

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**“ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUTULMAKTA OLAN ALMANCA
DERS KİTAPLARININ İLETİŞİMSEL YETİ BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ”**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
HASAN ÇELTİK**

**ANKARA
MAYIS, 2016**



**“ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUTULMAKTA OLAN ALMANCA
DERS KİTAPLARININ İLETİŞİMSEL YETİ BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ”**

HASAN ÇELTİK



DOKTORA TEZİ

ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Hasan

Soyadı: Çeltik

Bölümü: Alman Dili Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaöğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Almanca Ders Kitaplarının İletişimsel Yeti Bağlamında İncelenmesi

İngilizce Adı: The Research of German Textbooks Being Taught in Secondary Schools in Context of Communicative Competence

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hasan ÇELTİK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hasan ÇELTİK tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Almanca Ders Kitaplarının İletişimsel Yeti Bağlamında İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Altan ALPEREN

Alman Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ

Alman Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Muhammet KOÇAK

Alman Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ayşe UAYNIK

Alman Dili ve Edebiyatı, Selçuk Üniversitesi

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet KILINÇ

Alman Dili Eğitimi, Dicle Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 13/07/2016

Bu tezin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI

.....

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUTULMAKTA OLAN ALMANCA DERS KİTAPLARININ İLETİŞİMSEL YETİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Hasan ÇELTİK

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mayıs 2016

ÖZ

Yabancı dil ve dolayısıyla da Almanca öğretiminde en önemli materyal olan ders kitabının konu edildiği araştırmada 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren 9. sınıf ve üzerinde okutulan “Deutschstube” adlı Almanca ders kitabı incelenmiştir. Eklektik yöneteme göre yapılan araştırmada amaç şu andaki en yeni ve güncel olan ders kitabının iletişimsel yeti ve diğer standartlara uygun olup olmadığının belirlenmesiydi. Bu doğrultuda teorik ve ampirik olmak üzere iki ana bölümden oluşan araştırmanın kuramsal bölümünde uygulama bölümü ve araştırma için gerekli bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda, dil, iletişim, dil ve iletişim arasındaki ilişki gibi konulara değinilmiştir. Konunun yabancı dil eğitimi ile bağdaştırmak amacıyla yabancı dil öğretiminde iletişimin öneminden bahsedilmiş, yabancı dil eğitimi de kullanılan yöntem ve teknikler anlatıldıktan sonra yabancı dil eğitimi de iletişimsel yöntem konusu ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Bu bilgilerden sonra yukarıda olduğu gibi çeşitli bilim insanlarının tanımları ve ifadelerinden yararlanarak ders araç gereçleri ve bu araç gereçlerden özellikle ders kitabı ve ders kitabının önemi hakkındaki görüş ve düşüncelere yer verilmiştir. Ders kitabının nasıl olması gerektiği hakkındaki kriterlerden özellikle “Stockholm Kriterleri” Türkçeye çevrilerek tanıtılmıştır. Uygulama bölümünde ise “Deutschstube” adlı ders kitabı tanıtılmış, üniteler bazında gerek ders kitabında gerekse alıştırma kitabında yer alan ve iletişimsel becerinin de vazgeçilmez unsurları olan dört temel dil becerisi Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metni çerçevesinde A1 düzeyinde incelendi ve bulgular değerlendirildi. Bunun yanı sıra ders kitabı yukarıda bahsedilen “Stockholm Kriterleri” bağlamında da incelenerek bir ders kitabının nasıl olması gerektiği neler içermesi gerektiği konusundaki yeterlilikleri ve eksiklikleri belirlenerek değerlendirildi.

En büyük eksikliği dinleme materyallerinin olmaması olan ders kitabının çoğu alanda da ciddi eksiklikleri olduğu belirlenmiş ve bir sonuca varılmıştır.



