir genug». Mit diesen Worten verließ er die Versammlung. Alle Tiere, die ihren Wert

fühlten, folgten ihm: der weise Elefant, der mächtige Tiger, der schlaue Fuchs, das edle Pferd und viele andere. Der Esel war der letzte, der den Versammlungsplatz verließ. Und er murzte noch lange über die ergebnislose Versammlung.

(Nach Lessing)

### Spruch

«Nichts ist so elend wie ein Mann,  
Der alles will und der nichts kann.»

Matthias Claudius.

### Grammatik

#### Das Relativpronomen im Nominativ

Singular: Dort kommt	{ ein Schüler, der	{ gut
	{ eine Schülerin, die	{ Deutsch
	{ ein Kind, das	{ spricht
Plural: Dort kommen	{ Schüler,	{ die gut
	{ Schülerinnen,	{ Deutsch
	{ Kinder,	{ sprechen

Merke: Wir kennen die Wörtchen «der, die, das» (Plural «die») als bestimmte Artikel. Stehen diese Wörtchen aber am Anfang eines Nebensatzes wie in obigen Beispielen so sind sie Relativpronomen.

Zwischen Hauptsatz und Relativsatz steht ein Komma.

### Übung 1

#### Ergänze!

Mein Onkel wohnt in dem Haus, -- gegenüber liegt. Erst morgen bekomme ich meine Uhr zurück, -- schon lange beim Uhrmacher ist. Gib mir die Briefe, -- dort auf dem Tisch liegen! Auf welchem Gleis steht der Zug,

— immer grün ist. Ein Kind, — keine Eltern hat, ist eine Waise, Ein Blinder ist ein Mann, — nicht sehen kann. Wo ist der Diener, — die Briefe gebracht hat?

Verwende in den obigen Sätzen den Plural!

*Sprechübung*

Der Löwe erzählt von dem törichtesten Streit der Tiere.

— nach Istanbul fährt? Wir gratulieren dem Mitschüler, — im Wettlauf gesiegt hat. Ich habe einen Hund, — Thomas heisst. Haben Sie Nachricht von ihrem Bruder, — in Amerika ist? Kahraman kommt mit dem Schiff, — um 18 Uhr von Kadıköy abfährt. Heute morgen habe ich eine Geschichte gelesen, — mir gut gefällt. Im Jahre 1939 ist die Eisenbahnlinie fertig geworden, — Sivas mit Erzurum verbindet.

Der Schüler, der meinen Vater kennt, ist gekommen.

Die Schüler, die meinen Vater kennen, sind gekommen.

Merke: Der Relativsatz wird oft in den Hauptsatz eingeschoben.

Das Relativpronomen steht möglichst nah hinter dem Wort, das es vertritt. Dieses Wort heisst Beziehungswort.

## Übung 2

Lies und übersetze!

Die Blumen, die auf dem Tisch stehen, sind frisch. Die Bücher, die auf der Bank liegen, gehören Erol. Der hohe Berg, der bei Bursa liegt, ist der Uludağ. Der Bahnhof von Ankara, der in den Jahren 1936/37 gebaut wurde, ist gross und schön. Das Messer, das mir gehört, schneidet gut. «Cumhuriyet» ist eine Zeitung, die täglich in Istanbul erscheint. Der Panzerkreuzer «Yavuz», der das grösste Schiff unserer Flotte ist, hat 23 000 Tonnen. Alle Türken, die im Freiheitskrieg gekämpft haben, besitzen die Freiheitsmedaille.

## Übung 3

Ergänze!

Der Mann, — mit mir sprach, ist ein Bäcker. Das Kind, — gelobt wird, freut sich. Das Haus, — auf dem Berg steht, ist neu gebaut. Eine Klasse, — gut arbeitet, wird schnell Deutsch lernen. Die Tanne ist ein Baum,

Verdiğimiz örnekten de anlaşılacağı gibi, bir okuma parçasının ardından ilgi tümcelerine ilişkin kısa ve yetersiz bir açıklama gelmektedir. İlgi tümceleri gibi Türk öğrencileri için öğrenebilirliği güç olan bir yapının sunulmasında, öğrencinin sorunu kolaylıkla kavramasını öngören eğitsel ve öğretimsel önlemler gözatilmemiştir.

Alıştırmalar ise oldukça sınırlıdır. Almanca'dan Türkçe'ye çeviri alıştırmalarının ardından ilgi adıllarının tamamlanması üzerine kurulmuş bir 'tamamlama alıştırması' gelmektedir. Sadece dört ilgi tümcesini içeren okuma parçası ile alıştırmalar arasında özellikle sözcük düzeyinde bir bağlantı söz konusu değildir. Bu da dilbilgisi-çeviri yönteminin sözcük öğrenimine yaklaşımını ortaya koymaktadır.

Dilbilgisi-çeviri yöntemi temel alan dil derslerinde sözcüklerin karşılıkları öğrenciye bir dizelge biçiminde sunulurken, "bağlamından çıkarılmış anlam alanları açısından birbirleriyle ilintisi olmayan, kimileyin kullanım sıklığı çok az olan bu sözcüklerin"(9) gerek seçiminde ve gerek sıralanmasında yalından karmaşığa ya da yaygın kullanımdan dar kullanıma gibi ilkeler göz önünde tutulmamıştır.

Oysa sözcük seçimi ve öğretimi şu ilkelere göre gerçekleştirilmelidir:

- 1- Kullanım durumlarındaki önem derecelerine ve öğrenciyi ilgilendirmelerine göre: Örneğin, 'Übung' sözcüğü öğrenci için 'Wabe' sözcüğünden daha önemlidir. Aynı biçimde 'özür dilemek' söz eylemi ile ilgili sözcükler, 'resim betimleme' ile ilgili sözcüklerden daha önemlidir, çünkü kullanım değerleri daha yüksektir.

- 2- Kullanım sıklıklarına göre: Örneğin, 'gehen' sözcüğü 'schlendern' sözcüğünden daha sık bir kullanım alanına sahiptir.
- 3- Kullanılabilirliğine göre: Örneğin, 'langsam gehen' deyişi, 'schlendern' eylemine kıyasla çok daha fazla kullanılabilirliği olan sözlüksel birimler içerir.
- 4- Yapısal yalınlığına göre: Örneğin, 'Ich denke' anlatımı, 'ich stelle mir vor' anlatımından daha yalın bir anlatım biçimidir.

Okuma parçalarının seçiminde de belirli bir ilke uyarınca seçme ya da basamaklandırma yapıldığı ileri sürülemez. Örnek olarak incelediğimiz Almanca Ders Kitabı III adlı ders kitabında şiirler dışında tek bir özgün metin yoktur. Lessing ve Herder'den alınan metinler de yalınlaştırılmıştır. Yazınsal metinlerden yararlanma 'eğitsel bakış'(10) açısından olumlu gibi gözüküyorsa da, bu tür metinlerin Almanca dil öğretimindeki yeri ve önemi dizgesel bir biçimde irdelenmediğinden, yazınsal metinlerin seçimini belli ilkelere bağlamak olanaksızdır.

Dilbilgisi-çeviri yöntemini temel alarak gerçekleştirilen Almanca öğretiminde yazınsal metinlerin yer alması, yöntemin yazılı dile yönelmesi ile açıklanabilir. Dilbilgisi-çeviri yönteminin egemen olduğu dönemde yabancı dil öğrenme bir kültür sorunu olarak ele alındığından, yabancı dil öğrenme isteği de "genel kültürün genişletilmesi amacıyla kaynaklanan güçlü bir ilgi"(11) olarak görülmüştür. Ancak zamanla değişen koşullar yabancı dil öğrenme isteğini yaygınlaştırdığı gibi içeriğini de değiştirmiştir. Dilbilgisi-çeviri yöntemin yetersiz kalıp işlevini yitirmesinin nedeni burada yatar.

20. yüzyılın başlarında dilbilim alanında devrim olarak nitelenen yeni görüşlerin belirmesinin(12) yanısıra, teknik gelişmelerin kitle bildirişim araçlarına ve ulaşım araçlarına yansması sonucu insanlar arası ilişkilerin gerek bireysel ve gerek toplumsal düzeyde yoğunlaşması, 'dilnin öncelikle bir sözlü bildirişim aracı' olduğu görüşünü yaygınlaştırmıştır. Yabancı dil öğrenmek, belli bir toplumsal katmanın uğraşı olmaktan çıkmış ve amaç dili bir araç olarak öğrenerek, çeşitli alanlarda ondan yararlanmak, yabancı dil öğrenmeyi yönlendiren istek olmuştur. Sözlü dile öncelik tanınmasını gerektiren bu yönèlim, soyut dilbilgisi kuralları ile yazılı dilin örneklerine öncelik veren dilbilgisi-çeviri yöntemini de sarsmıştır.

Gerçekten de dilbilgisi-çeviri yönteminin işlediği metinler ve ele aldığı konular gündelik dil kullanımını kazandırmaktan çok uzaktır. Dilbilgisi-çeviri yöntemini somutlaştıran bir örnek olarak incelediğimiz Almanca Ders Kitabı III'den gündelik yaşamla çok yakından ilgili bir konuyu işleyen 'am Bahnhof'(13) adlı ders birimi de bunun bir kanıtıdır. Gündelik yaşamdan bir kesiti sunmaya elverişli ve dilin etkin kullanımını gerektiren bu tür bir konunun sunumunda, salt bir istasyonun betimlenmesi gibi öğrenciyi Almancayı öğrenmeğe özendirmekten uzak bir yol izlenmiştir. Nitekim örnek olarak verdiğimiz ders biriminde de öğrenciyeye dilin kullanımını kazandıracak bir düzenleme yoktur. Konuşma alıştırmaları olarak sunulan alıştırtma ise, çağdaş dilbilim ve eğitim bilim araştırmaları verilerine dayanarak değerlendirildiğinde, bir konuşma alıştırtması sınıflandırması içine bile sokulamaz.

Dilbilgisi-çeviri yöntemin öngördüğü kural öğrenimi ve çeviri yapma yoluyla dil kullanımını kazanmak olanaksızdır(14). Dilbilgisi-çeviri yöntemiyle, öğrencilere okuma anlama düzleminde yarar sağlanabilirse de, dilin karşılıklı etkileşime dayanan bildirişimsel yönü bütünüyle göz ardı edilmiştir.

Dilbilgisi-çeviri yönteminin seçeneksiz denebilecek bir biçimde egemen olduğu dönemlerde (19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başları) gerek dil araştırmalarında gerek dil öğretiminde sözlü dile yönelik araştırmalar için gerekli teknik donanımın yetersiz olması, bu durum için bir açıklama sayılabilir. Ancak günümüzde artık bu tür bir açıklamanın geçerliliği kalmamıştır. Örnek olarak incelediğimiz Almanca Ders Kitabı III, 1971 yılında öğretimde kullanılmak üzere yirmiikinci kez basılmıştır. Oysa 20. yüzyıl yöntemlerini tanıttığımız bölümde de belirttiğimiz gibi, bu yıllar değil dilbilgisi-çeviri, konuşsal-işitsel yöntemin bile eleştirildiği ve yeni yönelişlerin başgösterdiği yıllardır, bu durum da, kanımızca, ülkemizde yabancı dil olarak Almanca öğretiminde ne tür bir gecikmenin varolduğunun kanıtıdır.

#### 5.1. KONUŞSAL-İŞİTSEL YÖNTEMİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMALAR

Konuşsal-işitsel yöntem, yabancı dil öğretimine getirdiği yeni yönelişlerle dilbilgisi çeviri yöntemine kıyasla ileriye doğru atılmış olumlu bir adımdır. Amerikan yapısalcılığı ile davranışçılık akımının birleşiminden doğan konuşsal-işitsel yöntemin oluşumunda "uygulayım sal gereksinimlerden (önceleri kızıl derili dillerinin betimlenmesi, daha sonra yabancı dil öğretimi ve giderek çevirinin aygıtlarla gerçekleştirilmesi gibi) yola çıkan Amerikan yapısalcılarının"(15) katkıları büyüktür.

Tarihsel gelişimi incelediğimiz bölümde gösterdiğimiz gibi geleneksel dil betimlemelerine dayanılarak yürütülen dil derslerine daha 19. yüzyılda eleştiriler yöneltmiştir. Reform hareketiyle birlikte yabancı dil öğretiminde 'konuşma dili'nin ve 'sesbilgisi'nin önemi kavranmışsa da, dilbilgisi çalışmalarında geleneksel betimlemeler varlıklarını sürdürmüş-



lerdir. Bunun nedeni de geleneksel dilbilgisi anlayışına ilk gerçek seçeneğin ancak 20. yüzyılın başlarında yapısalcılık akımıyla doğmuş olmasıdır. Yapısalcılıkla birlikte 'buyurucu' dilbilgisinin yerini öznelliğe yer vermeyen bilimsel nitelikli dil incelemelerinin ürünü olan çalışmalar almıştır(16).

Yapılaşıcılığın yabancı dil öğretimine etkisi de kendisini konuşsal-işitsel ve görsel-işitsel gibi yöntemlerin oluşumunda göstermiştir. Konuşsal-işitsel yöntemin dil kuramı olarak yapısalcılığı, öğrenme kuramı olarak da davranışçılığı benimsemiş olması nedeniyle bu yönetime yöneltilen eleştiriler ile sözü edilen akımlara yöneltilen eleştiriler içiçe bir gelişim göstermişlerdir.

1960'ların ortalarından bu yana yabancı dil olarak Almanca öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında konuşsal-işitsel yöntemin özellikle şu ilkeleri egemen olmuştur:

- sözlü dilin önceliği
- drill alıştırmaları
- dilbilgisel basamaklandırma
- tekdillilik

Konuşsal-işitsel yöntemin uygulamada gözlenen aksamlarına yöneltilen eleştiriler de en çok yukarıda sıraladığımız bu ilkeler üzerinde yoğunlaşır. Sözü edilen ilkelerin gerek yapısalcılık gerek davranışçık akımlarıyla olan bağlantılarını, konuşsal-işitsel yöntemi tanıttığımız bölümde açıklamaya çalıştık(17). Konuşsal-işitsel yöntem, yabancı dil öğretimini öznel, önyargılı değerlendirmelerden arındırıp, bilimsel veriler üzerine kurma arayışlarının bir sonucudur. Bu nedenle de olumlu bir gelişimdir. Yöntemin ilk çekirdeğinin olduğu yıllarda Amerikan ordusunun üyelerine başarı ile uygulandığı saptanmış olmasına karşın, genel uygulamada aynı başarıya erişememenin nedenleri nelerdir? Burada irdelenecek olan da bu sorundur. Kuşkusuz bu sorun, çok yönlü bir inceleme gerektirir.

Ancak çalışmamızı belli bir sınır içinde yürütebilmek için önemli gördüğümüz noktalara değinmekle yetineceğiz.

Konuşsal-işitsel yöntem, dilin öncelikle sözlü bir bildirişim aracı olduğu görüşünden yola çıkar. Bu yönteme dayanan dil derslerinde temel amaç, amaç-dilin bildirişim aracı olarak öğretilmesidir. Bildirişime yönelik dil derslerinin temel sorunu da, öğrenilenlerin 'gerçek kullanıma aktarımı'nı gerçekleştirmektir. Aktarım iki yönlü bir olgudur.

"- Okul dışındaki gerçek yaşama aktarım  
- Ders içinde diğer dilsel ve durumsal bağlamlara aktarım"(18).

Konuşsal-işitsel yöntemin kanımızca en büyük eksiği, öğördüğü düzenleme ilkeleri ve bu ilkelerin doğrultusunda hazırlanan ders malzemesiyle aktarım olayını gerçekleştirememiş olmasıdır. Bunun nedenlerinden en önemlisi de, konuşsal-işitsel yöntemin benimsediği gerek yapısalcılık gerek davranışçılık etkisiyle oluşan bildirişim modelinin sınırlarının dar tutulmuş olmasıdır.

Konuşsal-işitsel yöntemin dayandığı bildirişim modeline göre bildirişim, uyaran-yanıt ikilisine bağlı ve dilsel dizgelerin birlikte etkili oldukları (anlambilim, sözdizim, sesbilim gibi) bir düzgüleme ve çözme işlemidir:

gönderici -- oluk -- alıcı  
bildiri  
düzgü

Bu bildirişim modeli, ağırlığı salt bildiri ve düzgü üstüne koyan, daha açık bir anlatımla dilsel göstergeleri ve bunların birbirlerine bağlanmasını belirleyen kuralları vurgulayan bir modeldir(19).

Kanımızca konuşsal-işitsel yöntemin dayandığı bildirişim anlayışı, dilin kullanıldığı koşullardan, gönderici/konuşucu ile alıcı/dinleyicinin içinde bulunduğu koşullardan, bildirişim gerçekleştiği durumdan bir 'soyutlama' yapmaktadır. Oysa bir sözcenin ne olduğu ve nasıl olduğu şu öğelerden de etkilenir:

- "- konuşucunun durumu
- dinleyicinin durumu
- konuşucu ile dinleyici arasındaki ilişki
- konuşucunun dinleyiciden beklentileri
- dinleyicinin beklentileri
- yer ve zamana ilişkin koşullar"(20).

Sözü edilen soyutlama, özellikle konuşsal-işitsel yöntemin alıştıırma düzleminde öngördüğü alıştıırma biçimlerinde ve dialoglarda belirginleşir.

Konuşsal-işitsel yöntemin temel alıştıırma biçimi drill alıştıırmalarıdır. Drilllerin uygulandığı dil deneylikleri yabancı dil öğretimine bir yenilik olarak girdiğinde, öğrenciye mümkün olduğunca çabuk konuşma becerisi kazandırmak amacı doğrultusunda sözlü dil alıştıırmalarına daha fazla zaman ayırmak gibi bir yarar sağlamıştır. Ancak büyük bir soyutlama ve bağlam kopukluğu üzerine kurulmuş alıştıırmalarda yapı yönünden aynı ancak içerik yönünden farklı tümcelerin yinelenmesi, dil öğretiminde temel amaç olan aktarıma ulaştııramadığı gibi, gittikçe sıkıcı olduğundan güdülenmeyi de olumsuz etkilemiştir.

Drill alıştıırmalarında öğrenciden istenen bildirişimsel işlevleri belirtilmeyen yapıları ezberlemeleridir. Böylelikle öğrenci, dilbilgisel yönden doğru tümceler kurulabilme yönünde eğitilmesine karşın, bu tümceleri belli bir bağlam içinde kullanabilme yetisini kazanamamaktadır.

Oysa bilindiği gibi bildirişim salt dilbilgisel yönden doğru tümceler üretilmesiyle gerçekleşmez. Yabancı dil de tıpkı anadil gibi durum ve bağlam içinde kullanılarak öğrenilebilir. Bu da dil öğretiminde ele alınacak yapıların ya da tümcelerin "belli bir bağlam içinde kullanılıp kullanılmayacağına ve hangi bağlam içinde kullanılabilineceğine göre bir düzenlemeyi gerektirir(21). Bu da drill alıştırmalarındaki tümce öğretimi yerine sözce öğretimine ağırlık vermekle gerçekleşebilir.

'Das ist die Lampe' tümcesiyle

'Mach mal bitte die Lampe aus!' sözcesini karşılaştırdığımızda tümce öğretimiyle sözce öğretimi arasındaki fark ortaya çıkmaktadır. Drill alıştırmalarında ise, yapıları bir bağlam içinde sunma gibi bir kaygı güdülmediğinden, 'Das ist die Lampe' biçiminde bir yapıyı yineleyen düzenlemeler de vardır(22). Bu da öğrenciyi, dilbilgisel yönden doğru tümceler üretse de, aktarımı gerçekleştirmekten alıkoymaktadır.

Drill anlayışı üzerine kurulmuş 'yapı alıştırmaları'nın temel görünümünü bir örnekle gösterebiliriz:

'dass Sätze'

Beispiel

S Peter kommt                      R ich weiss, dass Peer kommt.

(Bitte beginnen Sie)

S er kommt                      R ich weiss, dass er kommt

er bleibt                      ich weiss, dass er bleibt

er wartet                      ich weiss, dass er wartet

er arbeitet                      ich weiss, dass er arbeitet

er unterschreibt              ich weiss, dass er unterschreibt"

(Sprechübungen, 2, s.38).

Belli bir tümce yapısını öykünme ve örneksene yoluyla yinelemeye dayanan bu alıştırmada üç özellik belirgindir(23):

- Tümceler hepsinde yapı aynıdır
- Tümceler hepsinde aynı dilbilgisi konusu işlenmektedir
- Tümceler, belli bir bağlamdan yoksundur.

Sıraladığımız ilk iki özellik, dilbilgisini yapılar içinde sunmanın daha doğru olduğunu savunan konuşsal-işitsel yöntem yanlılarınca, drill alıştırmalarının olumlu yönü olarak belirtilmiştir. Ancak yapıyı aynı tutma zorunluluğu beraberinde de bir soyutlama getirmektedir. Bu soyutlama öğrencilerin yapıları öğrenmelerine karşın, bunları gerçek kullanıma aktarmalarını güçleştirmektedir. Ayrıca, bu tür bir düzenleme konuşsal-işitsel yöntemin 'dil, onu anadil olarak kullananlar nasıl konuşuyorsa öyle öğretilmelidir'(24) biçiminde dile getirilen ilkesine de ters düşmektedir. Bu da konuşsal-işitsel yöntemin dayandığı bildirişim modelinin, kendi ilkesini de gerçekleştirmeye yetmediğini göstermektedir.

Konuşsal-işitsel yöntem dilin kullanımını kazandırma savıyla yola çıkar. Bu nedenle de alıştırmaların dilsel 'edim'i geliştirmeye yönelik olması gerekir. Ancak alıştırmalarda dil birbirinden kopuk, parçalara bölünmüş bir biçimde sunulmaktadır. Örneğin:

2 Bitte ergänzen Sie „Er kann auch kommen“:

Ich kann kommen.	Er kann auch kommen.
Ich muß gehen.	Er muß .....
Ich will fragen.	Er .....
Ich muß warten.	Er .....
Ich will telefonieren.	Er .....
Ich kann bleiben.	Er .....

3 Wiederholen Sie die Übung mit „Sie kann auch kommen“.

4 Bitte ergänzen Sie „Wir können nicht kommen“:

Sie können kommen.	Wir können nicht kommen.
Sie dürfen gehen.	Wir dürfen .....
Sie wollen fragen.	Wir .....
Sie wollen telefonieren.	Wir .....
Sie können warten.	Wir .....
Sie können bleiben.	Wir .....

Yukarıda da görüldüğü gibi konuşsal-işitsel yöntemin 'Bitte ergänzen Sie' türündeki alıştırmaları öğrencinin kendi başına ya da öğreticinin denetiminde yapacağı alıştırmalardır. Burada, dilin gerçek kullanımında olduğu türden bir 'karşılıklı etkileşim'e dayanan dil kullanımı söz konusu değildir. İşlevin değil de biçimin vurgulandığı bu tür yapı alıştırmaları 'dilbilgisel/dilbilimsel edinc'in kazandırımına yönelik alıştırmalardır. Bu da konuşsal-işitsel yöntemin çıkış noktası ile vardığı nokta arasındaki bir çelişkinin belirtisidir. Dilin kullanımını kazandırmayı amaçlamış ve sözlü dilin önceliğini benimsemiş olan konuşsal-işitsel yöntem, sonuçta dilin toplumsal yönü gözardı edildiğinden, dilbilgisel yapıların temel alındığı alıştırmalarla 'dilbilimsel edinc' düzleminde kalmıştır.

Soruna, dilbilimsel edincin kullanımsal boyutla genişletildiği kullanımdilbilim ve söz-eylem kuramı(25) ışığında yaklaştığımızda drill alıştırmalarına ilişkin şu saptamayı yapabiliriz:

Drill alıştırmalarının en büyük eksigi edimsel yönlerinin olmayışıdır. "Drill alıştırmaları seslerin, sözcüklerin, tümce biçimlerinin oluşturulmasına olanak tanır. Ancak bildirişime yönelik olmadıkları için yargısal içerikleri söze dökülmez, sadece mekanik olarak seslendirilir"(26). Drill alıştırmaları, söz-eylemin 'salt dilsel' yönünü içerir, buna karşılık 'edimsel' ve 'etkisel' yönler bu alıştırmalarda gözönünde tutulmamıştır.

Sözlü bildirişime etkin katılımı sağlamak için konuşma alıştırmalarının üç aşamalı yürütülmesi gerekir:

- "- yeniden-üretici karşılıklı konuşma
- yeniden-üretici ve üretici karşılıklı konuşma
- üretici karşılıklı konuşma"(27)

Konuşsal-işitsel yöntemi bu yaklaşımla değerlendirdiğimizde ağırlığın birinci ve ikinci basamaklarda olduğu görülür. Bu da büyük ölçüde yöntemin dayandığı öğrenme kuramından kaynaklanır. Konuşsal-işitsel yöntem, öğrenmeyi koşullanmaya bağlı mekanik bir süreç olarak gördüğünden, uygulamaya yönelik düzenlemelerde öğrenciyi yönlendiren uyaranlardır. Bu yönlendirme öğrencinin yaratıcılığını olumsuz yönde etkilemekte ve dolayısıyla üretici konuşmayı gerçekleştirmesi güçleşmektedir.

Konuşsal-işitsel yöntemle yürütülen dil derslerinde öğrenciyi yaratıcı olmaktan alıkoyan bir diğer etmen de dil deneylikleri olmuştur. "Dil öğrenme tıpkı konuşma, yazma, duyma ve okuma gibi diğer insanlarla anlaşma ve grup içindeki yalnızlığı yenme denemesidir"(28). Yabancı dil öğrenmede de aynı arayış vardır. Bu nedenle sınıf ortamında da olsa, birarada konuşmak, birisiyle konuşmak çok önemlidir. Dil deneyliklerinde dil öğrenen öğrenci ise "aygıtla sohbet etme"(29) durumunda kalmış ve bir yalnızlığa itilmiştir. Oysa bildirişim, en az iki insanın etkileşimine dayanan toplumsal bir olgudur.

Konuşsal-işitsel yöntemin eleştireceğimiz bir diğer yönü de 'seçme' ve 'basamaklandırma' ölçütlerine yaklaşımıdır. Konuşsal-işitsel yöntem, dili belli durumlarda kullandığımız görüşünden yola çıkarak, ders birimlerinde yer alan 'karşılıklı konuşmaları' gündelik yaşamda karşılaşılan durumlar içinde sunar(30). Bu nedenle de bu yöntem ilkelerince düzenlenen ders kitaplarında çoğunlukla 'am Kiosk, im Hotel, im Restaurant, beim Arzt' gibi durumlardaki karşılıklı konuşmalar, 'ders birimlerinin metinlerini oluşturur. Bu tür bir 'seçme' yanı sıra basamaklandırmada benimsediği biçim de 'dilbilgisel basamaklandırma'dır. Dilbilgisel konulara göre düzenlenen basamaklandırmayı, en temel eğitim bilimsel ilkelerden olan 'yalından karmaşığa doğru sıralama' ilkesi uyarınca gerçekleştirmek

kaygısı da, konuşsal-işitsel yöntemi bir çıkmaza sokmuştur:  
'Seçilen durumlarla dilbilgisel konuları bağdaştırmak'.

Bu sorun, temelde konuşsal-işitsel yöntemin benimsediği ilkelreden ikisinin yarattığı ikilemden kaynaklanmaktadır. Konuşsal-işitsel yöntem hem dili belli durumlardaki 'karşılıklı konuşmalar' biçiminde sunma, hem de dilbilgisel basamaklandırmayı gerçekleştirme uğruna özgün metinler yerine kurma metinlerle çalışmak zorunda kalmıştır. Dilbilgisini gündelik durumlar içinde sunma amacıyla, dilbilgisi yapılarını ileten dialoglar yazılmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak da ortaya öğrencinin ilgisini uyandırmayan, gerçek kullanımı yansıtmayan konuşmalar çıkmıştır. Bunu şöyle örneklendirebiliriz:

**7 Am Abend**

Herr Weber: Hallo, Fräulein Klein!

Fräulein Klein: Guten Abend, Herr Weber! Was machen Sie hier?

Herr Weber: Sagen Sie, was haben Sie heute abend vor?

Fräulein Klein: Ich will ins Kino gehen.

Herr Weber: Das paßt gut. Ich möchte auch ins Kino gehen.  
Darf ich Sie begleiten?

Fräulein Klein: Natürlich, warum nicht?

Herr Weber: Wir haben eine halbe Stunde Zeit.

Wollen wir noch Kaffee trinken?

Darf ich Sie einladen?

Fräulein Klein: Ja gern, aber ich muß noch zu Haus anrufen.

Herr Weber: Sie können auch im Café telefonieren.

Fräulein Klein: Ja, das kann ich tun.

Herr Weber: Gut, - wollen wir gehen?

(Deutsch als Fremdsprache, s.40)



Görüldüğü gibi, konuşsal-işitsel yönleme göre hazırlanmış ders kitaplarında yer alan karşılıklı konuşmaların tipik bir örneği olarak seçtiğimiz bu dialogda çıkış noktası, biçimsel dilbilgisi öğelerinin tümce içindeki görünümünü sunmaktır. Bu da dilbilgisel ulamlara göre basamaklandırma ilkesi gereği başvurulmuş bir yoldur. Ancak bu ilke, dile ilişkin örnekleri günlük yaşam durumları içinde sunma ilkesiyle birleştirilince ortaya, dilin gerçek kullanımını yansıtmayan ve belli kalıpların yinelenmesine dayanan bir konuşma çıkmıştır.

Dialogda konuşan kişiler, hemen hemen her sözcede ders biriminin ele aldığı dilbilgisel biçimleri kullanmaktadırlar: (Burada Modalverben) Ders kitaplarında yer alan bu tür dialoglar gerçekte, belli biçimsel dilbilgisi yapılarının sunumu için durumlar kurma denemesinin sonucudurlar. Konuşsal-işitsel yönleme göre kitap hazırlayan ders kitapları yazarları, dilbilgisi yapılarını dizgesel bir sıralama ile sunma zorunluluğu nedeniyle bu yapıları dilin doğal kullanımı içine sokma zorunda kalmışlardır. Ancak hiçbir duruma belli sözdizimsel ve biçimbilimsel yapılar zorlama ile yerleştirilmez. Bu nedenle en uzman ders kitabı yazarı bile bu ikilemi çözememiştir: Belli bir dilbilgisi yapısı üzerinde ne denli yoğunlaşılırsa, dialog da gerçekliğini o denli yitirmiştir. Sonuçta Mohr'un da belirttiği gibi, "durumlar, sıkıcı dilbilgisi konularını çekilir kılmaktan öteye gidememiştir"(31).

Bu sonuca varılmasının bir diğer nedeni de, konuşsal-işitsel yöntemin 'durum' kavramına yaklaşımıdır. Konuşsal-işitsel yöntem belli durumlarda belli konular üzerinde konuşulduğu görüşüyle yola çıkar. Oysa 'doktorda' işe başvurma, 'alış verişte' doktora gitme ya da 'işe başvurma' durumunda fiyatlar üzerine konuşulabilir. Demek ki dilsel etkinliği belirleyen durumlar değildir. Durumlar, söz-eylemlerin çerçevesini, bağlamını belirlerler ama içeriğini belirlemezler. "Söz-

eylemleri içeriksel yönden belirleyen konuşma yönelimleridir, durumlar değil"(32). Aynı durum içinde çeşitli konuşma yönelimleri söze dökmek olanaklıdır.

Bu anlayış, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni yönetsel yönelişlerin benimsediği bir anlayıştır. Belirttiğimiz gibi, en çağcıl yöntem olan bildirişimsel-işlevsel yöntem, yöntem düzenlemesinde ve ders kitaplarının hazırlanmasında çıkış noktası olarak bildirişim nedenlerini ya da konuşma yönelimlerini alır. Bildirişimsel-işlevsel yönteme göre hazırlanan ders kitaplarında dilbilgisel basamaklandırma benimsense de, bunu gerçekleştirme de ölçüt 'kullanım bağlamı'-dır. Bu nedenle ders kitabı yazarları dilbilgisi konularını sunma amacıyla konuşma durumları kurmamış, dilbilgisi yapılarını, kişilerin belli durumlardaki konuşma yönelimlerini gerçekleştirmedeki işlevlerine göre düzenleme yoluna gitmişlerdir(33). Kuşkusuz, bu tür bir basamaklandırmada da 'yalından karmaşığa doğru' gidilmiş, ancak sarmal bir gelişim çizgisi izlenmiştir. Bu da başlangıçta yalın yapılarla sunulan konuşma yönelimlerinin, sonraki aşamalarda daha karmaşık yapıların kullanımıyla yeniden ele alınması demektir.

Dilbilgisel biçimlerin kullanım bağlamı içinde sunulmasını örneklemek için, daha önce örnek olarak verdiğimiz 'am Abend' adlı dialogdaki dilbilgisi konusunu içeren bir diğer dialog örneğini göstermek, aradaki ayrımı belirtmek açısından yararlı olacaktır:

Auffordern, zustimmen, ablehnen, warnen



1

Komm, steig ein!

Ich bring dich nach Hause.

Quatsch, komm, steig ein!

Wer sagt das?

Was willst du?

Das kannst du nicht,  
du bist betrunken!

Hör auf! Das darfst du nicht!

Die Polizei!

Das stimmt!  
Du hast recht!  
Was machen wir jetzt?

Das ist mir egal!  
Ich will nach Hause!

(Deutsch Aktiv 1, s.79)

Yukarıdaki örnekte 'wollen', 'können' ve 'dürfen' yardımcı eylemleri 'auffordern, zustimmen, ablehnen, warnen' söz eylemlerini gerçekleştirmedeki işlevleri nedeniyle kullanılmaktadırlar. Bu konuşmada sunulan bildirişim çerçevesinde işlevi olmayan 'sollen', 'müssen' ve 'mögen' gibi diğer yardımcı eylemlere yer verilmemiştir. Oysa konuşsal-işitsel yöntem ilkelerince hazırlanan 'am Abend' adlı dialogda sözü edilen

yardımcı eylemlerin tümünü görmekteyiz. Eğitsel yönden de sarkıncaları olan bu yığıma şunu göstermektedir: Konuşsal-işitsel yöntemde dilbilgisi konuları 'kendileri için' vardır. Oysa günümüz yöntemsel yönelişlerine göre doğru olan, dilbilgisinin belli bir bildirişim amacına erişmede araç olarak kullanılmasıdır(34). Konuşsal-işitsel yöntemin gerek alıştırmalar ve gerek metinler düzleminde sunduğu tümcelerin ya da sözcelerin ise bir bildirişim bağlamında işlevleri ya hiç yoktur ya da kullanım olasılığı çok azdır.

- 'Darf ich Sie einladen'

- 'Darf ich Sie begleiten'

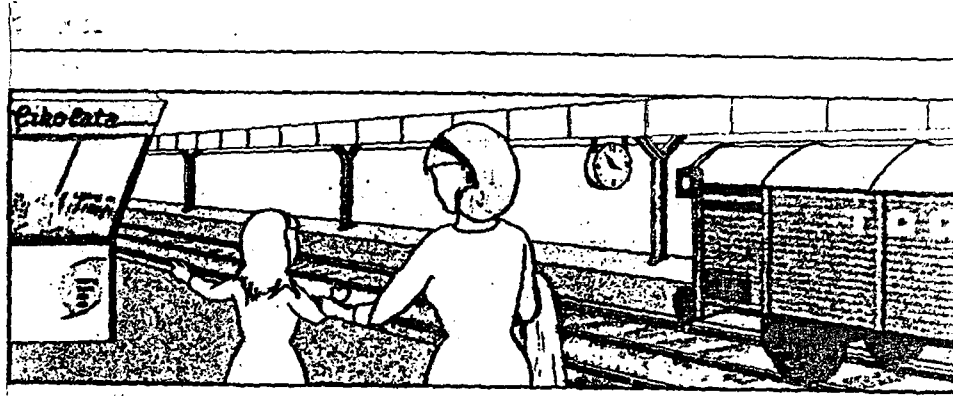
Örnek olarak kullandığımız dialogdan aldığımız yukarıdaki tümceler, kullanım değerleri tartışmaya açık kullanımlardır. Bunları öğrenen bir öğrencinin, kullanım değerlerini yitirmiş bu dilsel anlatım biçimlerini kullanarak 'aktarım' yapabilmesi de beklenemez. Bu tür dialoglarda ele alınan dilbilgisi konusunun biçimsel yönü ağırlıkta olduğundan işlevsel yönü üzerinde durulmamaktadır. Örnek olarak verdiğimiz diğer dialogda ise 'dürfen' yardımcı eyleminin işlevsel yönü konuşmanın akışı içinde kullanım bağlamından açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Dilin kullanımını kazandırmaya yönelik yöntemsel düzenlemelerin özellikle bu noktaya dikkat etmesi gerekir, çünkü dilsel biçimler düzenlamaları ve yananlamaları kullanıldıkları bağlam içinde belirlenir.

Buraya dek geliştirilen açıklamalarda konuşsal-işitsel yöntemin bir soyutlama içeren, yanidili onu kullananların toplumsal ve ruhsal konularından soyutlayan bir bildirişim anlayışına dayandığına değinmiştik. Bu soyutlama yabancı dilin kullanılacağı bildirişim bağlamı ve roller gibi boyutları dil öğretimi düzenlemelerinin dışında bırakmıştır. Bu nedenle de konuşsal-işitsel yöntemde göre hazırlanmış ders kitaplarında yer alan dialogların çoğu "gerçek dil eylemini yansıtmayan ör-

neklerdir"(35). Öğrenci gereksinimlerinden yola çıkmayan konuşsal-işitsel yöntem, ele aldığı karşılıklı konuşmaların 'kurma' olması nedeniyle inandırıcılığı olmayan kişilerin yer aldığı gerçektışı bir dünya sunar.

Türkiye'de yapılan yabancı dil olarak Almanca derslerinde, Almanca'yı okul dışında bildirişim aracı olarak kullanmak olasılığı zayıf olması nedeniyle sınıf ortamı Almanca'nın kullanıldığı birincil uygulama alanıdır. Bu da 'sınıf söylemi' diye adlandırılan konuşma biçiminin üzerinde önemle durulmasını gerektirir. Ne var ki bunun gerçekleşmesi ancak, öğrenciye sunulan rollerin öğrenciye, özdeşleşebilme olanağı tanımalarına bağlıdır. Dil derslerinin öznesi olan öğrenci dil derslerinde 'kendisi olarak' varolmalıdır. Bu şu demektir: Öğrenciyi sunulan roller büyük ölçüde öğrencinin dil kullanımında üstlenebileceği roller olmalıdır. Bunun yanısıra seçilen durumlar da mümkün olduğunca öğrencinin gerçekliğine yakın olmalıdır(36). Bu yaklaşım ışığında değerlendirildiğinde, bir araba tamir atölyesinde geçen bir konuşma biçimindeki(37) dialogların özellikle Türk öğrencilere kazandıracığı pek birşey yoktur.

Ülkemizde konuşsal-işitsel yönleme göre hazırlanmış ders kitaplarında da öğrencinin 'kendisi olarak' var olmasını sağlayabilecek bir düzenlemeden söz etmek olanaksızdır. Aşağıdaki örnek de bunu kanıtlayacak niteliktedir:



II.

**Tülin und ihre Mutter fahren zum Bahnhof.  
Sie wollen Ayten abholen.**

- Tülin : Mutti, wann kommt der Zug an?  
Die Mutter : Er kommt um 5 Uhr an.  
Tülin : Wann fährt er wieder ab?  
Die Mutter : Um halb sechs. Er hält in Eskişehir 20 Minuten.  
Tülin : Und dann fährt der Zug weiter nach Istanbul, nicht wahr?  
Die Mutter : Ja, er fährt dann weiter nach Istanbul.  
Aber wir müssen jetzt gehen, denn der Zug kommt bald an. Hoffentlich hat er keine Verspätung!  
Tülin : Kann ich noch Schokolade kaufen.  
Die Mutter : Ja, du kannst noch Schokolade kaufen. Aber du musst schnell machen. Wir haben nur noch 5 Minuten Zeit.  
Tülin : Ich bin gleich wieder da!

(Wir lernen Deutsch I, 1971, s.44)

Görüldüğü gibi Tülin annesiyle Almanca konuşmaktadır. Kanımızca bir Türk kızın annesiyle konuşurken bildirişim dili olarak Almanca'yı kullanması anlaşılır gibi değildir. Bu düzenlemede belli ki şu sorular üzerinde hiç durulmamıştır:

- A. Öğrencilerimiz hangi rollere hazırlanmalıdır?  
B. Hangi roller Almanca'nın sınıf içinde öğretimine uygundur?

Genelde konuşsal-işitsel yöntemin dili kullanım bağlamından soyutlayarak ele almasından, özelde bizim yöntemlere ilişkin bilgilerimizin yetersizliğinden kaynaklanan bu uygulamalar, öğrenciyi benimsemesi güç roller doğrultusunda bir özdeşleşmeye 'zorlamaktadır'. Bu da sonuç olarak öğrencinin birincil güdülenmesini oldukça sarsmaktadır.

Bildirimsel-işlevsel yöntemin tanıtımını yaptığımız bölümde, bildirimsel edincin (bildirişim yetisinin) kazandırılmasının toplumsal eylem edincinin kazandırılmasını da beraberinde getirmesi gerektiğine değinmiştik. Yukarıdaki örneği bu açıdan incelediğimizde, sunulan dilsel malzemenin öğrencinin toplumsal eylem edincine kazandırdığı birşey olmadığı da ortaya çıkar. 'İstasyon' ile ilgili durumsal çerçevenin gerektirdiği karşılıklı etkileşim alanları şunlardır: Trenin kalkış saatleri üzerine bilgi almak, bu bağlamda aktarılanı anlamak, tren bileti satın almak, vedalaşmak, kalkış ve varış saatlerini anlamak ve üzerinde konuşabilmek. Sunulan dilsel anlatım araçları öğrenciyi bir bilet gişesinde istediğini dile getirecek yönde eğitmiyorsa, toplumsal eylem olanaklarını geliştirmeye de katkı sağlayamıyor demektir.

Kuşkusuz bu durum konuşsal-işitsel yöntemin salt dilsel edinci geliştirmeye yönelik olup, bildirişim yetisinin toplumsal bileşeni de içerdiğini göz ardı etmesinden kaynaklanmaktadır.

Buraya dek olan açıklamalarımızda, bu eksik kalan yönün ne gibi sakıncalar yattığını göstermeye çalıştık. Günümüz uygulamalarında bu sakıncaları önleme çalışmalarına gidilmiştir. Nitekim Piepho'nun dialog hazırlama için önerdiği model, bu çalışmaların ürünüdür. Piepho'ya göre gerek dialog hazırlanmasında ve gerek dialog çözümlerinde şu noktalar belirleyici olmalıdır:

"Kim kimle konuşuyor? (roller)

Hangi durumda?

Hangi konuda?

Hangi konuşma yönelimiyle?

Hangi amaç doğrultusunda?