Anahtar Kelimeler : Ders Kitabı İncelemesi, İletişimsel Yeti, Almanca Öğretimi

Sayfa Adedi : 184

Danışman : Prof. Dr. Altan ALPEREN

THE RESEARCH OF GERMAN TEXTBOOKS BEING TAUGHT IN SECONDARY SCHOOLS IN CONTEXT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

(Ph.D Thesis)

Hasan ÇELTİK

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Mai 2016

ABSTRACT

In this research, German textbooks of ninth grades taught since 2015-2016 educational year “Deutschstube” is studied which is an important teaching material in foreign language teaching thereby German language teaching. In accordance with the eclectic research the aim of the study is whether the new and updated textbooks is appropriate to the communicative competence and other standard or not. The research consists of two main parts, namely theoretical and empirical, in this regard; the information required for the research and application part is given in the speculative part of the research. In this sense language, communication, the relationship between language and communication are mentioned in the research. On the purpose of connection with the language teaching, the importance of communication in language teaching is mentioned, after the techniques and methods in language teaching are expressed, communicative approach in language teaching is conveyed in detailed. After the information below, benefiting from the various scholars’ definitions and statements, views and opinions about the importance of teaching materials among these especially textbook are given. The criteria on how a textbook should be, especially “Stockholm Criteria” are introduced by translated into Turkish. In the application part, the textbook “Deutschstube” is introduced, on the basis of units both in student’s book and workbooks, four basic language skills - indispensable elements of communicational skills are studied and results are evaluated in

the frame of European commission joint reference for languages in level A1. In accordance with these, by analyzing the textbook in the context of “Stockholm Criteria” how a textbook should be, what should a text book include, sufficiency and insufficiencies are determined and evaluated. As well as the major deficiency lacking of listening materials, serious shortcomings in many areas are specified and came to a conclusion.

Key Words: Evaluation of a textbook, Communicational skills, German language teaching

Page Number: 184

Supervisor: Prof. Dr. Altan ALPEREN

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ANSTRACT	vi
GİRİŞ	1
Araştırma Problemi	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Sınırlılıklar	5
YÖNTEM	6
Araştırma Yöntemi	6
Verilerin Toplanması ve Analizi	6
DİL-İLETİŞİM	7
Dil	7
İletişim	10
Dil ve İletişim	32
YABANCI DİLİN ÖNEMİ VE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR	37
Yabancı Dilin Önemi	37
Yabancı Dil Öğretimi ve Karşılaşılan Zorluklar	39
Türkiye’de Yabancı Dilin Tarihi ve Almanca Öğretim Programları	43
YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	60
Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi	60
Doğal Yöntem	61
Doğrudan Öğretim Yöntemi	63
İşitsel-Dilsel Yöntem	65

Görsel-İşitsel Yöntem	67
İletişimsel Yöntem	70
Seçmeli Yöntem	71
İLETİŞİMSEL YÖNTEM	74
İletişimsel Yeti	74
İletişimsel Yaklaşım	81
İletişimsel Öğretim Programının Amacı	87
İletişimsel Öğretim Programında Anlam Odaklılık	87
İletişimsel Öğretim Programında İçerik	88
İletişimsel Öğretim Programında Temel Dil Becerileri	90
İletişimsel Öğretim Programında Etkinlikler	91
İletişimsel Öğretim Programında Öğretim Araçları	95
İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkinliklerin Düzenlenmesi	97
İletişimsel Öğretim Programında Öğretmenin Rolü	98
İletişimsel Öğretim Programında Öğrencinin Rolü	100
İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkileşim	104
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ARAÇ-GEREÇLER	109
Görsel, İşitsel ile Görsel-İşitsel araçlar	109
Görsel Araçlar	109
İşitsel Araçlar	111
Görsel ve İşitsel Araçlar	112
Ders Kitabının Önemi.....	113
Ders Kitabı İncelemeleri ve Kriterler	113
Stockholm Kriter Katalogu	115
DEUSCHTUBE ADLI DERS KİTABININ İNCELENMESİ	122
Deutschstube adlı ders kitabı	122
Deutschstube adlı ders kitabının dört temel dil becerisi açısından incelenmesi..	126