Hangi dilsel biçimlerle?"(38)

Bu sorular ışığında hazırlanan dialogların kullanımsal değeri olacağından, öğrencilere öğrenileni gerçek yaşam durumlarına aktarma olanağı da verecektir. Konuşsal-ışitsel yöntemle birlikte yabancı dil öğreten ders kitaplarının temel metinleri olan dialogların, sözünü ettiğimiz kullanımsal öğelerin göz önünde tutularak hazırlanması günümüzde yöntemsel bir zorunluluk olmuştur. Ancak bu öğelerin katılımıyla gerçekleştirilen dialogların, ayrıca şu özellikleri de içermesi gerekir(39):

- Ders kitaplarında yer alacak bir dialogun güdülendirici olması gerekir, yani öğrencinin ilgi alanları ve gereksinimleri odak noktası olmalıdır
- Dialogların olasılık dereceleri yüksek olmalıdır, diğer bir deyişle dialoglar, öğrenciye doğal durumlarda karşılaşılabileceği dili sunmalıdırlar.
- Dialoglar yalın bir biçimde olmalıdır, özellikle başlangıç düzeyi için en çok iyi ya da üç kişinin katılımı yeterlidir.
- Dialoglar kısa olmalıdır. Bu hem kişilerin dile getirdikleri sözceler hem de dialogun bütünü için geçerli olmalıdır.
- Dialog açık olmalıdır, yani olmuş bitmiş bir karşılıklı konuşma yerine öğrencilerle birlikte değişik biçimlerde sürdürülmeye açık bir dialog olmalıdır.



Sıraladığımız bu özellikleri konuşsal-işitsel yöntemin dialoglarında bulmak güçtür. Dialogların hazırlanmasında, öğrencinin ilgi alanları, gereksinimleri, göz önüne alınmadığı gibi, olasılık sorunu üzerinde de hiç durulmamıştır. Ayrıca hemen hemen dialogların tümü sürdürülmeye elverişli olmayan kapalı dialoglardır.

Konuşsal-işitsel yöntemi ana çizgileriyle tanıttığımız bölümde yöntemin dilin kullanımını kazandırmayı amaç olarak belirlediğine ve dil öğretiminde dört becerinin kazandırılmasını öngördüğüne değinmiştik. Dil kullanımını kazandıramamasının nedenlerini çalışmamız sınırları içinde sergilemeye çalıştık. Konuşsal-işitsel yöntemin becerilere ilişkin öğretimini değerlendirmeden önce, yöntemin 'amaç belirleme' konusuna yaklaşımı üzerinde durmak yararlı olacaktır.

Yöntem/amaç ilişkisini açıkladığımız bölümde amaç belirleme çalışmalarından en çok ders izlencelerinin ve dil öğretim yöntemlerinin etkilendiğine değinmiştik. Bilindiği gibi amaç belirleme çalışmaları iki bakış uyarınca gerçekleştirilmelidir:

- kullanımsal bakış
- eğitsel bakış

Buraya dek geliştirilen açıklamalarda, konuşsal-işitsel yöntemin dilin kullanımını amaç edinmiş olmasına karşın amaç belirlemede 'kullanımsal bakış'ın gerektirdiği bir değerlendirmeden yoksun olduğu gösterildi. Soruna 'eğitsel bakış' değerlendirmesiyle baktığımızda ise, konuşsal-işitsel yöntemi temel alan düzenlemelerde bu yönün de eksiklikler içerdiğini görmekteyiz. Belirttiğimiz gibi eğitsel bakış, yabancı dilin, kişinin gelişimini olumlu yönde etkileme, ona düşünce ve deneyim zenginliği kazandırma yönündeki katkılarını vurgular.

Gerçekten de yabancı dil öğrenmenin karşılıklı anlaşmayı sağlamasının yanısıra, kişiye dünyayı ve yaşamı anlama, yorumlama, değerlendirme yönünde kazandırdıkları da vardır. "İnsan dili, sadece anlamları aktarmaya yarayan bir araç olmakla kalmayıp, kendi başına da, o dili kullanan toplumun 'dünyaya bakış' açısını belirten bir örnek olmaktadır... Dünyaya, böyle bir başka-açıdan bakmak ise, insan-düşüncesine bir esneklik verebilmektedir"(40). Yabancı dil öğretimi süreci içinde, bu yönden yararlanılacak kaynak ise özellikle özgün metinler ve yabancı dil öğretimindeki önemini daha önce de belirtmiş olduğumuz yazınsal metinlerdir(41). Ancak konuşsal-işitsel yöntem özgün metinler yerine kurma metinlerle çalışma yoluna gittiğinden ve yazınsal metinleri tümüyle öğretim dışı bıraktığından öğrencinin sözü edilen gelişimi yetersiz olmuştur. Oysa yabancı dil öğretiminin ülkemizde özellikle bu yönde sağlayacağı katkılar önemlidir ve belli bir yöntemi uygulamak uğruna bu konunun üzerinde durmamak, ülkemizdeki yöntem seçimi ve uygulamalarında 'özgünlük' yerine 'ardısıralık' peşinden gidildiğinin göstergesidir(42). Bildirişimsel-işlevsel yönteme ilişkin değerlendirmelerimizi yaparken özellikle bu sorun irdelenecektir.

Konuşsal-işitsel yöntem, daha önce de belirttiğimiz gibi becerilere ilişkin düzenlemesinde şu sıralamayı yapar: Duyma-konuşma-okuma-yazma. Bu sıralamada becerilerarasındaki bağımlılık gözardı edilmiş ve tam tersi bir yaklaşım benimsenmiştir. Kanımızca, konuşsal-işitsel yöntemin becerilere ilişkin bu ayırıcı tutumu, dilin gerçek kullanımına uymamaktadır. Bir tartışma sırasında not tutma zorunda kalan kişi, aynı anda hem duyma hem de yazma becerisi alanlarına yönelik bir etkinliktedir. Becerilerin birbirlerini tamamlayan bir bütün olduklarını ve bir bağımlılık içinde olduklarını gösteren benzeri örnekleri çoğaltmak olanaklıdır. Oysa konuşsal-işitsel yöntemde gerek ders birimlerinin sunulmasında gerek alıştırmalarda yukarıda belirtilen sıralama doğrultusunda bir düzenleme vardır.

Konuşsal-işitsel yöntemde öncelik konuşma becerisinde-  
dir. Bu yönetime göre hazırlanmış ders kitaplarında 'konuşma-  
nın önceliği' ilkesi egemendir. Bu ilkenin doğal bir sonucu  
olarak da "bildirişim salt duyma/konuşmaya indirgenmiştir"(43).  
Bu durum da becerilerin bildirişim bağlamından soyutlanmasının  
bir sonucudur. Bildirişim durumu hangi becerilerin gerekeceği-  
ni de belirler. Hangi bildirişim durumları üzerinde durulaca-  
ğını da öğrencilerin gereksinimleri belirler. Bu nedenle bil-  
dirişimsel-işlevsel yöntem çerçevesi içinde gösterdiğimiz gi-  
bi, dört beceri alanıyla yetinilmemiş ve daha ayrıntılı bir  
sınıflandırmaya gidilmiştir. Bu sınıflandırmada bildirişimsel  
becerilerinden anlaşılması gereken şudur: 'gerek sözlü gerek  
yazılı düzlemde etkin ve edilgen olarak anlaşabilmek'.

Görüldüğü gibi konuşsal-işitsel yöntemin öngördüğü be-  
ceri sıralaması ve konuşma becerisine tanınan öncelik ilkesi  
yeni yöntemsel yönelişlerle aşılmıştır. Yabancı dil olarak  
Almanca öğretimi yapılan ülkenin koşulları algılamaya yönelik  
becerilere öncelik tanıyorsa, öncelik bu alanda olmalıdır.  
"Becerilerin hangisine ağırlık verileceği öğrencilerin yaban-  
cı dili gelecekte hangi rollerde kullanacağına bağlıdır"(44).

Konuşsal-işitsel yöntemin becerilere yaklaşımında bir  
diğer yanılğı da, beceriler arasında etkin ve edilgen beceri-  
ler gibi nitelendirmeler yapılmasıdır. Algılamaya yönelik be-  
cerileri edilgen olarak belirlemek, anlamanın yabancı dilin  
kullanımındaki büyük önemi görmezlikten gelmek demektir. Ger-  
çekte "okuma ve duyma anlama, bilginin seçimini, düzenlenme-  
sini ve yorumlanmasını gerçekleştiren etkin faaliyetlerdir"(45).

Konuşsal-işitsel yöntemin 'konuşmaya öncelik' tanınması,  
ders kitaplarında salt dialogların yer almasının da nedenidir.  
Bu yönetime göre hazırlanmış ders kitaplarında okuma anlama ça-  
lışmalarının yapılabilceği metinler ve alıştırmalar hemen  
hemen hiç yoktur. Nitekim yazınsal metinlere yer verilmemesi

de sözün edilen bu ilkedен kaynaklanır.

Konuşsal-işitsel yöntemin 'tekdillilik' ilkesi de günümüzde geçerliği tartışılan bir ilkedir. Nitekim bildirişimsel-işlevsel yöntem, ilkelerine ilişkin saptamalarımızda da gösterdiğimiz gibi, özellikle bir metne ya da bir konuya yönelik tartışmalarda anadilin kullanılabilceğini ileri sürmektedir. Kanımızca doğru olan da budur. Dil öğrenme, yaratıcı bir etkinliktir. Anadilinde düşüncelerini çeşitli biçimde dile getirme olanaklarını elde etmiş bir kişiye tekdillilik ilkesinin ödünsüz uygulanması, kişinin düşüncelerini sınırlandırmaktır. Göbel'in yerinde saptamasıyla anadili dil öğretimin-den dışlamak "dil öğrenen kişiyi çocuk dili dil düzeyine indirgemektir"(46). Daha öncede belirttiğimiz gibi, konuşsal-işitsel yöntemle göre yapılan düzenlemelerde 'eğitsel bakış' belirleyici etmenlerden değildir, yani öğrencinin düşünce ve kişiliğini geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmez. Oysa bir metin üzerinde tartışırken ya da yorum yaparken bir sınırlandırmayı önlemek için zaman zaman anadile başvurmak, 'eğitsel bakış'ın öğrencilere tanıdığı bir olanaktır. Tekdillilik ilkesinin bir diğer olumsuz yönü de "gereksiz yere zaman kaybına yol açabilmesidir"(47).

Konuşsal-işitsel yöntem, belirttiğimiz tüm eksikliklerine karşın, başta da değindiğimiz gibi, yabancı dil öğretiminde, özellikle olduğu yıllar içinde değerlendirilirse, ileriye doğru atılmış bir adımdır. Konuşsal-işitsel yöntemle birlikte yabancı dil öğretimi bilimsel bulgular üstüne kurulmuş ve bilimsel bir nitelik kazanmıştır.

Bilindiği gibi konuşsal-işitsel yöntemin dayandığı dil anlayışı yapısalcılıktır. Konuşsal-işitsel yöntemin dilin işlevinden çok biçimi üzerinde durmasının nedenide budur. Ancak Helbig'in de belirttiği gibi özellikle Amerikan yapısalcılarının 'anlamı' inceleme dışı bırakmaları dilin bildirişimsel

işlevini yadsımalarından kaynaklanmaz(48). Amerikan yapısalcılarının anlamı dil betimlemelerinde bir araç olarak ele almamalarının asıl nedeni, dilbilimin o zaman içindeki olanaklarının dilin anlamsal ve işlevsel yönünü tam olarak incelemeye elverişli olmamasıdır. Nitekim bildirişimsel-işlevsel yöntembilimcileri, yöntemi kullanımbilim verilerinden yararlanarak geliştirirlerken, "kullanımdilbilimin, yabancı dil öğretimine ilişkin düzenlemelerde yapısalcılığın yerini almadığını, onu tamamladığını"(49) belirtirler. Bildirişimsel-işlevsel yöntemin kuramsal temeline ilişkin açıklamalarımız da bunu doğrulamaktadır.

Konuşsal-işitsel yöntemin yabancı dil öğretimine yerleştirdiği alıştırmalar (driller) ve ders metinleri olarak dialoglar günümüzde de kullanılmaktadır. Ancak hemen belirtmek gerekir ki, bildirişimsel-işlevsel yöntem bu araçları kullanırken yukarıda belirtmeye çalıştığımız ve eleştirdiğimiz yönleri gidermeye özen gösterir. Nitekim, bildirişimsel-işlevsel yöntemi tanıtırken, bu yöntemin alıştırmalar düzleminde önerdiği modelin 'B aşamasında' konuşsal-işitsel yöntemin alıştırma biçimlerine yer verdiğini de göstermiştik. Özgür anlatıma geçişte ara basamak niteliğinde olan B aşamasındaki alıştırmalar yeniden üretici niteliklidir. Belli dilsel biçimleri ve yapıları yerleştirmek amacıyla uygulanan bu alıştırmalar, eleştirdiğimiz gibi anlamsız sözcelerin yinelenmesi biçiminde olmaması için, durumsal bir bağlam içinde sunulması koşuluyla kullanılmalıdır(50). Dialogların oluşturulmasında ve ders içinde işlenmesinde de, belirttiğimiz gibi kullanımsal öğeler göz önünde tutulmalıdır, çünkü temelde amaç 'yaşam için öğrenme'dir.

Konuşsal-işitsel yöntemin, yabancı dil öğretimine yerleştirdiği ve bugün de geçerliliğini koruyan diğer bir öge de 'görsellik'tir. Yabancı dil öğretiminde dilsel bildirileri anlamlandırmak için kullanılan resim, fotoğraf vb. gibi gör-

sel desteklerin öğrenciyi öğrenmeye özendirme ve öğrencinin güdülenmesini geliştirme gibi olumlu işlevleri de vardır. Ayrıca görsel öğeler "derste dilsel üreticiliğe çıkış noktası olma"(51) gibi bir destek de sağlarlar.

Belirttiğimiz gibi yabancı dil öğretimi, amaç dilin kullanımını kazandırmanın yanısıra bir başka ülkenin insanların yaşam biçimlerini ve düşüncelerini iletme gibi bir işlev de üstlenir. Yabancı dili öğrenmekte olan kişi de bu karşılama ile kişisel deneyimlerini ve dünyaya bakışını genişletme ve derinleştirme olanağı bulur. Görsel destekler, kanımızca bu bağlamda özgün metinlerin sağladığı katkıyı pekiştirebilirler. Ancak konuşsal-ışitsel yöntem görsel öğelerden yararlanırken bu noktayı yeterince işleyememiştir.

Çalışmamızı yönlendiren temel düşünce, genelde yabancı dil öğretiminin özelde yabancı dil olarak Almanca öğretiminin önemli bir ögesi olan yöntem sorununun ülkemizde yeterince irdelenmediği ve bu nedenle de ülkemizde dil öğrenme gereksinimlerini karşılayacak sağlıklı bir bireşime varılamadığıdır. Ülkemizdeki yöntem seçim ve uygulamalarında daha önce de belirttiğimiz gibi batı kaynaklı yaklaşımlara öykünme ve bağlanma anlamında bir ardışıklık egemendir(52). Özellikle Orta Öğretim düzleminde, Başkan'ın değerlendirmesiyle 'kullanmalık' değil de 'göstermelik'(53) bir yabancı dil öğretimi yapılmasının nedenlerinden biri de budur. Kuşkusuz burada kastettiğimiz yepyeni bir yöntem yaratmak değildir. Çalışmamızı yönlendiren temel düşünce olarak vurgulamak istediğimiz, yöntemlere ve oluşumuna ilişkin bilgilerimizin yetersizliğinden kaynaklanan 'aynen alıp uygulamalar' ya da 'yanlış' uyarlamalardır.

Bunu konuşsal-ışitsel yöntem çerçevesinde değerlendirdiğimizde şu saptamaları yapabiliriz:

Ülkemizde Ortaokullarda kullanılan ders kitapları konuşsal-işitsel yöntemle göre hazırlanmıştır. 1970 yılında Ortaokul birinci sınıfları için hazırlanan 'Wir lernen Deutsch I' kullanılmaya başlanmış ve izleyen yıllarda da ikinci ve üçüncü sınıflar için aynı yöntemle dayanan kitaplar yazılmıştır. Oysa daha önce de belirttiğimiz gibi 1970'li yıllar konuşsal-işitsel yöntemin uygulamadaki aksamalarının saptandığı yıllardır. Bu nedenle özellikle bu yıllarda salt konuşsal-işitsel yöntemle dayanarak ders kitabı yazmak, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde bir yenileşmenin değil bir gecikmenin belirtisidir.

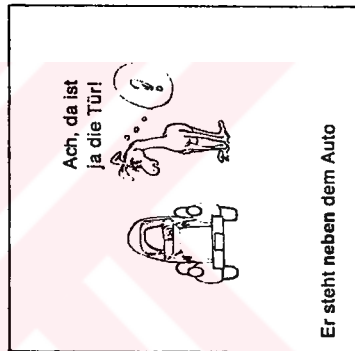
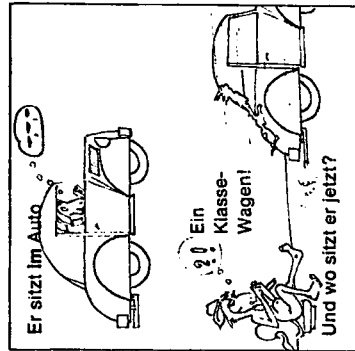
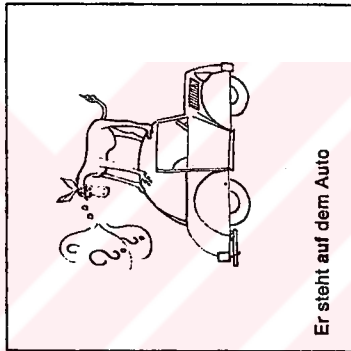
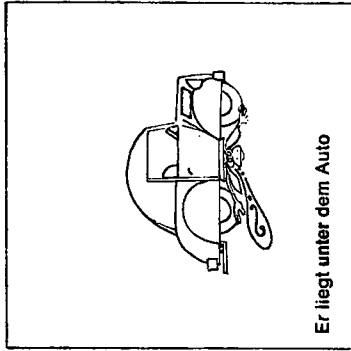
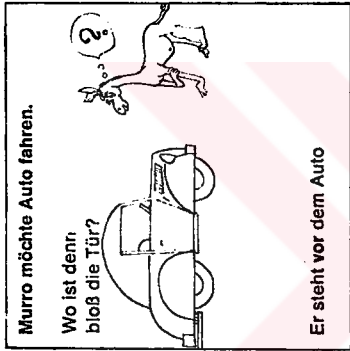
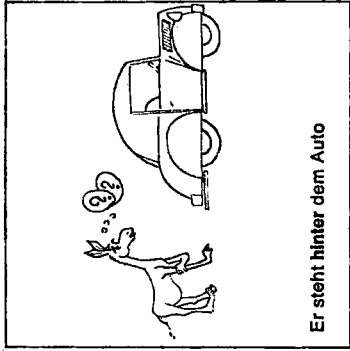
1971 yılında yirmiikinci kez basıldığı belirtilen 'Almanca Ders Kitabı III' dilbilgisi-çeviri yöntemi ilkelerince düzenlenmiş bir ders kitabıdır. Sözü edilen kitabın önsözünde 'Türkçeden Almanca'ya' çevirilerin ağırlıkta olduğu belirtilmekte ve konuşsal-işitsel yöntemden önce kullanılan ancak benzer ilkelere dayanan 'dolaysız yöntemin' yöntemsel değerinin tartışılır olduğu ve bu nedenle bu yöntemin alıştırmalarına yer verilmediği söylenmektedir(54). Aynı yıllarda hem konuşsal-işitsel yöntemle yönelmek hem de bu yöntemin ilk biçimi sayılan düz-varım yönteminin yöntemsel bir değeri olmadığını belirtmek, ülkemizde yöntem konusuna gerektiği gibi yaklaşılmadığının bir diğer belirtisidir.

Konuşsal-işitsel yöntemin kuramcılarında Fries, yöntemin başarıya ulaşmasını üç adımın gerçekleşmesine bağlar(55). Bu adımlardan ikisi 'anadilin yapısal çözümlemesini' ve 'anadil ile amaç dilin yapısal karşılaştırılmasından elde edilecek bulgulara dayanarak ders malzemesinin oluşturulmasını' öngörür. Oysa ülkemizde ortaokullarda kullanılan ders kitapları bu yöndeki çalışmaların bulguları üzerine kurulmamıştır(56). Bu da ülkemizdeki uygulamalarda yöntem konusunun yeterince irdelenmediğini ve uygulanan yöntemin gerektirdiği çalışmaların bile yapılmadığını göstermektedir. Bu tutum yöntem düzenlemele-

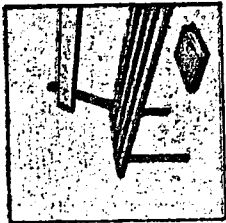
rinde tutarlı bir düzeye ulaşmayı da güçleştiren bir etmen-  
dir.

Konuşsal-işitsel yöntem, belirtildiği gibi konuşma be-  
cerisine ağırlık veren bir yöntemdir. Bu nedenle bu yönteme  
göre hazırlanmış olan ders kitaplarında okuma-anlama ya da  
yazma becerisini(57) geliştirmeye yönelik alıştırmalar çok  
sınırlıdır. Aynı yöneliş ortaokullarımız için hazırlanmış olan  
ders kitaplarında da egemendir. Ülkemizde hazırlanan ders ki-  
tapları ile Türkiye genelinde Almanca dersi yapıldığı düşünö-  
lürse, Almanca konuşan bir yabancıyla konuşma olasılığı zayıf  
ya da hiç yok olan bölgelerimizde bu beceriye ağırlık veren  
bir yöntemin ne anlam taşıyacağı tartışmaya açık bir konudur.  
Kanımızca bu durum, yöntemin öngördüğü ilkeleri özgül koşul-  
larımız uyarınca değerlendirmek yerine, koşullarımızı değer-  
lendirmemek gibi yolu seçtiğimiz göstergesidir. Gerçekte ya-  
pılması gereken öğrenci gereksinimlerinden yola çıkarak yönte-  
min olumlu olumsuz yönlerinin değerlendirilmesidir. Ancak bu  
yönde yeterli değerlendirmeler yapılmadığından, konuşsal-  
işitsel yöntemin öğrenmeyi destekleyen olumlu ögesi 'görsel-  
lik'ten de yararlanma yoluna gidilememiştir. Ortaokullar için  
hazırlanmış olan Almanca ders kitaplarında yer alan resimler,  
görsel yönden bir destek sağlayabilmekten uzaktır. 'Wir lernen  
Deutsch I' ders kitabından ve aynı yaş grubuna yönelik bir  
ders kitabı olan 'Deutsch in Deutschland' adlı ders kitabın-  
dan aldığımız örnekler karşılaştırdığımızda, görüntünün des-  
tekleyici işlevinden yararlanmada sınırlı kalındığı ortaya  
çıkılmaktadır:



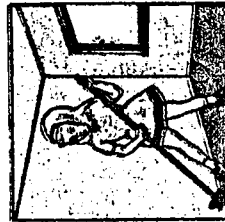


Deutsch in Deutschland, s.52 (Grundkurs)



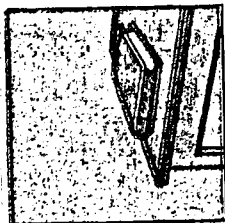
Das Buch liegt unter der Bank.

- Was liegt unter der Bank?
- Das Buch liegt unter der Bank.
- Das Heft .....
- Die Tasche .....
- Der Füller .....
- Der Bleistift .....



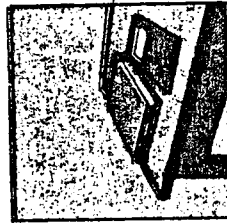
Tullia ist im Zimmer.

- Wo ist Tullia?
- Sie ist im Zimmer.
- ..... im Kino.
- ..... in der Schule.
- ..... im Bahnhof.
- ..... in der Küche.



b. Das Buch liegt auf dem Tisch.

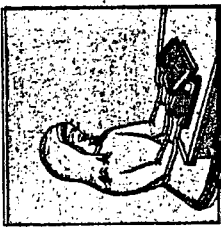
- Was liegt auf dem Tisch?
- Das Buch liegt auf dem Tisch.
- Das Heft .....
- Die Tasche .....
- Das Messer .....
- Die Gabel .....



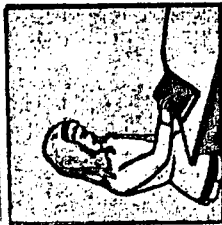
Das Buch liegt neben dem Heft.

- Wo liegt das Buch?
- Es liegt neben dem Heft.
- Es .....
- ..... der Tasche.
- ..... dem Füller.
- ..... der Puppe.
- ..... dem Bleistift.

(Wir lernen Deutsch I, s.69)

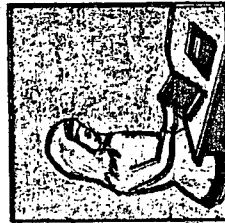


Stück 16



1. a.  
Tülin legt das Buch auf den Tisch.

Was legt Tülin auf den Tisch?  
Sie legt das Buch auf den Tisch.  
..... das Heft auf .....  
..... die Tasche .....  
..... das Messer .....  
..... die Gabel .....

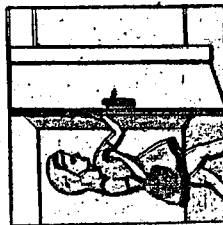


Tülin legt das Buch neben das Heft.

Wobin legt Tülin das Buch?  
Sie legt es neben das Heft.  
..... neben die Tasche.  
..... neben den Füller.  
..... neben die Puppe.  
..... neben den Bleistift.

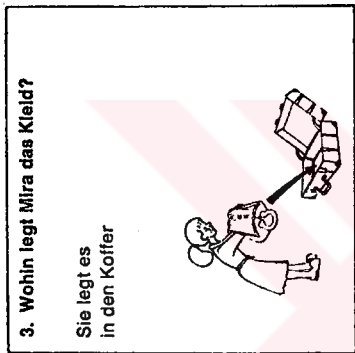
Tülin legt das Heft unter das Buch.

Was legt Tülin unter die Bank?  
Sie legt das Buch unter die Bank.  
..... das Heft .....  
..... die Tasche .....  
..... den Füller .....  
..... den Bleistift .....

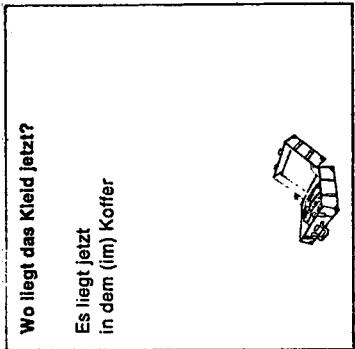


Tülin geht in das Zimmer.

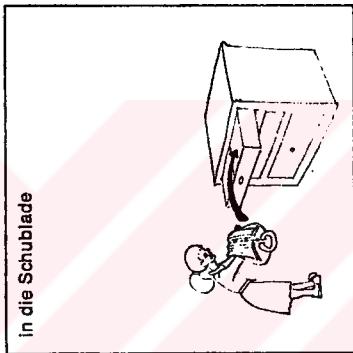
Wobin geht Tülin?  
Sie geht in das Zimmer.  
..... in das Kino.  
..... in die Schule.  
..... in die Küche.  
..... in den Bahnhof.



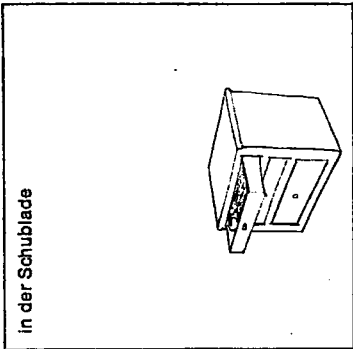
3. Wohin legt Mira das Kleid?  
Sie legt es  
in den Koffer



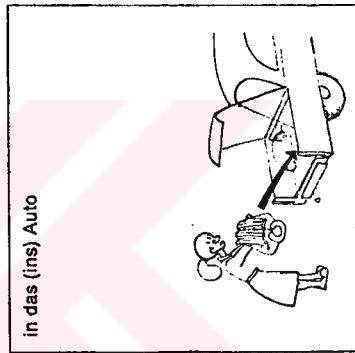
Wo liegt das Kleid jetzt?  
Es liegt jetzt  
in dem (im) Koffer



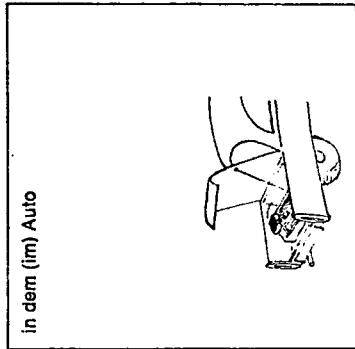
in die Schublade



in der Schublade



in das (ins) Auto



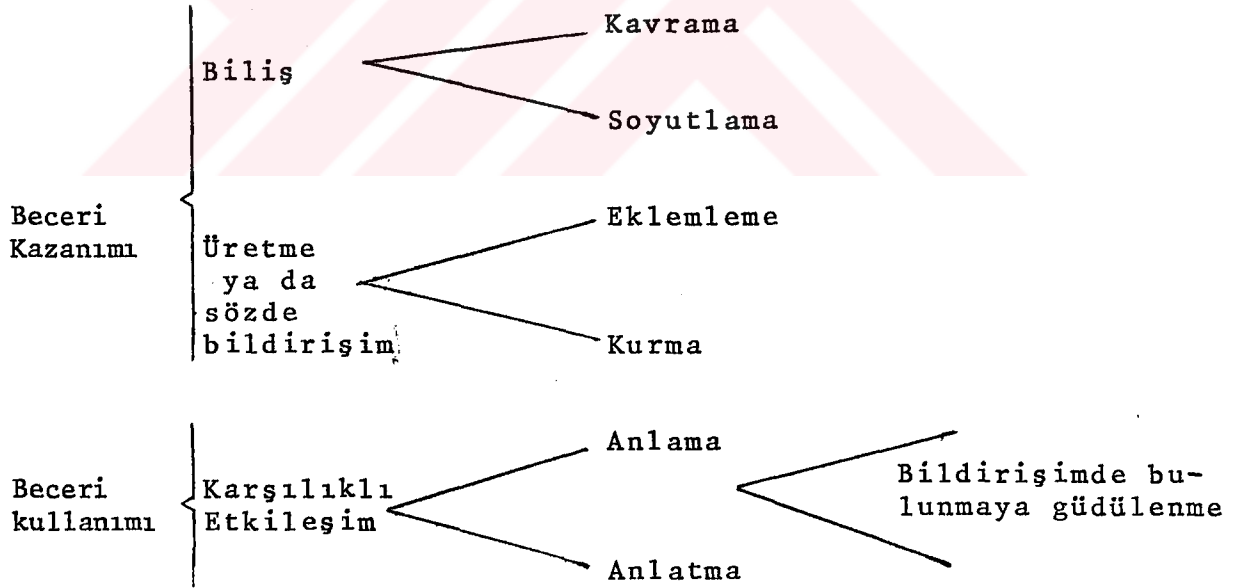
in dem (im) Auto

Deutsch in Deutschland, s.105 (Grundkurs)

(Wir lernen Deutsch I, s.68)

Ortaokullarımızda konuşsal-işitsel yöntemi temel alan düzenlemelerde eleştirilmesi gereken bir diğer yön de, lise sınıflarında bildirişimsel-işlevsel yöneme geçilmiş olmasına karşın, ortaokullarda konuşsal-işitsel yöntemin sürdürülmesidir. Bilindiği gibi, bildirişimsel-işlevsel yöntem, konuşsal-işitsel yöntemin uygulamada ortaya çıkan aksamalarını giderme arayışlarının ürünüdür, yani konuşsal-işitsel yöntemin ardından ortaya çıkmış yepyeni bir yöntem değildir, konuşsal-işitsel yöntemin geliştirilmiş bir biçimidir. Bu nedenle bildirişimsel-işlevsel yöntemi benimsemek dolaylı olarak da konuşsal-işitsel yöntemin eksik yönleri olduğunu benimsemek demektir. Eksik yönleri olan bir yöntemde sürdürmek anlamsızdır.

Yabancı dil öğretiminde dilin bir bildirişim aracı olarak öğretimi amaçlandığında, şu öğrenim süreçleri söz konusudur(58):



Bildirişimsel-işlevsel yöntem, beceri kazanımı ile ilgili alıştırmalarla kullanım alıştırmalarının içiçe bir gelişim göstermesi gerektiğini savunur. Bildirişimsel-işlevsel yöntemin önerdiği alıştırmaya aşamaları da bu anlayış üstüne kurulmuştur(59). Nitekim Neuner, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde belli dilsel yapıları, biçimleri ve becerileri yerleştirmeye yönelik alıştırmaların kullanımdan soyutlanamayacağını ve işlevsel yönden birbirleriyle ilgili olduklarını belirtmektedir(60). Oysa ortaokullarda konuşsal-işitsel yöntemin, liselerde bildirişimsel-işlevsel yöntemin kullanılması beceri kazanımı ile beceri kullanımını birbirinden ayırmaktadır, çünkü buraya dek geliştirdiğimiz açıklamalarda da gösterdiğimiz gibi konuşsal-işitsel yöntem kullanıma erişmede yetersiz kalan bir yöntemdir. "Ortaokullar için yazılmış ders kitapları, herşeyden önce, öğrencilere Almanca'nın temel öğelerini öğretmeyi amaçlar, biçimsel dilbilgisinin yapısal görünüşü, fiil ve isim çekimleri, temel ve yan tümceler gibi konuların öğretilerek kullanılması nedeni ile öğesel bir özellik kazanır... lise kitaplarında ağırlık noktası, biçimsel ve öğesellikten, bunların toplumsal ve ruhsaldurumların gereklerine uygun kullanışları üzerine kaydırılmıştır"(61).

Günümüz yöntemsel düzenlemelerine tümüyle ters düşen bu ayırıcı anlayış, kanımızca bildirişimsel-işlevsel yöntemin de yeterince incelenmeden uygulandığından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bildirişimsel-işlevsel yönteme ilişkin değerlendirmemiz özellikle bu nokta üzerinde yoğunlaşacaktır.

### 5.3. BİLDİRİŞİMSSEL-İŞLEVSEL YÖNTEMİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMALAR

20. yüzyılda yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan yöntemleri tanıtmayı amaçladığımız bölümde bu alandaki en yeni ve en çağcıl yöntem olan bildirişimsel-işlevsel

yöntemi de ana çizgileriyle sergilemiştik.

Bildirimsel-işlevsel yöntemin benimsediği ilkeler, konuşsal-işitsel yönteme ilişkin buraya değin geliştirdiğimiz değerlendirmelerimizi de biçimlendiren ilkelerdir. Bu nedenle, konuşsal-işitsel yönteme yönelttiğimiz eleştiriler, aynı zamanda bildirimsel-işlevsel yöntemin yabancı dil öğretiminde öngördüğü yöntemsel düzenlemenin de bir açıklaması niteliğindedir. Bundan dolayı çalışmamızın bu bölümünde bildirimsel-işlevsel yöntemin ilkelerinin tutarlı bir biçimde uygulanabilmesi için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği üzerinde durulacaktır.

Bildirimsel-işlevsel yöntem, öğrenci-odaklı bir dil öğretiminden yanadır. Bu yöntemi temel alan düzenlemelerde çıkış noktasını, öğrenim sürecinin öznesi olan öğrencilere ve öğrenim/öğretim ortamına ilişkin belirlemeler oluşturur. Bu da öğrenci gereksinimlerini ve ortam koşullarını göz önüne alan bir amaç belirlemesini gerekli kılar.

Bildirimsel-işlevsel yöntem, gerek kullanımsal ve gerek eğitsel öğelerin çözümlenmesini yabancı dil olarak Almanca öğretimi izlencelerinin ve ders kitaplarının oluşturulmasında bir ön-koşul olarak görür. Sözü edilen öğeler ülkeden ülkeye farklılıklar göstereceği gibi, her yaş grubu ve her öğretim ortamı için de değişik özelliklerle taşırlar. Ancak bunların belirlenmesinden sonra saptanacak amaç, dil derslerinin de genel çizgilerini belirler. Bildirimsel-işlevsel yöntemin benimsediği bu yaklaşım, buraya değin geliştirdiğimiz açıklamalarda vurgulamaya çalıştığımız 'özgünlüğe ulaştırıcı' yolu da açan bir yaklaşımdır.

Ülkemizde bildirimsel-işlevsel yöntemi temel alan uygulamalarda yöntemin bu temel yaklaşımı yeterince işlenmemiştir.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi alanında öğrenci gereksinimleri doğrultusunda amaçların saptanması, bugüne değin üzerinde yeterince durulmamış bir konudur(62). 1983 yılında 2149 sayılı M.E.B. Tebliğler Dergisinde Orta Öğretim düzeyinde yabancı dil derslerinin amaçları şöyle belirtilmiştir:

- A. Öğrenilen yabancı dili tabii konuşma hızıyla konuşulduğunda anlayabilmek,
- B. Anlaşılır bir şekilde konuşabilmek,
- C. Kolaylıkla okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme,
- D. Düşünce ve duygularını yazıyla anlatabilme,
- E. Öğrendiği yabancı dili okuldan sonra da kendi kendine geliştirebilme, güç ve yeteneğini kazanma.

Görüldüğü gibi Orta Öğretim düzeyi yabancı dil öğretimi için öngörülen amaçlarda genel bir yaklaşım benimsenmiş ve duyma-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerinin dördünün de kazandırılması öngörülmüştür. Dilin bütünü öğretmeyi temel alan bu belirlemede ne kullanımsal ne de eğitimsel bakışın izlerini bulmak olanaklıdır. Amaç belirlemede gereksinimlerin çözümü temel alınmadığından, öğretim süresinde hangi beceriler üzerinde yoğunlaşılacağı da belirtilmemiştir.

Ülkemizde liselerdeki yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan kitaplar, (Texte und Situationen I, II), bildirimsel-işlevsel yöntemle hazırlanmış ders kitaplarıdır. 1970'li yılların ortalarından bu yana kullanılan bu ders kitapları, bildirimsel-işlevsel yöntemle hazırlanmış ilk kitaplar arasında yer almaktadır, çünkü bu yıllar yöntemin olduğu ilk yıllardır. Ancak bu yöntemin kullanılmasında, konuşsal-işitsel yöntemde saptadığımız gecikme olmamasına karşın, uygulamada yöntemin özüne ve ilkelerine ters düşen bir yol izlenmiş ve yöntemin temelini oluşturan 'roller çözümü' (63) gözardı edilmiştir. Kullanımsal bakışın gerekli kıldı-

ğı bir ilk adım olan ve ders kitaplarının oluşturulacağı doğru-  
rultuyu belirleyen roller çözümlemesinin eksikliği de ortaya  
öğrencilerin içinde buldukları koşullarda benimsemeleri güç  
bildirişim durumlarını çıkartmıştır. Nitekim, Kuglin de aynı  
görüşü paylaşmakta ve şöyledemektedir: "...Türk liseleri dü-  
zeyi için oluşturulan Almanca ders aracına bakıldığında, Al-  
manya (ya da Orta Almanya) ortamında zorunlu olarak söz konu-  
su edilen olayların ya da olguların Türkiye ortamında belki de  
hiç dile getirilmedikleri saptanacaktır"(64). Sözü edilen ders  
kitaplarının ayrıntılı incelenmesi çalışmamızın sınırlarını  
aşacağından, burada yukarıda savunulan görüşü destekleyen ör-  
neklerin verilmesiyle yetinilecektir.

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan ders  
kitapları çoğunlukla, öğrencilerin öğrendikleri Almancayı  
Almanya'da kullanacakları görüşünden yola çıkmaktadır. Bildi-  
rişimsel-işlevsel yönteme görehazırlanan ders kitaplarında da  
bu görüş izlendiğinde ders birimlerinde çıkış noktası olarak  
benimsenen 'konuşma yönelimleri' ya da 'söz eylemler' Alman-  
ya'daki günlük bildirişim durumları içinde sunulur. Özellikle  
batı kaynaklı ders kitaplarında gözlenen bu eğilim, ülkemiz-  
de hazırlanmış olan 'Texte und Situationen' adlı ders kita-  
bında da sürdürülmüştür. Bu da en çağcıl yöntem olan bildiri-  
şimsel-işlevsel yöntemi temel alarak oluşturulan izlencelerde  
ve kullanılan ders kitaplarında öğrencilerimizin Almanca öğ-  
renme koşullarının ve gereksinimlerinin göz önüne alınmadığı-  
nın bir belirtisidir. Ancak bu, bildirişimsel-işlevsel yönte-  
min özüne ters düşen bir yaklaşımdır. Daha önceki açıklamala-  
rımızda da belirttiğimiz gibi, bildirişimsel-işlevsel yöntem,  
'öğrencilerin hangi rollerde' bildirişime katılabileceklerinin  
belirlenmesini öngörür. "Ders kitaplarında yer alan metinlerin  
aktarım değeri, içlerinde sunulan rollerin öğrenciler tara-  
fından 'yaşanabilir' ve 'gerçekleştirilebilir' olmasına bağ-  
lıdır"(65).

Ülkemiz koşulları öğrencinin, öğrenilen Almanca'nın Almanya'da kullanımına yönelik rollerle 'özdeşleşebilme' olanağını sınırlamaktadır. Özellikle orta öğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerimizin değil Almanya'ya gitmek, Almanca konuşan bir yabancıyla karşılaşabilme olasılığı bile çok zayıftır. Durum böyleyken Almanya'daki kullanıma öncelik veren ders kitapları ile ülkemizde Almanca öğretmek, öğrencilerimizin içinde buldukları gerçekliği irdelemeyen ve sadece 'sözde-bildirişim'i temel alan bir tutumdur. Çünkü öğrencilerimizin yabancı dili, ya da Almanca'yı nerelerde kullanabileceği incelendiğinde ortaya sözü edilen ders kitaplarının sunduğundan çok daha değişik roller ve dilsel etkinlik biçimleri çıkar. Kanımızca ülkemizdeki yabancı dil olarak Almanca öğretiminde öncelik Almanca'nın Almanya'daki kullanımında değil de 'Türkiye'deki kullanımında' olmalıdır. Öğrenciye sunulan rollerle kendi gerçekliği arasında ancak böylelikle bir bağlantı kurulabilir. Ayrıca "bu bağlantı ne denli yoğunsa güdüleme gücü de o denli yüksek olur"(66).

Texte und Situationen I ders kitabında yer alan birinci ders biriminde 'jemand möchte etwas räumlich ein ordnen' biçiminde bir bildirişim nedeni işlenmektedir. Bildirişim yetisini kazandırmaya yönelik düzenlemelerde bildirişim nedenleri ya da konuşma yönelimleri ders birimlerinde çıkış noktası olarak benimsenirken, "önemli konuşma yönelimlerinin sınıflandırmasının"(67) yapılması, gerekli olan ilk adımdır. Ancak, ülkemizdeki düzenlemelerde konuşma yönelimleri belirlenirken, özgünlük ve kullanım sıklığı gibi ölçütler uyarınca bir sınıflandırmaya gidilmediği açıkça belli olmaktadır. Birinci ders biriminde sunulacak denli önemli görülüp sunulan bildirişim nedeni öğrencide ilgi uyandırmaktan uzak birdirişim durumları için de yerleştirilmiştir:



- Manfred richtet sein Zimmer ein** einrichten
- Frau Bauer:** *Wohin nur mit dem Tisch? Ans Fenster ist vielleicht am besten. Oder was meinst du?*
- Manfred:** *Nein, nein, am Fenster steht er nicht gut, lieber in die Mitte unter die große Lampe.*
- Frau Bauer:** *Und was soll dann ans Fenster?*
- Manfred:** *Da stellen wir das Bücherschränkchen hin! Und den Sessel schieben wir in die vordere Ecke.* schieben  
die vordere  
Ecke
- Frau Bauer:** *Aber dann steht er neben der Tür. Stell ihn doch neben das Fenster, da hast du mehr Licht zum Lesen.*
- Manfred:** *Meinetwegen! Dann muß das Bücherschränkchen aber an die hintere Wand, und hier rechts kommt der neue Kleiderschrank hin.* meinetwegen
- Frau Bauer:** *Prima, und ein paar Bilder mußst du dir auch noch kaufen, die hängen wir übers Bett. Ach so, das Bett hätten wir ja beinahe vergessen! Wo kommt das denn hin?*
- Manfred:** *Das können wir nur noch an die Wand davorne stellen. Gegenüber vom Bücherschränkchen. Alles andere ist schon besetzt.*
- Frau Bauer:** *Na also, da hast du wirklich ein nettes Zimmer.*

(Texte und Situationen I, s.12)

Görüldüğü gibi Frau Bauer ve Manfred arasında geçen ve konusu bir odanın düzenlenmesi olan bu karşılıklı konuşmada öğrencinin benimseyeceği, özdeşleşebileceği roller yoktur. Neredeyse konuşsal-işitsel yöntemle örtüşen bir anlayışla oluşturulan bu karşılıklı konuşmada bildirişimsel-işlevsel yöntemin benimsediği ilkeleri bulmak olanaksızdır. Örnek olarak gösterdiğimiz dialogda, bildirişimsel-işlevsel yöntemin öngördüğü gibi öncelik, dilin bildirişim bağlamı içindeki işlevinde değil de, belli bir dilbilgisi yapısının sunumundadır. Ayrıca konuşsal-işitsel yöntemi değerlendirdiğimiz bölümde gösterdiğimiz gibidialog oluşturulmasında belirleyici olan 'kim konuşuyor, kimle konuşuyor vb.' öğeler de göz önüne alınmamıştır. Bu da bildirişimsel-işlevsel yöntemin uygulanmasında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir.

Texte und Situationen I'de aynı ders birimi içinde sunulan diğer bir karşılıklı konuşma da öğrencinin derste 'ken-

disi olarak' var olabilmesine olanak tanımayan bir bildirişim durumunu içermektedir.

2. Auf der Straße

- A: *Entschuldigung, ich möchte gern zur Schlüterstraße.* e Entschul-  
digung, -en  
B: *Zur Schlüterstraße - die ist ganz in der Nähe. Gehen Sie immer geradeaus, über die Fußgängerbrücke ...* geradeaus  
A: *Geradeaus, über die Fußgängerbrücke ...* r Fußgänger,-  
durch  
B: *Und dann durch die Bahnhofshalle.* durch  
A: *Durch die Bahnhofshalle ...*  
B: *Sie gehen dann links hinunter und biegen in die erste Straße rechts ein.* hinunter  
einbiegen in  
A: *Erste rechts ...*  
B: *Die erste Straße links ist dann die Schlüterstraße.*  
A: *Erste links, ... Vielen Dank für die Auskunft!* e Auskunft, "e

(Texte und Situationen I, s.6)

Yukarıda örnek olarak verdiğimiz dialogda bildirişim çerçevesi Almanya'daki kullanımdan belirlenmektedir. Oysa belirttiğimiz gibi Türk öğrenciler için bu tür bir bildirişim durumunun gerçekleştirilme olanağı azdır. Bu durumda öğrenci kendisine yabancı gelen, deneyimlerine uymayan bir 'role zorlanmaktadır'. Türk öğrenciler için Almanca bilgilerini kendi ülkelerinde kullanabilme, turist olarak Almanya'da kullanabilmemesi çok daha önemlidir. Bu da değişik bir bildirişim çerçevesinden yola çıkmayı gerektirir.

Bildirişim ülkemizde Türkçenin belirlediği bir artalan önünde, Almanya'da ise Almanca'nın belirlediği bir çerçeve içinde gerçekleşmektedir. Bu durum sonuç olarak çok daha değişik bir etkileşim bağlamı yaratır. Almanca öğrenen kişi, bu süreci ülkemizde yaşadığında, Almanca konuşan yabancılarla Almanca olarak bildirişime katılırken, diğer insanlar ile Türkçe aracılığıyla bildirişimde bulunur. Bu şu demektir: Ülkemizdeki yabancı dil olarak Almanca öğretiminde öğrencinin

konmuna en uygun karşılıklı etkileşim biçimi öğrencinin 'çift dilli bir aracı olduğu durumlardır. Ancak bu konum gözetildiğinde kullanımsal bakış doğrultusunda öğrencinin benimseyebileceği dilsel etkinlikler ve dil kullanımı oluşturulabilir. Bu nedenle, kanımızca öncelik Türkiye'deki kullanımda olmalı ve öğrenciye özellikle şu 'roller'sunulmalıdır(68):

- Öğrencinin kendi çevresini ve kültürünü açıklama durumunda üstlenebileceği roller
- Almanca konuşan yabancılarla Almanca konuşamayan Türkler arasında aracı olduğu roller (alış verişte, lokantada, resmi kuruluşlarda vb.)
- Türkçe yazılmış olan özgün metinleri çevirme ve yorumlamada üstlenilen roller (tanıtılar, tarifeler, yemek listeleri vb.)
- Öğrencinin kendi düşüncelerini dile getirmede üstleneceği roller
- Öğrencinin Almanca konuşulan kurumlarda üstlenebileceği roller.

Örnek olarak verdiğimiz 'auf der Strasse' adlı dialogda öğrenciye 'düşün ki şimdi Almanya'dasın ve yol soruyorsun'(69) diyen bir yaklaşım vardır. Oysa öğrencinin 'ben de bu durumla karşılaşabilirim' ya da 'böyle bir şeyi yaşamak benim için de olanaklı' diyebileceği düzenlemeler, kanımızca çok daha usçuldur. Zaten bildirişime yönelik yöntemsel düzenlemelerin başat amacı da budur. Bu açıdan bakıldığında 'auf der Strasse' adlı dialog şu tür bir uyarlama içinde sunulmalıdır:

### 1. Im Ägyptischen Basar

Turist : Entschuldigung, wie komme ich zur Anlegestelle nach Bebek?

Ali : Zur Anlegestelle nach Bebek. Die ist ganz in der Nähe. Gehen Sie erst geradeaus durch den Basar.

Turist : Durch den Basar.

Ali : Ja, dann lassen Sie die Moschee rechts liegen, und gehen Sie über die Fussgängerbrücke rechts hinunter.

Turist : Die Moschee rechts liegen lassen und über die Fussgängerbrücke rechts hinunter.

Ali : Die dritte Anlegestelle links ist die nach Bebek.

Turist : Vielen Dank für die Auskunft!








Yukarıda verdiğimiz uyarılama örneğinde öğrenci, kendi ülkesinde Almanca konuşan bir yabancı ya da bir Alman ile bildirişimde bulunmaktadır. 'Kendi çevresini anlatma' ile ilgili olan bu tür bir rol, öğrenci için çok daha fazla güdülen-diriciliği olan bir roldür, çünkügerçekleşebilirliği daha fazladır. Kuşkusuz, öğreticinin kendisi de önerdiğimiz biçimde uyarlamalar yapabilir, zaten istenen de budur. Ancak burada konumuz açısındanilginç olan, ülkemizde hazırlanan bir ders kitabının; Almanya'da hazırlanmış olan ders kitapları ile hemen hemen örtüşen bir düzenleme anlayışı içinde oluşturulmuş olmasıdır.









Ülkemizde çeşitli öğretim kurumlarında kullanılan 'Deutsch aktiv' adlı ders kitabı da bildirişimsel-işlevsel yöntemle göre hazırlanmıştır. Ancak Deutsch aktiv'in hazırlanmasında da öğrencilerimizin özgül koşulları göz önünde tutulmamıştır. Zaten Almanya'da hazırlanmış olan bu kitabın bunu gerçekleştirebilmesi de olanaksızdır. Yukarıda değindiğimiz sorunlar bu kitap için de söz konusudur ve bildirişimsel-işlevsel yöntemle çalışan öğretmenler bu durumun bilincinde oldukları ölçüde gerekli ve yararlı uyarlamaları yapabilirler.

Ancak bunu öğrencilerin kişisel becerilerine bırakmak yerine, Almanya'da hazırlanan ders kitaplarına yardımcı kitaplar oluşturma yoluna da gidilebilir. Aşağıda getirdiğimiz öneri, Deutsch aktiv'den alınan bir örneğin, öğrencilerimizin gerçeklerine nasıl uyarlanabileceğini göstermektedir.

Auswählen und kaufen

3 Nehmen wir .....? Kaufen wir .....? Was möchten Sie?

Spisen:		
	eine Gulaschsuppe	DM 2.70
	ein Paar Würstchen mit Brot	DM 2.70
	eine Bratwurst	DM 1.80
	ein Schinkenbrot	DM 2.80
	ein Käsebrot	DM 2.30
	ein Hamburger	DM 1.80
	eine Portion Pommes Frites	DM 1.30

Getränke:		
	ein Glas Tee	DM 1.50
	eine Tasse Kaffee	DM 1.80
	ein Kännchen Kaffee	DM 3.50
	ein Glas Milch	DM 1.00
	eine Dose Cola	DM 1.30
	ein Viertel Wein	DM 3.80
	eine Flasche Bier	DM 1.60
	eine Flasche Sprudel	DM 0.90



(Deutsch aktiv I, s.22)



Bir öneri niteliği taşıyan bu uyarılma örneğimizde, öğrenci, görüldüğü gibi, Almanca konuşan bir yabancı ile kendi ülkesi insanı arasında bir aracı konumundadır. Öğrencilerin böyle bir durumla karşılaşma olasılığı 'Deutsch aktiv'de sunulan duruma kıyasla çok daha fazladır. Bu nedenle de öneri niteliği taşıyan örneğimizde öğrenci kendisine yabancı gelmeyen, özdeşleşebileceği bir rolle karşı karşıyadır. Kanımızca böyle bir düzenlemenin güdülendirici gücü çok daha fazla olacaktır.

Buraya dek getirdiğimiz açıklamalarda da belirttiğimiz gibi, özgün metinler bildirişimsel-işlevsel yöntemin öngördüğü düzenlemenin önemli bir parçasıdır. Dilin gerçek kullanımının yansıdığı örnekler olan özgün metinler, resimler tanıtılır vb. Almanya'daki yaşam üzerine bilgi veren araçlardır. Ayrıca, eğitsel bakışa göre de özgün metinlerle çalışma bir zorunluluktur. Özgün metinler, öğrencilere deneyimlerini arttırmak, bir değişik bakış açısı kazanmak, toplumsal eylem edinçlerini geliştirmek, kendi koşullarını bir diğer ülkenin koşulları ile kıyaslamak ve bilgi düzeyini yükseltmek gibi olanaklar da sağlarlar. Zaten daha önce de belirttiğimiz gibi 'eğitsel bakış'ın yabancı dil olarak Almanca öğretiminden beklediği de özellikle budur. Ancak Almanya'daki yaşama özgü ve orada işlevleri olan özgün metinler (yemek listesi, taşıt tarifeleri vb.), ülkemizde kullanım değerleri olmayan metinlerdir. Bu nedenle bu tür metinler ders içinde işlevsel olarak ele alınmamalıdır. Ülkemizde kullanımsal işlevleri olmayan özgün metinler, Neuner'in de belirttiği gibi "çok ciddiye alınmamalı, salt düşün gücünü geliştirme olanakları olarak kullanılmalıdır" (70).

Göstermeye çalıştığımız gibi, ülkemizde öğrenilen Almanca ile 'sözlü bildirişime' katılma olasılığı belli alan içinde sınırlanmış durumdadır.

Buraya dek getirdiğimiz örnekler ve açıklamalarla, sözlü bildirişimi temel alan karşılıklı konuşmalarda Türkiye'deki kullanıma öncelik tanınmanın daha doğru olacağını belirtmeye çalıştık. Bu kullanımsal bakışın gerektirdiği bir zorunluktur. Ancak sözlü bildirişimi ülkemizde özellikle Orta öğretim düzeyinde dil derslerinin odak noktası olarak görmek nedenli doğrudur? Çalışmamızın bu bölümünde bu sorun irdelenecektir.

Bilindiği gibi, konuşsal-işitsel yöntemde birincil olan sözlü bildirişimdir, yani konuşma becerisinin kazandırılmasında öncelik vardır. Bildirişimsel-işlevsel yöntemi konuşsal-işitsel yöntemden ayıran en temel özellik, bildirişimsel-işlevsel yöntemin öğrenci gereksinimlerinden yola çıkması ve her ülkenin kendi özgül koşulları uyarınca amaç belirlemesini önermesidir. Bildirişimsel-işlevsel yöntemin temelini oluşturan anlayışa göre "yabancı dilin toplumsal bir eylem aracı olabilmesi, öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki dil kullanımlarının gerekli kıldığı ya da kılacağı rollerin ve bildirişimsel gereksinimlerin belirlenmesine bağlıdır"(71).

Bildirişimsel-işlevsel yöntemin ilk olduğu yıllar olan 1970'li yıllarda, yöntemin dilbilimsel temelini oluşturan kullanımdilbilim ve söz-eylem kuramlarının da etkisiyle, bildirişimsel-işlevsel yöntemi temel alan ders kitaplarında sözel gereksinimler belirleyici olarak alınmıştır. Nitekim bu yıllarda yazılmış olan ders kitaplarında yöntemin ilkelerinin de öngördüğü gibi ders birimlerinin düzenlenmesinde çıkış noktası olarak 'konuşma yönelimleri' alınmıştır. Ancak izleyen yıllarda bu tür düzenlemelerin algılamaya yönelik beceri alanlarını yeterince işlemediği ve 1980'li yıllarda bu alanları da içeren ve giderek 'anlama' üzerinde yoğunlaşan düzenlemelere gidilmiştir(72). Bu durum bize açıkça şunu göstermektedir: Yabancı dil öğretiminde yöntem sorunu sürekli geliştirilmesi gereken bir konudur. Yöntemleri ve ilkelerini hızla değişen



koşullar ışığında irdelemek, yöntemin zamanın ve gereksinimlerin gerisinde kalmasını önler, çünkü yöntem alanında belli bir son noktadan sözetmek olanaksızdır.

Ülkemizde bildirişimsel yöneme göre hazırlanmış olan ders kitaplarının yöntemin olduğu ilk yıllarda hazırlandığına değinmiştik. Texte und Situationen I, II adlı bu kitaplar, buraya dek geliştirdiğimiz açıklamalarda göstermeye çalıştığımız gibi bildirişimsel-işlevsel yöntemin ilkelerinin eksikler içeren bir uygulamasıdır. Sözü edilen, ders kitaplarının bir diğer olumsuz yönü de, bildirişimsel-işlevsel yöntem çerçevesi içinde son yıllarda kaydedilen gelişmelerin gerisinde kalmış olmalarıdır. Bu nedenle bu alanda bir düzeltim, daha verimli çalışmalara olanak tanıyacaktır.

Belirttiğimiz gibi ülkemizde sözlü bildirişimi Almanca olarak gerçekleştirebilme olanakları kısıtlıdır. Sözlü bildirişimi Almanca gerçekleştirme çerçevesi olarak Türkiye'deki kullanıma öncelik tanımak ne denli gerçekçi bir yaklaşımsa, bunu tüm öğrencilerimiz için olanaklı görmek o denli gerçekdışı bir yaklaşımdır. Ülkemizde Almanca konuşan bir yabancı ile karşılıklı etkileşim biçiminde bildirişimde bulunma olanakları yöreden yöreye değişikse de genelde son derece kısıtlıdır. Bu nedenle sözlü bildirişim ülkemizde "olması olanaklı özel bir durumdur"(73). Bu özel duruma öncelik tanımak, kanımızca, öğrencilerimizin koşullarını gözardı etmektir. Karşılıklı konuşmayı, amaç belirlemelerinde belirleyici tek ölçüt olarak benimsemek, bildirişimsel-işlevsel yöntemin günümüzde aşılmış bir yönüdür. Nitekim Neuner'in şu belirlemesi de sözlü bildirişime öncelik tanımının geçersizliğini vurgulamaktadır: "Bildirişim amaçlı yabancı dil öğretiminde, sözlü dilin birincilliğinden yola çıkan konuşsal-işitsel yöntemin tersine 'anlama yetisinin birincilliğinden' sözedilebilir"(74).

Bildirişimsel-işlevsel yöntemle birlikte "öğrenme amacı olarak sözlü anlatma yetisi dil derslerinin odak noktası

olmuştur"(75), ancak yukarıda sözünü ettiğimiz yeni gelişmelerde yöntemin ilkelerine ters düşmemektedir. Daha önce de belirttiğimiz gibi, amaçların gerek kullanımsal ve gerek eğitimsel bakışlar doğrultusunda belirlenmesi ve hangi beceriler üzerinde yoğunlaşılacağıının bu çalışmalardan türetilmesi zaten yöntemin özünde vardır. Ayrıca bildirişimsel-işlevsel yöntemin alıştırmalarına ilişkin açıklamalarımızda da belirttiğimiz gibi anlama yetisi özgür sözce oluşturma aşamasına ulaşmada öngörülen ilk gerekli basamaktır. Bildirişimsel-işlevsel yöntemin bildirişimi tüm boyutlarıyla geniş kapsamlı bir biçimde ele alması, dili eylem, dil öğrenmeyi bir yaratıcılık olarak belirlemesi anlamayı da vurgulayan bir yönüdür.

Gerçekten de anlama yetisi gerek karşılıklı etkileşime dayanan ve gerekse de algılama yoluyla gerçekleşen tüm dilsel bildirişim biçimlerinin ön koşuludur. Duyma düzleminde ve okuma düzleminde kişinin öncelikle sunulan bildirişimi çözmesi, anlaması gerekir. Bu nedenle de bu işlem için gerekli olan duyma anlama ve okuma anlama becerilerine öncelik tanımak kanımızca bir zorunluluktur. Piepho, duyma anlama, okuma anlama, konuşma ve yazma becerileri arasındaki sayısal oranı şöyle belirlemektedir(76):

duyma anlama	okuma anlama	konuşma	yazma			
8	:	7	:	4	:	2

Becerilerin kullanımına ilişkin bu belirlemede duyma anlama ve okuma anlamanın birincilliğini doğrulamaktadır.

Ülkemiz koşulları ve yukarıda sıraladığımız nedenler gereği yabancı dil olarak Almanca öğretiminde, kanımızca, öncelik 'anlama yetisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde' olmalıdır. Anlama yetisine öncelik tanımak beraberinde yeni düzenleme ilkeleri de getirir. Bu da, ders kitaplarında

günlük karşılıklı konuşma örneklerinden çok duyma/görme/okuma anlamayı geliştirme amacıyla kullanmalık ve kurmaca metinler üzerinde çalışmanın ağırlıkta olması demektir. Ancak metinlerin seçiminde de 'eğitsel bakış'ın öngördüğü ilkeler doğrultusunda da düzenlemeler gerçekleştirmek, kanımızca çok daha doğru olacaktır.

Orta öğretim düzeyinde şimdiye değin yapıldığı gibi salt kullanımsal bakışı egemen kılmak, öğrenciye kullanma olasılığı zayıf ve bu nedenle de unutulmaya açık bir dilsel malzeme sunmak demektir. Kaldı ki özellikle Orta öğretim düzeyinde öğrencinin öğrenmekte olduğu dili daha sonra ne amaçla kullanacağını belirlemek güçtür. Öğrencinin hangi bildirişim bağlamında dili kullanabileceğini ve hangi bildirişim durumlarına hazırlanması gerektiğini bilimsel verilerle saptamanın olanağı da yoktur(77). Bu da bize, eğitsel bakışa öncelik tanımının daha doğru olacağını göstermektedir. Çünkü, eğitsel bakışın temel alındığı amaç belirlemelerinde önemli olan, öğrencinin kişiliğini geliştirmek, ona düşünce zenginliği kazandırmaktır. Bu da öğrenci için hem içinde bulunduğu zaman diliminde hem de gelecekte yararları olan bir yaklaşımdır. Kaldı ki ülkemizde Almanca öğrenenlerin öğrendikleri Almanca'yı kitap, dergi, gazete ya da diğer kitle bildirişim araçları yoluyla kullanabilme olasılıkları sözlü bildirişim aracı olarak kullanabilme olasılıklarından görece çok daha fazladır. Nitekim Reisener'in şu sözleri de bu kanımızı doğrulamaktadır: "Günümüzde yabancı dil öğrenen kişiler öğrendikleri dille çoğunlukla araçlar aracılığıyla karşılaşmaktadırlar"(78).

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanımsal bakış yanısıra eğitsel bakışa ve anlatma yetisinden anlama yetisine önem verilmesini önermemiz, dilbilgisi-çeviri yöntemine bir geridönüş olarak yorumlanmamalıdır. Kuşkusuz dil öğretiminde belli bir yöntemi mutlaklaştırmak yerine yöntemlerin olumlu yönlerinden yararlanarak bir bireşime varmak doğru

Zaten çalışmamızı yönlendiren temel düşünce de bu olmuştur. Bu nedenle dilbilgisi-çeviri yönteminde olumlu yönlerinden yararlanmak sorunların özüne inen bir tutumdur. Ancak tümüyle geri dönüş biçiminde bir yorumlama, aradan geçen zaman içinde yabancı dil öğretiminde varılan aşamaları, kazanılan bilgi ve deneyimleri yadsımaktır. Nitekim önerdiğimiz düzenlemede genel amaç yine bildirişim yetisidir ve anlama yetisi daha önceki açıklamalarımızda da belirttiğimiz gibi bu amacın bir ögesidir. Oysa dilbilgisi-çeviri yöntemi için dilin bildirişimsel işlevi önemli değildir. Anlama yetisine öncelik vermek ve metin çalışmalarını gündelik konuşma örneklerine yeğlemek, yabancı dili bildirişim bağlamından soyutlamak demek değildir. Tersine 'anlamak bildirişimin ön koşuludur'. Algılama yoluyla gerçekleştirilen de bir bildirişim türüdür.

Bildirişimsel-işlevsel yöntemi tanıttığımız bölümde sözlü bildirişimin iki biçimi olduğuna da değinmiştik(79): Karşılıklı konuşma ve söylemsel konuşma. Metinler üzerinde çalışırken öğrenci-öğretmen arasında ya da öğrencilerin kendi aralarında her iki bildirişim biçimi de söz konusudur. Yani Almanca derslerinde Almanca olarak sözlü bildirişim olması doğaldır. Özellikle söylemsel konuşma ele alınan metnin tartışılması ve yorumlanması için gerekli bir uygulama biçimidir ve bu nedenle öğrencilere söylemsel konuşma ile ilgili dilsel anlatım biçimlerinin ve söz-eylemlerin öğretilmesi, öğördüğümüz düzenleme için bir zorunluluktur. Gerek karşılıklı konuşma ve gerek söylemsel konuşma için sınıf ortamı, öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğu için tek olanaktır. Bu nedenle de Almanca derslerinde dilbilgisi-çeviri yöntemde olduğu gibi, öğreticinin anlatıp öğrencilerin edilgen bir biçimde dinlediği düzenlemelerden kesinlikle kaçınılmalıdır.

Anlamak bilinçli bir etkinliktir. Okuma ve duyma anlamayı geliştirmeye yönelik dil derslerinde kuşkusuz dil dizgesinin de bilinçle ele alınması gerekir. Özellikle bir metnin

kavranmasında dilbilgisi gerekli bir araçtır. Bu nedenle de "tündengelimli bir dilbilgisi öğretiminin bu aşamada yeri vardır"(80). Bilindiği gibi, bu tür dilbilgisi öğretimi dilbilgisi-çeviri yöntemin benimsediği bir öğretim biçimidir. Dilbilgisi-çeviri yöntemin bu öğretim biçiminden yararlanırken, dilbilgisi-çeviri yöntemin düştüğü yanlışlıkla düşüp dilbilgisini dil derslerinin amacı durumuna getirmemeye de özen gösterilmelidir.

Anlama yetisinin birincilliğini vurguladığımız bu bölümde bu yönelişi temel alan düzenlemelerde nasıl bir yol izleneceğini de kısaca belirtmek yararlı olacaktır:

Okuma ve duyma anlamayı geliştirme amacıyla kullanılacak özgün metinlerin iki türlü sunumu söz konusu olabilir:

- Metinleri olduğu gibi özgün bir biçimde sunma
- Metinleri dil yönünden yalınlaştırarak sunma

Kanımızca doğru olan metinlerin özgün biçimde sunulmasıdır, çünkü okul dışında öğrenci metinlerle bu biçimde karşılaşacaktır. Okul için değil de yaşam için bir öğrenmeyi öngördüğümüze göre, metinlerin de okul için değiştirilmeden gerçek kullanımda oldukları gibi sunulması gerekir. Ancak bu durumda da öğrenciye anlamayı kolaylaştırıcı yardımların yapılması ve bunun belli alıştırmalarla dizgeleştirilmesi gerekir. Bu amaçla düzenlenen alıştırmalar(81) üç tür anlamayı öngörür.

- "- Metni genel çizgileriyle anlama: Kabaca anlama
- Metin içinden belli bilgilerin seçilip alınması: Seçerek anlama
- Metnin tümünün anlanması: Ayrıntılı anlama"(82)

Her metin türü gerçekte yukarıda gösterilen belli bir anlama türünü de gerektirir. Özgün metinler, genellikle öğrencilerin bilgi düzeylerini aşan bir düzenleme ile oluşturulmuşlardır. Ancak bu durum, özgün metinlerle çalışmayı, ileri aşamalarda bulunan öğrencilerle gerçekleştirmek gibi doğru olmayan bir düzenlemeye götürmemelidir. Gerçekte, bir ilacın ya da bir aygıtın kullanımı ile ilgili olan metinlerin dışında, bir metnin, gerek duyarak ve gerek okuyarak tüm incelikleri ve ayrıntıları ile anlaşılması gerekli değildir. Bu nedenle, öğrencilerin kabaca ve seçerek anlama yönünde eğitilmeleri amaçlanmalıdır, çünkü gerçek yaşamda artık bilgili dil karşısında yapılan budur.

Görüldüğü gibi, duyma/okuma/ görme anlama öğretiminde temelde önerilen ölçüt, sözü edilen becerilerin bildirişim sürecindeki gerçek işlevleridir.

Ülkemizde lise sınıflarında kullanılan ders kitapları ile ilgili tanıtımda(83) bildirişimsel-işlevsel yöntemi temel alan bu kitaplarda çok sayıda özgün metine yer verildiği belirtilmektedir. Metin çalışmaları ile ilgili alıştırmaların yeterli düzeyde olup olmadığı, çalışmamızın sınırlarını aşan bir araştırma konusudur. Sözü edilen ders kitaplarının, yabancı dil olarak Almanca öğretimi için bildirişimsel-işlevsel yöntemi irdeleyerek önerdiğimiz 'öncelik sıralamasına' ne denli uyduğu kapsamlı bir biçimde incelenmelidir. Belli bir doğrultuda düzeltme geçmeden önce, durum saptanmasının yapılması kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Yabancı dil öğretiminde 'dile egemen olma' amacı, hem sözlü hem yazılı düzlemde anlama ve anlatma yetilerinin kazandırılmasını gerektirir. Ancak her iki yetiyi birlikte kazandırmaya yönelik olumlu bir sonuç vermediğine göre, bir öncelik sıralaması yapmak, -varılmak istenen amaca göre- bu ya da öteki yetiye ağırlık tanımak, kanımızca daha gerçekçi bir tutum

olacaktır. Bunun zaman ve güç savurganlığını önlemeye yönelik bir öneri niteliği taşıdığını, amacımızın ise sonuçta her iki düzlemde yetkinliğe erişmek olduğunu kuşkusuz unutmamak gerekir.



## 6. SONUÇ

Ülkemizde sürdürülmekte olan yabancı dil olarak Almanca öğretimi için yeni yöntemsel yönelişler doğrultusunda bir değerlendirme düzlemi oluşturma amacıyla yaptığımız bu çalışmada, yabancı dil öğretiminin temel öğelerinden biri olan 'yöntem' konusuna ilişkin temel bilgiler verilmiş ve Almanca öğretim yöntemlerini yönlendiren ilkeler ve kavramlar, oluşumlarını etkileyen görüşlere dayanılarak açıklanmıştır. Kuramsal ve uygulamaya yönelik bir değerlendirmenin de yapıldığı bu incelemede vardığımız sonuçları şöyle özetleyebiliriz:

Geleneksel dilbilgisi anlayışına dayanan ve yazılı dilin öğretimini öngören dilbilgisi-çeviri yöntemi, tutarlı bir dizgesellikten yoksun olması nedeniyle yabancı dil olarak Almanca öğretiminin günümüzde ulaşılmış olduğu yöntemsel düzeyin gerisinde kalmıştır. Dilin bildirişimsel işlevinin gözardı edildiği dilbilgisi-çeviri yönteminde, kullanımsal bakış doğrultusunda bir düzenleme olmadığı gibi eğitsel bakış da yeterince işlenememiştir. Çalışmamızda gösterdiğimiz gibi, dilbilgisi-çeviri yöntemi olduğu yılların olanakları gözönünde tutularak değerlendirildiğinde, o dönem içinde geçerliliği olan, ancak günümüzde aşılmış ilkelerce düzenlenmiş bir yöntemdir.

Yapısalcılık ve davranışçılık akımlarının birleşmesinin uygulamaya yansımaları olan konuşsal-işitsel yöntem, dil öğre-



timine getirdiği düzenleme ilkeleriyle dilbilgisi-çeviri yöntemi karşısında ilk gerçek seçeneği oluşturmuş bir yöntemdir. Ancak dilin öncelikle sözlü bildirişim aracı olarak kullanımını kazandırmayı amaçlayan konuşsal-işitsel yöntem, uygulamada ulaştığı sonuçta ise dil(bilim)sel edinç düzlemini aşamamıştır. Konuşsal-işitsel yöntemi temel alan düzenlemelerde aksamlara neden olan bu temel çelişki, çalışmamızda açıkladığımız gibi, yöntemin dayandığı kuramsal temelden ve benimsediği ilkelerden kaynaklanır.

Bildirişime yönelik dil derslerinde temel sorun, gerçek yaşama aktarımı sağlayabilmektir. Konuşsal-işitsel yöntemin dayandığı bildirişim modelinde bildirişim, yabancı dil dizgelerini çözme ve düzgüleme işlemi olarak belirlenmiştir. Dili kullanıldığı bağlamdan ve onu kullananlardan soyutlayan bu anlayış doğrultusunda oluşturulan drill alıştırmaları, yöntemin yöneldiği amacın tersine, öğrencilere dilbilgisel yapıları öğretme yönünde yararlı olabilmiş, ancak etkin bir üreticilik gerektiren aktarımı gerçekleştirme yönünde yararlı olamamıştır.

Konuşsal-işitsel yöntemin izlediği ilkelerin ve uygulama düzlemi için önerdiği alıştıırma biçimlerinin oluşumunda, incelememizde ayrıntılı bir biçimde gösterdiğimiz gibi, davranışçılık akımının etkisi de egemendir. Ancak bu bağlantı, konuşsal-işitsel yöntemi temel alan dil derslerinin özgür anlatıma ulaşmasını güçleştiren bir etmen olmuştur.

Konuşsal-işitsel yöntemin bir diğer sorunu da benimsemiği ilkeleri bağdaştırmada düştüğü ikilem olmuştur. Dili hem günlük yaşam durumları içinde sunma, hem de dilbilgisel basamaklandırmayı gerçekleştirme zorunluluğu, konuşsal-işitsel yöntemi gerçek dil kullanımını yansıtan örnekler yerine kurma metinlerle çalışmaya götürmüştür. Dilin kullanımını kazandırmayı amaç olarak belirleyen konuşsal-işitsel yöntemin kulla-

nımsal bakış doğrultusunda tutarlı bir düzenlemeyi gerçekleştirememesinin nedenlerinden biri de budur.

Konuşsal-işitsel yöntem, özetleyerek aktardığımız eksikliklerine karşın, özellikle olduğu yıllar içinde değerlendirilse, ileriye doğru atılmış olumlu bir adımdır. Yabancı dil öğretiminin bilimsel bir temel kazanması, yüzyıllardır tartışılan 'konuşma dili' ya da 'görsellik' gibi öğelerin dil öğretimine yerleşmesi, yeni alıştırma biçimlerinin oluşturulması konuşsal-işitsel yöntemle gerçekleşmiştir. Nitekim, çalışmamızda da vurguladığımız gibi en çağcıl yöntemsel yönelişleri içeren bildirişimsel-işlevsel yöntem, konuşsal-işitsel yöntemi temel alan düzenlemelerde ortaya çıkan eksiklikleri yeni bilimsel veriler doğrultusunda tamamlayan bir yöntemdir.

Bildirişimsel-işlevsel yöntemde yönelinen üst amaç, anlama ve anlatma yetisinden oluşan 'bildirişim yetisi'nin ('bildirişimsel edinc'in) kazandırılmasıdır. Bildirişimsel-işlevsel yöntemi yönlendiren ilkelerin belirlenmesinde, çalışmamızda ayrıntılı bir biçimde belirttiğimiz gibi, kullanım-dilbilim ve söz-eylem kuramlarının alımlanmasının etkileri belirleyici olmuştur. Son çözümlemede bildirişimsel-işlevsel yöntem, sözü edilen alanların verilerine dayanılarak, konuşsal-işitsel yöntemde zaten var olan sözdizimsel ve anlamsal boyutlara kullanımsal boyutun kazandırılması çabalarının ürünüdür.

Bildirişimsel-işlevsel yöntem öngördüğü düzenlemelerde, gerek kullanımsal gerek eğitsel bakış doğrultusunda bir tutarlılık sağlayabilmek için, yabancı dil öğrenme gereksinimlerinin çözümlenmesini dayanılacak temel olarak görür. Bu bağlamda yapılması gereken de 'roller çözümlenmesi'dir. Bildirişimsel-işlevsel yöntemin bu nedenle en belirgin özelliği, 'her ülkenin kendi koşulları uyarınca yeniden üretilmeye' olanak sağlayan yönüdür. Bildirişimsel-işlevsel yöntemi temel alan dü-

zenlemelerde, öğrencilerin öğrendikleri dili hangi rollerde ve hangi bildirişim durumunda kullanabileceklerinin araştırılması kaçınılmaz bir ön koşuldur. Nitekim bildirişimsel-işlevsel yöntem, sözlü dilin birincilliğini uyulması zorunlu bir ilke olarak önermez, roller çözümlemesinin bulguları gerekli kıldığında, algılamaya yönelik beceri alanlarına giren dilsel etkinliklerin de birincil işlev üstlenebileceğini savunur.

Ülkemizde gerçekleştirilen yöntemsel düzenlemelere ilişkin değerlendirmemiz, özellikle ortaöğretim düzleminde belli bir yöntem temel alınırken, yöntem konusunun yeterince irdelenmediğini ortaya koymuştur. Bir gecikmeyle kullanılmaya başlanan konuşsal-işitsel yöntem, ortaokullar için uygun görülürken, konuşma becerisine ağırlık veren ve eğitsel bakışı tümüyle dışlayan bu yöntemin ülkemiz koşullarında ne anlam taşıyacağına üzerinde durulmadığı gibi konuşsal-işitsel yöntemin olumlu bir ögesi olan görsellik ögesinden de yeterince yararlanılmamıştır.

Ülkemiz uygulamalarında saptadığımız bir diğer yön de, bildirişimsel-işlevsel yöneme dayanılarak hazırlanan lise kitaplarının oluşturulmasında gereksinim çözümlerinin gerekli olduğu bir biçimde yapılmamış olmasıdır. Sözü edilen düzenlemelerde bildirişimsel-işlevsel yöntemin ilkelerine görünüşte uyulmuşsa da, ülkemiz koşulları uyarınca yoğunlaştırılması gereken öncelik alanlarının belirlenmemiş olması nedeniyle, bu düzenlemelerin özgün yöntemsel düzenlemeler sayılabilmesi tartışmaya açık bir konudur.

Bildirişimsel-işlevsel yöntemi temel alan düzenlemelerin, şu çizgiler doğrultusunda bir yol izlemesi, ülkemiz koşullarının gerekli kıldığı bir zorunluluktur:

- Bildirişim yetisini kazandırmaya yönelik Almanca derslerinde 'Almanca'nın Türkiye'deki kullanımı'na öncelik verilmelidir.

- Türkiye'deki kullanım temel alındığında öncelik 'anlama yetisi'nin geliştirilmesinde olmalıdır.
- Anlama yetisinin önceliğine dayanan düzenlemelerde günlük yaşam durumları ile ilgili konuşma örneklerinden çok değişik konulardan derlenen metinlere yer verilmelidir.
- Metinlerin seçiminde kullanımsal bakışın yanısıra eğitimsel bakış da belirleyici olmalıdır.
- Günlük yaşam durumlarını içeren örneklerde öğrencilerimize 'gerçekleşebilirliği' olan roller sunulmalıdır.

Yukarıda ana çizgilerini belirlediğimiz yönlemsel çerçeveyi temel alan düzenlemelerin gerçekleştirilmesi, kanımızca öğrenilen Almanca'dan yararlanma yönünde daha verimli çalışmalara olanak tanıyacaktır.

## 7. ALMANCA ÖZET

Die vorliegende Arbeit hat sich das Ziel gesetzt, die theoretischen und praxisbezogenen Diskussionen um die Neuorientierung des Deutschunterrichts an dem Ziel der Kommunikations- und Handlungsbefähigung der türkischen Lernenden für die Praxis zu konkretisieren. Da in der Türkei in Arbeitsfeld Deutsch als Fremdsprache kaum Veröffentlichungen über Methodik und Didaktik vorliegen, werden in dieser Arbeit die gebräuchlichen Lehrmethoden vorgestellt, ihre hauptsächlichsten Probleme und Defizite behandelt, um den Boden zu schaffen und den Diskussionen den Weg zu öffnen, auf denen neue Leitlinien für die Entwicklung eines realitätsbezogenen Deutschunterrichts gestaltet werden können.

Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit den Bezugswissenschaften, deren Befunde zur Entstehung der theoretischen Grundlagen von methodisch didaktischen Konzeptionen und zum Wandel ihrer Prinzipien und Übungsformen beitragen.

Da jede methodische Planung vom Lernziel abhängig ist, befasst sich der zweite Teil der Arbeit mit dem inneren Zusammenhang zwischen Lernzielen und Lehrverfahren. Dabei werden auch die beiden Aspekte, nämlich der pragmatische und der pädagogische Aspekt, beschrieben, die für den gegenwärtigen Diskussionsstand zur Neubestimmung der Lernzielbestimmung kennzeichnend sind.

Die geschichtliche Darstellung (bis zum 20. Jahrhundert) im dritten Teil verfolgt das Ziel, den Hintergrund aufzuzeigen, auf dem die aktuelle Diskussion gesehen werden muss. Dabei wird ersichtlich, dass eine grosse Anzahl didaktischer Probleme und Lösungsversuche eine lange Tradition haben, auf die in der heutigen Diskussion zurückgegriffen werden kann.

- Der vierte Teil der Arbeit befasst sich mit der
- Entwicklung der Methoden und Zielsetzungen im 20. Jahrhundert im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Die unterschiedlichen Entwicklungslinien, nämlich die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die audiolingual/audiovisuelle Methode und die kommunikativ-funktionale Methode, werden aufgrund linguistischer und lerntheoretischer Grundlage verfolgt. Ausgehend von dieser Grundlage werden methodische Prinzipien und Lernziele beleuchtet und die entsprechenden Übungsformen beschrieben.

Der letzte und zusammenfassende Teil enthält eine Auseinandersetzung mit den erwähnten Lehrmethoden mit der Zielsetzung, für ein noch zu konzipierendes Unterrichtsverfahren Richtlinien zu bestimmen, die dem türkischen Hochschulwesen, seinen Lernzielen und den türkischen Lernern adäquat sind.

## 8. NOTLAR

### GİRİŞ

- 1- Özkök,E., 1979, s.110.
- 2- Başkan,Ö., 1978, s.6.
- 3- Gökberk,M., 1980, s.77.
- 4- Göktürk,A., 1982, s.1.

### BÖLÜM 1

- 1- Armağan,İ., 1983, s.22.
- 2- a.g.y., s.21.
- 3- Aksan,D., 1977, s.55.
- 4- Alıntı için bkz. Sebüktekin,H., 1981, s.65.
- 5- Alıntı için bkz. a.g.y., s.66.
- 6- Sebüktekin,H., 1978, s.10.
- 7- Vardar,B., 1983, s.3.
- 8- Sebüktekin,H., 1980-1981, s.244.
- 9- Bkz.Vardar,B., a.g.y., s.4.
- 10- Bkz.Helbig,G., 1969, s.288.
- 11- Alıntı için bkz. Helbig,G., a.g.y., s.288.
- 12- Kocaman,A., 1978a, s.14.

- 13- Bu konuyla ilgili olarak bkz. Wilkins,A.D., 1976, s.286.
- 14- Engel,U., 1976, s.50.
- 15- Bkz.Wilkins,A.D., a.g.y., s.12.
- 16- Lado,R., 1973, s.76.
- 17- Sebüktekin,H., 1973, s.10.
- 18- Ebnetter,T., 1976, s.360.
- 19- a.g.y., s.369.
- 20- Bu konuyla ilgili olarak bkz. Wilkins,A.D., 1976, s.207.
- 21- Bender,J., 1979, s.78.
- 22- Bkz.Wilkins,A.D., a.g.y., s.207.
- 23- Bkz.Helbig,G., a.g.y., s.288.
- 24- Bkz.Wilkins,A.D., a.g.y., s.228.
- 25- Zimmermann,G., 1977, s.77.
- 26- a.g.y., s.77.
- 27- Lado,R., a.g.y., s.21.
- 28- Correll,W., a.g.y., s.63.
- 29- Bu konu için bkz., a.g.y., s.64-69.
- 30- Bkz.Zimmermann,G., 194, s.161.
- 31- Alıntı için bkz. Ebnetter,T., a.g.y., s.306.
- 32- Bkz.Weisgerber,B., 1974, s.38.
- 33- a.g.y., s.46.
- 34- Bu konuda geniş bilgi için bkz. Wilkins,A.D., a.g.y., s.236-239.
- 35- Bkz.Cem,C., 1978, s.147.
- 36- Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde oyunlardan yararlanma yönünde öneriler içeren bir çalışma örneği ile ilgili olarak bkz. Spier,A., 1981.
- 37- Yabancı dil öğretiminde görsel desteğin işlevi konusunda geniş bilgi için bkz., Senemoğlu,O., 1982.



## BÖLÜM 2

- 1- Kocaman,A., 1983, s.117.
- 2- Başkan,Ö., 1983, s.138.
- 3- Sebüktekin,H., 1981, s.67.
- 4- Bkz.Ekmekçi,Ö.F., 1983, s.108.
- 5- Bkz., Neuner,G., 1981a, s.177.
- 6- Özellikle 1960'lardan bu yana kullanılan yöntemlere uygun sınav biçimleri oluşturma üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Konuşsal-ışitsel yöntemi temel alan sınav biçimleri ile ilgili olarak bkz., Lado,R., 1971, Bildirişimsel-işlevsel yöntemle ilgili olarak bkz., Zirkel,M., 1979, s.194-205.
- 7- Öğrenme amaçları ile ilgili sınıflandırmacı ayrımlar için bkz. Bender,J., 1979, s.25.
- 8- Başkan,Ö., a.g.y., s.139.
- 9- Koç,S., 2/1979a, s.38.
- 10- Bkz., Bohlen,A., 1966, s.10.
- 11- Lado,R., 1973, s.45.
- 12- Bkz., Neuner,G., 1981c, s.13.
- 13- Bkz., Neuner,G., Krüger,M., Grewer,U., 1981, s.50.
- 14- 'Deutsch aktiv I' adlı ders kitabı Almanca'nın yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış bir ders kitabıdır. 'Deutsch hier' adlı ders kitabı ise 'Deutsch aktiv I'in Almanca'nın ikinci dil olarak (DaZ) öğretimine uyarlanması sonucu oluşmuş bir ders kitabıdır. 'Deutsch hier'in yöneldiği öğrenci kitlesi, Almanya'da yaşayan yabancılarıdır. Bu nedenle konu seçimi değişiktir, ancak yine de aynı kalan ders birimleri vardır.
- 15- Bkz., Neuner,G., 1984, s.12.
- 16- Bkz., a.g.y., s.12.
- 17- Bkz., a.g.y., s.13.

- 18- Neuner,G., 1984, s.14.
- 19- Konumuzu dağıtmamak amacıyla sözü geçen alan belirlemesine yer vermedik. Bu konuyla ilgili olarak bkz., a.g.y., s.14.
- 20- Neuner,G., 1980a, s.99.
- 21- Yazın sanatının bildirişim işlevi ile ilgili olarak bkz., Göktürk,A., 1980, s.11-22 ve s.58-80.
- 22- Koç,S., 1979b, s.41.
- 23- Yetişkinlerle ilgili roller çözümlemesi için bkz. Baldegger,M.u.a., 1980, s.18 ve 19. Çocuklar ve gençler ile ilgili roller çözümlemesi örneği olarak bkz., Schmidt,R., 1979, s.117-118.
- 24- Bkz., Neuner,G., Ortmann,D.W., Schmidt,R., Wilms,H., s.120. Verilen roller çözümlemesi modeli kısaltılarak belirtilen kaynaktan alınmıştır.
- 25- Gösterdiğimiz çerçeve için bkz. Resener,H., 1979, s.141.

### BÖLÜM 3

- 1- Bkz., Bender,J., 1979, s.8.
- 2- Alıntı için bkz., Ekmekçi,Ö., Ekmekçi,T., 1980, s.21.
- 3- Belirtilen ölçütler için bkz., Bender,J., a.g.y., s.9.
- 4- Bender,J., a.g.y., s.9.
- 5- Bkz., Handbuch der Linguistik, 1975, s.42, (Stammerjohann, H.u.a.)
- 6- Bkz., Schulz,D., 1969, s.121.
- 7- Bkz., a.g.y., s.121.
- 8- Bkz., Wilkins,A.D., 1976, s.268.
- 9- Bu konu için bkz., Wilkins,A.D., a.g.y., s.267.
- 10- Bu konu için bkz., Kocaman,A., 1978b, s.82.
- 11- Bkz., Wilkins,A.D., a.g.y., s.266.
- 12- Bkz., Kocaman,A., a.g.y., s.82.
- 13- Bkz., Handbuch der Linguistik, s.143.
- 14- Donatus (İ.Ö.4.yüzyıl), özellikle dilbilgici olarak ünlenmiştir. Donatus'un hazırladığı dilbilgisi Ortaçağda da kullanılmıştır. Priscianus (İ.Ö.6.yüzyıl) ise İstanbul'da yaşamış ve Latince'nin geniş kapsamlı dilbilgisini oluşturmuş bir diğer dilbilgicidir.
- 15- Bkz., Handbuch der Linguistik, s.144.
- 16- 'Ayrımsal dilbilim' kavramı için bkz., Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, Vardar,B.(yön.) 1980, s.29-30.
- 17- Bkz., Handbuch der Linguistik, s.144.
- 18- Bkz., a.g.y., s.426.
- 19- Bkz., a.g.y., s.142.
- 20- Bu konuda geniş bilgi için bkz., Schilder,H., 1977, s.20.
- 21- Comenius, dil öğretimiyle ilgili görüşlerini 1632'de yayımlanan 'Didactica Magna' adlı yapıtında dile getirmiştir. Yapıtın Alm.Çevirisi için bkz., 'Grosse Didaktik', Düsseldorf, 1960.
- 22- Demircan,Ö., 1983, s.146.

- 23- Bu konu için bkz., Schilder,H., a.g.y., s.21.
- 24- Bender,J., a.g.y., s.14.
- 25- Bkz., a.g.y., s.13.
- 26- Bkz., a.g.y., s.13.
- 27- Bkz., Handbuch der Linguistik, s.1455
- 28- Bkz., a.g.y., s.356.
- 29- Bkz., Bender,J., a.g.y., s.15.
- 30- Bu konuda geniş bilgi için bkz., Schilder,H., a.g.y., s.30-40.
- 31- Bu konu için bkz., Handbuch der Linguistik, s.357.
- 32- 'Uzlaşmacı yöntem' ile ilgili bilgi için bkz. Handbuch der Linguistik, s.566.
- 33- a.g.y., s.144.

#### BÖLÜM 4

- 1- Vardar,B., 1982, s.30.
- 2- Bkz., Jung,L., 1975, s.15.
- 3- Bkz., Neuner,G., 1981b, s.10.
- 4- a.g.y., s.11.
- 5- Bkz., Zimmermann,G., 1977, s.10.
- 6- Bkz., Wilkins,A.D., 1976, s.11.
- 7- Bkz., Jung,L., a.g.y., s.16.
- 8- Martinet,A., 1985, s.2.
- 9- Bkz., Wilkins,A.D., a.g.y., s.16-17.
- 10- de Saussure,F., Genel Dilbilim Dersleri, 1985 (1916).
- 11- Tanım için bkz., Vardar,B. (yön.), 1980, s.160.
- 12- Bkz., Vardar,B., 1982, s.23.
- 13- Bloomfield,L., Language, London, 1970 (1933).
- 14- Bkz., Helbig,G., 1983, s.84.
- 15- Bloomfield'in belirttiğimiz sayısal değerlendirmesi ile ilgili olarak bkz., Helbig,G., a.g.y., s.84.
- 16- Reform Hareketi ile ilgili olarak bkz., Bölüm 3.6.
- 17- BKz., Helbig,G., a.g.y., s.85.
- 18- Bkz., Bölüm 1.2.2.
- 19- Ebnetter,T. (2), 1976, s.365.
- 20- a.g.y., s.32.
- 21- Correll,W., 1978, s.22.
- 22- Bkz., a.g.y., s.26-27.
- 23- Bkz., a.g.y., s.35.
- 24- Çizelge için bkz., Ebnetter,T. (1), a.g.y., s.35.
- 25- Lado,R., 1973, s.60.

- 26- Belirtilen yasalarla ilgili olarak bkz., a.g.y., s.61.
- 27- Helbig,G., a.g.y., s.73 ve 74.
- 28- 'Jack ve Jill' örneği ile ilgili olarak bkz., Bloomfield,L., a.g.y., s.22-27. Sözü geçen bölümün Türkçe çevirisi için bkz., Vardar,B. (yön.), 1983, s.59-64.
- 29- Aksan,D. (yön.), 1982, s.83.
- 30- Alıntı için bkz., Zimmermann,G., a.g.y., s.16.
- 31- Bkz., Helbig,G., a.g.y., s.257.
- 32- Lado,R., a.g.y., s.14.
- 33- Ebnetter,T. (2), a.g.y., s.300.
- 34- Lado,R., a.g.y., s.15.
- 35- Neuner,G., 1981b, s.12 ve 13.
- 36- Beceri sıralaması ile ilgili olarak bkz., Gutschow,H., 1973, s.24-25.
- 37- a.g.y., s.24.
- 38- Bkz., Lado,R., a.g.y., s.128.
- 39- Helbig,G., a.g.y., s.255.
- 40- Lado,R., a.g.y., s.146.
- 41- Wilkins,A.D., 1976, s.214.
- 42- a.g.y., s.210.
- 43- Bkz., Ebnetter,T.(2), a.g.y., s.332-333.
- 44- Alıştırma Tipleri ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz., Lado,R., a.g.y., s.133-156.
- 45- Sebüktekin,H., 1978, s.11.
- 46- Lado,R., a.g.y., s.135.
- 47- Brooks, Moulton ve Lado'nun belirlediği ilkeler için bkz., Ebnetter,T.(2), a.g.y., s.299-301.
- 48- Lado,R., a.g.y., s.80.
- 49- Bkz., Ebnetter,T.(2), a.g.y., s.301.

- 50- Lado,R., a.g.y., s.83.
- 51- a.g.y., s.81-82.
- 52- Pelz,M., 1977, s.73.
- 53- Bkz., Bender,J., 1979, s.41.
- 54- Bkz., Wilkins,A.D., a.g.y., s.217.
- 55- Bkz., a.g.y., s.221-222.
- 56- Chomsky,N., Syntactic Structures, Gravenhage, 1957.  
Aspects of the Theory of Syntax, Massachusetts, 1965. Bu yapının Almanca çevirisi için bkz., Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt, 1969.  
Adı geçen yapıtlardan bölüm çevirileri için bkz., Vardar,B. (Yön.), 1983, s.239-254.
- 57- Chomsky'nin dil görüşünün yabancı dil öğretimine uygulanmasıyla ilgili olarak bkz., Bender,J., 1979, s.40-59.
- 58- Helbig,G., a.g.y., s.297 ve 298.
- 59- Hüllen,W., 1979, s.68.
- 60- Bkz., Helbig, a.g.y., s.302.
- 61- Bkz., Karcher,L.G., 1982, s.40.
- 62- Çizelge için bkz., Strobel,G., 1979, s.14.
- 63- Bkz., Pelz,H., 1977, s.114.
- 64- a.g.y., s.115.
- 65- a.g.y., s.114.
- 66- Vardar,B., 1982, s.37.
- 67- Krüger,M., 1981a, s.111
- 68; Krüger,M., 1981b, s.29.
- 69- a.g.y., s.29.
- 70- Bkz., Karcher,L.G., a.g.y., s.40.
- 71- Bkz., a.g.y., s.41.
- 72- Dilsel eylem ve davranış kavramları ile ilgili olarak bkz., Maas,U., 1973, s.148-149.

- 73- Bkz., Karcher,L.G., s.41.
- 74- Platon'un Kratylos'unda konuşma eylem olarak belirlenmiştir.
- 75- Austin,J.L., How to Things with Words, Oxford, 1962.
- 76- Göktürk,A., 1981, s.39.
- 77- Söz-eylemlerin sözü edilen yönleriyle ilgili olarak bkz., Strobel,G., 1979, s.17-18.
- 78- Karcher,G.L., a.g.y., s.44.
- 79- Weber,H., 1977, s.156.
- 81- Karcher,G.L., a.g.y., s.44.
- 81- Bender,J., 1979, s.82.
- 82- Bkz., a.g.y., s.82.
- 83- Bkz., a.g.y., s.82.
- 84- Bu düzenleme ile ilgili olarak bkz., Strobel,G., 1979, s.18 ve 19.
- 85- Doğan,A., (yön.), 1983, s.191.
- 86- Vardar,B., 1982, s.37.
- 87- Bkz., Maas,U., 1973, s.145.
- 88- Bkz., Neuner,G., Mellinghaus,G., Schmidt,R., 1975, s.16.
- 89- Bkz., Piepho,H.E., 1979, s.176.
- 90- Neuner,G., Mellinghaus,G., Schmidt,R., a.g.y., s.13.
- 91- Verilen örnek için bkz., a.g.y., s.13.
- 92- Hartmann,K., 1979, s.160.
- 93- Bkz., Pelz,M., 1977, s.80.
- 94- Raasch,A., 1977, s.147.
- 95- Bu konu ile ilgili örnekler için bkz., Raasch,A., 1982, s.16-20.
- 96- 'Hayır' anlamında Türklerin başı yukarı doğru kaldırması, Almanların ise iki yana sallaması buna bir örnektir.



- 97- Bu konuda geniş bilgi için bkz., Vielau,A., 1976, s.180-199.
- 98- Buchfeld,B., Fehn,I., 1982, s.217.
- 99- Neuner,G., 1979, s.112.
- 100- Bkz., Karcher,G.L., 1982, s.48.
- 101- Piepho,H.E., 1974a, s.132.
- 102- Karcher,G.L., a.g.y., s.53.
- 103- Bkz., Bender,J., 1979, s.42.
- 104- Bkz., Pelz,M., 1977, s.76.
- 105- Bkz., a.g.y., s.77.
- 106- Söylem kavramı yabancı dil öğretimi çerçevesi içinde Habermas'inkinden değişik bir biçimde yorumlanmış ve kullanılmıştır. Bu konu ile ilgili olarak bkz., Bender,J., a.g.y., s.102.
- 107- Bkz., Neuner,G., 1984, s.16 ve 17.
- 108- a.g.y., s.17.
- 109- Bkz., Krüger,M., 1981a, s.18.
- 110- Çizelge için bkz., Edelhoff,Ch., 1979, s.147.
- 111- Beceri sınıflandırması için bkz., Piepho,H.E., 1974a, s.87-91.
- 112- Neuner,G., Krüger,M., Grewer,U., 1981, s.47.
- 113- Grewer,M., Moston,T., Sexton,M., 1979, s.181.
- 114- Krüger,M., 1981b, s.32.
- 115- Göbel,R., 1981, s.136.
- 116- Grewer,U., Mostin,T., Sexton,M., a.g.y., s.182.
- 117- Kısaltarak gösterdiğimiz alıştırma modeli için bkz., Neuner,G., Krüger,M., Grewer,U., 1981, s.44-45. Alıştırma aşama ve türlerine ilişkin örneklere konumuzun sınırlarını aşacağından yer vermedik. Belirtilen aşamalara ilişkin örnek alıştırma için bkz., a.g.y., s.47-110.
- 118- Bkz., Krüger,M., 1981b, s.39.
- 119- Bkz., Schmidt,R., 1976, s.48.

- 120- Bkz., Hartmann,Ch., 1979, s.164.
- 121- Bkz., Piepho,H.E., 1944b, s.111.
- 122- Bkz., Göbel,R., 1981, s.18 ve 19.
- 123- Bu noktalara dayanarak oluşturulmuş bir düzenleme için bkz., Krüger,M., 1981b, s.30-31.
- 124- Schlieben-lange,B., 1977, s.176.



## BÖLÜM 5

- 1- Bkz., Bölüm 1.1.
- 2- Bu konuda geniş bilgi için bkz., Wilkins,A.D., 1976, s.269-275.
- 3- Gutschow, 1973, s.10.
- 4- Bkz., Neuner,G., 1981b, s.10.
- 5- Verdiğimiz örnek ve açıklaması için bkz., Meese,H., 1984, s.18.
- 6- Vardar,B., 1982, s.30.
- 7- Lado,R., 1967, s.15.
- 8- Verilen örnek için bkz., Almanca Ders Kitabı III, 1971, Stück 4.
- 9- Senemoğlu,O., 1980, s.64.
- 10- Bkz., Bölüm 2.2.2.
- 11- Sebüktekin,H., 1981, s.3.
- 12- Bkz., Bölüm 4.2. ve 4.2.1.
- 13- Bkz., Almanca Ders Kitabı III, 1971, s.39.
- 14- Almanca öğretmenliği yapmış olan Bloomfield'in belirlediği sayısal değerlendirme bunu doğrulamaktadır. Bkz., Bölüm 4.2.1.
- 15- Helbig,G., 1983, s.81.
- 16- Geleneksel dilbilgisi ve yapısalcı dilbilim karşılaştırması için bkz., a.g.y., s.92-94.
- 17- Bkz., Bölüm 4.2. Konuşsal-ışitsel yöntem.
- 18- Schmidt,R., 1976, s.52.
- 19- Bu konuda geniş bilgi için bkz., Mans,E.J., 1976, s.201-226.
- 20- Raasch,A., 1977, s.138.
- 21- Schwenk,H., 1977, s.12.
- 22- Bu yapıyı yineleyen bir alıştırma örneği için bkz., Wir lernen Deutsch I, 1971, s.15.

- 23- Bu konuyla ilgili olarak bkz., Göbel,R., Schlemper,H., 1971, s.3.
- 24- Bkz., Bölüm 4.2.5.
- 25- Bkz., Bölüm 4.3.2.1. ve 4.3.2.2.
- 26- Weber,H., 1977, s.158 ve 159.
- 27- Schmidt,R., 1976, s.53.
- 28- Göbel,R., 1977, s.19.
- 29- a.g.y., s.19.
- 30- Bkz., Bölüm 4.2.5.
- 31- Alıntı için bkz., Buchfeld,B., Fehn,I., 1982, s.218.
- 32- Barkowski,H., 1982, s.89.
- 33- Bkz., Neuner,G., Ortman,W.O., Schmidt,R., Wilms,H., 1979, s.5.
- 34- Sarmal Basamak-andırma ile ilgili olarak bkz., Edelhoff,Ch. 1979, s.151.
- 35- Piepho,H.E., 1979, s.172.
- 36- Bkz., Hartmann,K., 1099, s.167.
- 37- Sözü edilen durum ile ilgili bir ders birimi örneği için bkz., BNS, Deutsch als Fremdsprache 1, 1972, s.46.
- 38- Piepho,H.E., 1974a, s.128-129.
- 39- Bu konuyla ilgili olarak bkz., Pels,M., 1977, s.77-79.
- 40- Başkan,Ö., 1969, s.53.
- 41- Yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerin işlevi ve uygulaması konusunda geniş bilgi için bkz., Desselmann,G., Hellmich,H. (Hrsg.).
- 42- 'Özgünlük' ve 'ardısıralık' kavrakları ile ilgili olarak bkz., Başkan,Ö., 1978, s.4.
- 43- Göbel,R., 1978, s.21.
- 44- Neuner,G., 1980b, s.434.
- 45- Neuner,G., Krüger,M., Grewer,U., 1981, s.47.

- 46- Göbel,R., 1981, s.18 ve 19.
- 47- Buchfeld,B., Fehn,İ., a.g.y., s.217.
- 48- Bkz., Helbig,G., a.g.y., s.88.
- 49- Neuner,G., 1979, s.107.
- 50- Neuner,G., Krüger,M., Grewer,U., a.g.y., s.76.
- 51- Göbel,R., 1976, s.10.
- 52- Bkz., Başkan,Ö., 1978, s.4.
- 53- Bkz., a.g.y., s.6.
- 54- Bkz., Almanca Ders Kitabı III, 1971, Önsöz.
- 55- Bkz., Bölüm 4.2.2.
- 56- Son yıllarda Türkçe ile Almancayı yapısal yönden karşılaştıran çalışmalar yapılmıştır. Örnek olarak Bkz., Ozil,Ş., 1981.  
Ancak bu çalışmalardan yararlanarak ders kitabı oluşturma yoluna henüz gidilmemiştir. Oysa bu çalışmalar anadil ile amaç dil arasındaki benzeyen/benzemeyen yapıların belirlenmesine yardımcı olur. Bu da ders kitabı hazırlanmasında üzerinde durulması gereken bir konudur.
- 57- Bu konuyla ilgili olarak bkz., Polat-Bahçekapılı,T., Suman,N., 1981, s.95-107.
- 58- Çizelge için bkz., Ebnetter,T., 1976, s.306.
- 59- Alıştırma basamakları ile ilgili olarak bkz., Bölüm 4.3.6.
- 60- Neuner,G., 1978, s.35.
- 61- M.E.B. (Komisyon), 1979, s.3.
- 62- Bu konuyla ilgili olarak bkz., Demirel,Ö., 1979, s.47.
- 63- Roller Çözümlemesi ile ilgili olarak bkz., Bölüm 2.3.
- 64- Kuglin,J., 1983, s.238.
- 65- Edelhoff,Ch., 1979, s.150.
- 66- Neuner,G., 1979, s.107.
- 67- Neuner,G., Mellinghaus,G., Schmidt,R., 1975, s.14.

- 68- Belirlenen roller ile ilgili olarak bkz., Osterloh,K.H., 1983, s.109. Osterloh, Fas'lı öğrenciler için benzer roller önermektedir.
- 69- Burada sözü edilen zorlama roller ile ilgili olarak bkz., Neuner,G., 1984, s.13.
- 70- a.g.y., s.18.
- 71- Neuner,G., 1980c, s.103.
- 72- Bu tür bir düzenleme örnekleri olarak bkz., Deutsch aktiv 3 ve Deutsch Konkret 2.
- 73- Reisener,H., 1979, s.139.
- 74- Neuner,G., 1980c, s.105.
- 75- Karcher,G.L., 1982, s.47.
- 76- Piepho'nun sayısal belirlemesi ile ilgili olarak bkz., Pelz,M., s.26.
- 77- Bu konu için bkz., Piepho,H.E., 1977, s.152.
- 78- Alıntı için bkz., Pelz,M., 1977, s.25.
- 79- Bkz., Bölüm 4.3.5.
- 80- Fuhr,G., 1982, s.11.
- 81- Bildirişimsel-işlevsel yöntem çerçevesinde sunduğumuz alıştırma modelinin A Aşaması anlama ile ilgili alıştırma- maları içermektedir.
- 82- Anlama türleri ile ilgili olarak bkz., Neuner,G., Krüger, M., Grewer,U., 1981, s.50.
- 83- M.E.B. (komisyon), 1979, s.6.

## 9. KAYNAKÇA

Aksan,D.: Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I,  
Ankara, 1977.

Aksan,D.(yön.): Dilbilim Seçkisi, Ankara, 1982.

Armağan,İ.: Yöntembilim I, Bilimsel Yöntem, İzmir, 1983.

Austin,J.L.: How to do things with words, Oxford, 1962.

Baldegger,M., Müller,M., Schneider,G.: Kontaktschwelle,  
Strasbourg, 1980.

Barkowski,H.: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit  
ausländischen Arbeitern, Königstein/Ts, 1982.

Başkan,Ö.: Yabancı-dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler, İstanbul,  
1969.

Başkan,Ö.: "Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi-  
ne İlişkin Saptamalar", İzlem 1, 1978.

Başkan,Ö.: "Dil Kullanımında 'Verimlilik' Açısından 'Tikel'  
Sözlükçe", Türk Dili 379-380, 1983.

- Bender, J.: Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht, Frankfurt, 1979.
- Bloomfield, L.: Language, London, 1970 (1933).
- Bohlen, A.: Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Heidelberg, 1966.
- Buchfeld, B., Fehn, I.: "Zum Problem der Lernschwierigkeiten und der Lernschwäche im Fremdsprachenunterricht", Unterrichtet wird auch morgen noch, Garlichs, A.u.a. (Hrsg), Königstein/Ts, 1982.
- Cem, C.: Kamu Yönetimi ve Toplumsal Dilbilim Açısından Türkiye'de Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Sorunları, Ankara, 1978.
- Chomsky, N.: Syntactic Structures, Gravenhage, 1957.
- Chomsky, N.: Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt, 1969.
- Comenius, J.A.: Grosse Didaktik, Düsseldorf, 1960.
- Correll, W.: Lernpsychologie, Donau-Wörth, 1978.
- Demircan, Ö.: "Sözcük Öğretimi ve Türkçe-İngilizce Sözcük Yapım Türleri Üzerine Bir Karşılaştırma"-Türk Dili 379-380, 1983.
- Demirel, Ö.: Orta Eğitimde Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1979.
- Desselmann, G., Hellmich, H. (Hrsg.): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Leipzig, 1981.



- Ebneter, T.: Angewandte Linguistik 1, 2, München, 1976.
- Edelhoff, Ch.: "Lernziele und Verfahren eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts" Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts, Neuner, G. (Hrsg.) Paderborn, 1979.
- Ekmekçi, Ö.F.: "Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı", Türk Dili, 379-380.
- Ekmekçi, Ö., Ekmekçi, T.: "Yabancı Dil Öğretiminde Benzetleme ve Oyunun Etkinliği", İzlem 4, 1980.
- Engel, U.: "Linguistik-Grammatik-Deutsch als Fremdsprache" Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Heidelberg, 1979.
- Fuhr, G.: "Fachdeutschkurse in Brasilien, Ausgangssituation und Vorschläge zum Grammatikteil für ein Baukastensystem", Informationen Deutsch als Fremdsprache, Nr.3/1982.
- Göbel, R., Schlemper, H.: Strukturübungen im Kontext, Lehrerhandbuch, Heidelberg, 1971.
- Göbel, R.: "Möglichkeiten unaufwendiger Visualisierung im Sprachunterricht" Deutsch, lernen 3, 1976.
- Göbel, R.: "Kreativität im Fremdsprachenunterricht" Deutsch lernen 1, 1977.
- Göbel, R.: "Zur Möglichkeit der Messung kommunikativer Fertigkeiten", Deutsch, lernen 2, 1978.
- Göbel, R.: Verschiedenheit und gemeinsames Lernen, Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht, Königstein/Ts, 1981.

Gökberk, M.: Değişen Dünya Değişen Dil, İstanbul, 1980.

Göktürk, A.: Okuma Uğraşı, İstanbul, 1980.

Göktürk, A.: "Çağdaş Bilginin Kazanılmasında Yabancı Dil" Yabancı Dil Öğretim Sorunları Gözlemler Öneriler, İstanbul, 1982.

Greuer, U., Moston, T., Sexton, M.: "Übungsschritte zum Erwerb kommunikativer Kompetenz, Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts", Neuner, G. (Hrsg.), Paderborn, 1979.

Gutschow, H.: Englisch an Hauptschulen, Probleme und Arbeitsformen, Berlin, 1973 (1964<sup>1</sup>).

Hartmann, K.: "Gesprächsfähigkeit - zentrales Anliegen eines Lehrplanes für den Englischunterricht in der Orientierungsstufe", Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts, Neuner, G. (Hrsg.)-Paderborn, 1979.

Helbig, G.: "Zur Anwendbarkeit modernen linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien"-Sprache im technischen Zeitalter, 32, 1969.

Helbig, G.: Geschichte der neueren Sprachwissenschaft, Opladen, 1983.

Hüllen, W.: "Die Bedeutung von Syntax, Semantik und Pragmatik für den Fremdsprachenunterricht"-Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts, Paderborn, 1979.

- Jung,L.: Linguistische Grammatik und Didaktische Grammatik, Frankfurt, 1975.
- Karcher,G.L.: "Eine pragmatisch fundierte Lehrwerk-Progression, Überlegungen zur Konzeption von Lehrwerken und zur Funktion des Grammatikunterrichts", Informationen Deutsch als Fremdsprache, Nr.3, 1982.
- Kocaman,A.: "Uygulamalı Dilbilim üzerine: Kuramsal bir Yaklaşım Denemesi", Genel Dilbilim Dergisi 1, 1978a.
- Kocaman,A.: "Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Genel Bir Değerlendirme", Genel Dilbilim Dergisi 2, 1978b.
- Kocaman,A.: "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler", Türk Dili, 379-380, 1983.
- Koç,S.: "Belirli Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi" İzlem 2, 1979a.
- Koç,S.: "Baydö'de Öğrencilerin Dil Gereksinimlerinin Saptanması: İşlevsel/İletişimsel Yaklaşım", İzlem 3, 1979b.
- Krüger,M.: "Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht", Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Neuner,G., Krüger,M., Grewer,U., Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin-München, 1981a.
- Krüger,M.: "Sozial-und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht", Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Neuner,G., Krüger,M., Grewer,U., Berlin, München, 1981b.
- Kuglin,J.: "Almanya'daki Türk Gençlerinin Dil Sorunları üzerine Birkaç Not", Türk Dili, 379-380, 1983.

- Lado, R.: Moderner Sprachunterricht, Almanca çeviri, München, 1973 (1967<sup>1</sup>).
- Lado, R.: Testen im Sprachunterricht, Almanca çeviri, München, 1971.
- Maas, U.: "Sprachliches Handeln I: Auffoldern, Fragen, "Sprache 2, Eine Einführung in die Moderne Linguistik, Baumgärtner, K., u.a. Frankfurt, 1973.
- Mans, E.J.: "Lernziel 'kommunikative Kompetenz': Zu einigen neuen Versuchen, ein altes Problem der Fremdsprachendidaktik zu lösen", Bestandaufnahme Fremdsprachenunterricht, Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik Metzger, J.B., Kramer, J. (Hrsg.), Stuttgart, 1976.
- Martinet, A.: İşlevsel Genel Dilbilim, Türkçe çeviri, Ankara, 1985.
- M.E.B. (Komisyon): Texte und Situationen I, Almanca Öğretmen Kitabı 4, İstanbul, 1979.
- Meese, H.: Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche, Berlin, 1984.
- Neuner, G., Mellinhaus, G., Schmidt, R.: Deutsch in Deutschland, Lehrerhandbuch, Tübingen 1975.
- Neuner, G., Ortman, W.D., Schmidt, R., Wilms, H.: Deutschaktiv, Lehrerhandbuch I, Berlin 1979.
- Neuner, G.: "Deutschunterricht für Kinder ausländischer Arbeiter, Curriculum-Lehrwerk-Unterricht", Deutsch lernen 4, 1978.

- Neuner, G.: "Soziologische und Pädagogische Dimensionen der Kommunikation und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht", Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts, Neuner, G. (Hrsg.) Paderborn, 1979.
- Neuner, G.: "Ali kommt nicht mit", Identität und Deutschunterricht, Spinner, K.H. (Hrsg.) Göttingen 1980a.
- Neuner, G.: "Entwicklung im Englischunterricht", Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Analysen, Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung, Stuttgart, 1980b.
- Neuner, G.: "Lesen und Verstehen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht", Pariser Werkstattgespräch 1978, Faber, H., Echtermayer, K. (Hrsg.) Goethe-Institut, München, 1980c.
- Neuner, G.: "Die Erstellung von informellen Leistungstests (Schulaufgaben) mit Hilfe der Übungstypologie", Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Neuner, G., Krüger, M., Grewer, U., Berlin, München, 1981a.
- Neuner, G.: "Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik", Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Neuner, G., Krüger, M., Grewer, U., Berlin-München, 1981b.
- Neuner, G.: "Die gegenwärtige Situation: Grundlagen, Prinzipien und Übungsformen einer kommunikativ-pragmatisch orientierten Methodik des Fremdsprachenunterrichts"- Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin-München, 1981c.

- Neuner, G., Krüger, M., Grewer, U.: "Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht", Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin-München, 1981.
- Neuner, G.: "Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache", Zielsprache Deutsch 1, 1984.
- Osterloh, K.H.: "Fremdsprachenlernen und Rekonstruktion der eigenen Identität. Zur Begründung eines alternativen Fremdsprachenunterrichts in der dritten Welt". Lernen im Fremdsprachenunterricht, Balte, H., Berlitz, W. (Hrsg.) Utrecht, 1983.
- Ozil, Ş.: Almanca Eylemlerine Bağımsal Dilbilgisi Açısından Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1982.
- Özkök, E.: "Ulusal dan Evrensel e Uzun İnce Bir Yolda", MEB, 1979.
- Pelz, H.: "Pragmatik" Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Pelz, M., Heidelberg, 1977.
- Pelz, M.: Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Heidelberg, 1977.
- Piepho, H.E.: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Dornburg-Frickhofen 1974a.
- Piepho, H.E.: "Pragmalinguistische Grundlagen der Lernzielbestimmung für den Englischunterricht auf der Sekundarstufe I", Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Pelz, M. (Hrsg.), Berlin, 1974b.

- Piepho, H.E.: "Konsequenzen didaktischer Art", Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Pelz, M. (Hrsg.), Heidelberg, 1977.
- Piepho, H.E.: "Einflüsse der Pragmatik auf die Didaktik des Englischunterrichts". Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts, Neuner, G. (Hrsg.) Paderborn, 1979.
- Raasch, A.: "Die Rolle der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht", Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Pelz, M., Heidelberg, 1977.
- Raasch, A.: Fremdsprachen lernen, aber wie?, München, 1982.
- Reisener, "Lernziel: Rezeptive Kompetenz im Fremdsprachenunterricht", Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts, Neuner, G. (Hrsg.) Paderborn, 1977.
- de Saussure, F.: Genel Dilbilim Dersleri, Türkçe çeviri, Ankara, 1985.
- Schilder, H.: Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880, Kronberg/Ts.
- Schlieben-Lange, B.: "Lernziel Kommunikation", Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Pelz, M., Heidelberg, 1977.
- Schmidt, R.: "Probleme bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache and Kinder ausländischer Arbeiter", Deutsch lernen 4, 1976.

- Schmidt, R.: "Didaktische Probleme der kommunikativ-pragmatischen Kompetenz. Ermittlung und Vergleich einiger Konsequenzen aus dem kommunikationstheoretischen und pragmalinguistischen Ansatz für den muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht", Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts, Neuner, G. (Hrsg.), Paderborn, 1979.
- Schulz, D.: "Methoden und Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht", Probleme des Deutschen als Fremdsprache, Triesch, M. (Hrsg.), München, 1969.
- Schwenk, H.: "Didaktische Überlegungen zum Deutschunterricht für ausländische Kinder", Deutsch lernen 2, 1977.
- Sebüktekin, H.: "Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem", İzlem 1, 1978.
- Sebüktekin, H.: "Yabancı Dil Öğretimi ve Dilbilim", Boğaziçi Üniversitesi Dergisi, 8-9, 1980-1981.
- Sebüktekin, H.: Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri, İstanbul, 1981.
- Senemoğlu, O.: "Yabancı Dil Öğretiminde Öncelik Sorunları", Dilbilim V, 1980.
- Senemoğlu, O.: Yabancı Dil Öğretiminde Görsel Destegın İşlevi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1982.
- Spier, A.: Mit Spielen Deutsch lernen, Königstein/Ts, 1981.
- Stammerjohann, H.: Handbuch der Linguistik, München, 1975.



- Strobel,G.: "Zur Klärung der Grundbegriffe der pragmatischen Fremdsprachendidaktik", Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts, Neuner,G. (Hrsg.), Paderborn, 1979.
- Vardar,B. (yön.): Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, Ankara, 1980.
- Vardar,B.: Dilbilim Temel Kavram ve İlkeleri, Ankara, 1982.
- Vardar,B.(yön.): XX. Yüzyıl Dilbilimi (Kuramcılardan Seçmeler), Ankara, 1983.
- Vardar,B.: "Bildirişim İşlevi, Alan Kavramı ve Terim Öğretimi, Türk Dili, 379-380, 1983.
- Vielau,A.: "Audiolinguales oder bewusstes Lernen", Bestandaufnahme Fremdsprachenunterricht, Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik, Metzger,J.B., Kramer, J. (Hrsg.), Stuttgart, 1976.
- Zimmermann,G.: "Motivation im Fremdsprachenunterricht", Motivation im Fremdsprachenunterricht, Solmecke,G. (Hrsg.)-Paderborn, 1976.
- Zimmermann,G.: Grammatik im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt/M., 1977.
- Zirkel,M.: "Beitrag zu einer Theorie des Testens kommunikativer Kompetenz-Beispiel: Mündliche Prüfung"-Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts, Neuner,G.(Hrsg.), Paderborn, 1977.

## ÖRNEKLERİN ALINDIĞI DERS KİTAPLARI

Besim Gürmen, Cemal Köprülü, Dr.Kopf, Prof.Dr.Möller, Dr.Stern,  
Prof.Dr.Steuerwald: Almanca Ders Kitabı III, Ankara,  
1971.

M.E.B. (komisyon): Almanca Ders Kitabı I, Wir lernen Deutsch,  
Istanbul, 1981.

Torkak,M., Aydoğan,B., Pekşirin,H.: Texte und Situationen I,  
Almanca Ders Kitabı 4, İstanbul, 1984.

Braun,K., Lorenz,N., Schmoe,F.: Deutsch als Fremdsprach I,  
Stuttgart, 1967.

Nieder,L., Sprechübungen, 2. Teil, München, 1967.

Neuner,G., Mellinghaus,G., Schmidt,R.: Deutsch in Deutschland-  
Neu, Grundkurs, Tübingen, 1975.

Neuner,G., Schmidt,R., Wilms.H., Zirkel,M.: Deutsch aktiv I,  
München, 1979.

Neuner,G., Desmarets,P., Funk,H., Krüger,M., Scherling,T.:  
Deutsch konkret 2.

Edelhoff,Ch., Funk,H., Gerinhausen,J., Neuner,G., Scherling,T.,  
Schmidt,R., Wilms,H., Deutsch aktiv 3, Berlin-München  
1984.

Scherling,T., Schugkall,H.F., Wilms,H.: Deutsch hier, Berlin-  
München, 1982.

## 10. BAŞLICA TERİMLER

### TÜRKÇE

aktarım  
alıcı  
algılamaya yönelik  
amaç dil  
amaç belirlemesi  
anadil  
anlambilim  
anlamsal  
anlama dilbilgisi  
anlatma dilbilgisi  
anlama yetisi  
anlatma yetisi  
anlatım araçları  
anlıkçılık  
araçsal güdülenme/istek  
ayrımsal dilbilim  
ayrıntılı anlama  
  
bağıntı/bağlantı  
bağlam  
basamaklandırma/sıralama  
beceri  
betimsel

### ALMANCA

Transfer  
Empfänger  
Rezeptiv  
Zielsprache  
Lernzielbestimmung  
Muttersprache  
Semantik  
Semantisch  
Verstehensgrammatik  
Mitteilungsgrammatik  
Verstehensfähigkeit  
Mitteilungsfähigkeit  
Redemittel  
Mentalismus  
instrumentale Motivation  
kontrastive Linguistik  
detailliertes Verstehen  
  
Relation  
Kontext  
Progression/Stufung  
Fertigkeit  
deskriptiv

biçimbilim	Morphologie
biçimbilimsel	morphologisch
bildiri	Nachricht
bildirişim	Kommunikation
bildirişim durumu	Kommunikationssituation
bildirişimsel edinç	kommunikative Kompetenz
bildirişimsel-işlevsel yöntem	kommunikativ-funktionale Methode
bildirişim nedeni	Kommunikationsanlass
bildirişim yetisi	Kommunikationsfähigkeit
bildirişim yönelimi	Kommunikationsabsicht
bilgi	Kognition
bilgisel	kognitiv
bişimli-kurmalı yöntem	synthetisch-konstruktive Methode
birincil	primär
bütünleyici güdülenme	integrative Motivation
çözme	Decodierung
çözümleyici yöntem	analytische Methode
davranışçılık	Behaviorismus (Verhaltenstheorie)
değiştirim	Austausch
derin yapı	Tiefenstruktur
dışsal	extrinisch
dilbilimsel/dilbilgisel/ dilsel edinç	linguistische/grammatische/ sprachliche Kompetenz
dil bilgisi	Sprachwissen
dilbilgisi-çeviri yöntemi	Grammatik-Übersetzungsmethode
dil dışı	aussersprachlich
dil kullanımı	Sprachkönnen
dil ötesi	parasprachlich
dinleyici	Hörer
dizge	System
dizi	Paradigma
dönüştürüm	Umformung

duyma anlama	Hörverstehen
düzenleyici kural	regulative Regel
düzgü	Code
düzgüleme	Encodierung
çözme	Decodierung
çözümleyici yöntem	analytische Methode
edim	Performanz
edimsel yön(edim söz)	illokutionärer Akt/(Illokution)
edinç	Kompetenz
eklemleme	Artikulation
etkisel yön(etki söz)	perlokutionärer Akt (Perlokution)
geleneksel dilbilgisi	traditionelle Grammatik
gereksinimlerin çözümlenmesi	Bedürfnissanalyse
görsel-işitsel yöntem	audiovisuelle methode
görsellik	Anschaulichkeit
görselleştirme	Visualisierung
gönderme	Referenz
gönderici	Sender
gösterge	Zeichen
güdülenme/güdüleme	Motivation
günlük/gündelik Almanca	Alltagsdeutsch
günlük yaşam durumları	Alltagssituation
ıçkin	immanent
ıçsel	intrinsisch
ikili çalışma	Partnerarbeit
ikinci dil olarak Almanca	Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
ikincil	sekundär
işlev	Funktion
işlevsel	funktional

kabaca anlama	grobes Verstehen
karşılıklı etkileşim	Interaktion
konu-odaklı	stofforientiert/zentriert
konuşucu	Sprecher
konuşma becerisi	Sprechfertigkeit
konuşma yönelimi	Sprechabsicht
konuşma dili/sözlü dil	gesprochene Sprache
konuşsal-işitsel yöntem	audiolinguale Methode
kullanımbilim	Pragmatik
kullanımdilbilim	Pragmalinguistik
kullanımsal	pragmatisch
kuralcı	normativ
kurmaca	fiktiv
kurma metin	konstruierter Text
kurucu kural	konstitutive Regel
kültür dili	Bildungssprache
küme çalışması	Gruppenarbeit
okuma anlama	Leseverstehen
oluk	Kanal
öğrenci odaklı	schülerorientiert/zentriert
öğrenme kuramı	Lerntheorie
öğretimbilgisi	Didaktik
ölçüt	Kriterium
ölçme/değerlendirme(sinama)	Lernkontrolle
öykünme	Imitation
özgün metin	authentischer Text
özgür sözceleme/özgür anlatım	freie Äusserung
pekiştirme	Verstärkung
roller çözümlenmesi	Rollenanalyse
ruhdilbilim	Psycholinguistik
sağlamlaştırma	Festigung
salt dilsel yön(düz söz)	Lokutionärer Akt/Lokution

seçerek anlama	selektives Verstehen
seçme	Auswahl
söyleyiş	Aussprache
söz	Rede
sözce	Äußerung
sözde bildirişim	Pseudokommunikation
sözdizim	Syntax
sözdizimsel	syntaktisch
söz eylem	Sprechakt
söz eylem kuramı	Sprechakttheorie
söylem	Diskurs
söylemsel konuşma	diskursives Sprechen
sözlü dilin önceliği	Primat des Mündlichen
tekdillilik	Einsprachlichkeit
tepki/yanıt	Respons
tümce örneği	Satzmuster
tümdengelimli	deduktiv
ulam	Kategorie
uyaran	Stimulus
uzlaşmacı yöntem	vermittelnde Methode
üretici	produktiv
yabancı dil olarak Almanca	Deutsch als Fremdsprache (DaF)
yaklaşım	Ansatz
yapısalcılık	Strukturalismus
yargı	Proposition
yazılı dil	geschriebene Sprache
yazma becerisi	Schreibfertigkeit
yeniden-üretici	reproduktiv
yineleme	Wiederholung
yönlendirici ilke	Leitprinzip
yüklemleme	Prädikation