Dinleme	126
Konuşma	133
Okuma	137
Yazma	143
Deutschstube adlı ders kitabının Stockholm Kriter Katalogu açısından incelenmesi	147
Bulgular ve Değerlendirme	159
Kazanımlar ile ilgili bulgular ve değerlendirme	159
<i>Dinleme</i>	160
<i>Konuşma</i>	161
<i>Okuma</i>	161
<i>Yazma</i>	162
Stockholm Kriter Katalogu ile İlgili Bulgular ve Değerlendirme	162
<i>Ders Kitabının Yapısı</i>	162
<i>Sayfa Düzeni</i>	163
<i>Müfredatla Uyumluluk</i>	163
<i>İçerik - Ülke Bilgisi</i>	163
<i>Dil</i>	164
<i>Dil Bilgisi</i>	165
<i>Alıştırmalar</i>	165
SONUÇ	167
KAYNAKLAR	174

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bilindiği gibi insanoğlu dünya hayatına başladığı andan itibaren içinde yaşadığı toplumun dilini, kültürünü öğrenmek ve varlığını sürdürebilmek için de birlikte yaşadığı insanlarla bir şekilde iletişim kurmak durumundadır. Bu iletişim kendi toplumu içinde bireyler arasında olduğu gibi, bazen de toplumlararası düzeyde zorunlu hale gelebilmektedir. İnsanlar ve toplumlar birbirleriyle iletişim kurmakta, bilgi alışverişinde bulunmaktadır.

Küreselleşen dünyamız da toplumların böyle bir yaklaşım biçimini benimsemek zorunda olduğunu kanıtlamaktadır (Aktaş, 1996, s.8). Doğan da (1996, s.11) ülkeler arasında sınırların kalktığı, rekabetin hızlandığı, iletişim araçlarıyla anında her noktasına ulaşılan dünyamızda yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini ve zorunluluğunu savunmakta ve küreselleşen ve küçülen dünyamızda insanlar arası ilişkinin konuşularak ve yazılarak sağlandığını, bunu da karşılıklı ortak dil ile gerçekleştireceğini savunmaktadır.

Bilgi çağını ve küreselleşme olgusunu yaşamakta olan dünyamızda hızlı değişimler gerçekleşmekte, uluslar ve insanlar arası ilişkiler her alanda yoğunlaşmaktadır. Bu ilişkiler yoğunluğu yabancı dil bilme zorunluluğunu da birlikte getirmektedir. Ortaya çıkan koşullar yabancı dil politikalarına ve yabancı dil öğrenme /öğretme etkinliklerine yeni boyutlar kazandırmıştır.

20. yüzyıl'ın son döneminde gerçekleşen toplumsal ve teknolojik gelişmeler kuşkusuz 21. yüzyılda da yaşamın her alanında yeni yapılanmalara yol açacaktır. Yeni oluşumlar insanlar ve toplumlar arası iletişimi de kaçınılmaz bir biçimde yoğunlaştırmaktadır. Bu durum ise yabancı dil bilmenin gereğini ağırlıklı olarak ortaya çıkarmaktadır. Bugün çağa ayak uydurmak için yabancı dil bilgisi bir zorunluluğa dönüşmüştür (Gür, 2004, s.1).

İletişim ya da iletişim farklı kişiler için farklı anlamlar çağrıştıran esnek bir kavram olduğu için anlamı üzerinde anlaşmaya varmakta güçlük çekilmekte, kavram kargaşası ortaya çıkmaktadır (Usluata, 1996, s.9).

Zıllıoğlu (1992, s.1-5, 15) 'İletişime Giriş' adlı araştırmasında İletişimin ne olduğunu, İletişim sözcüğünün kökenini, TDK tarafından nasıl tanımlandığını şu şekilde belirtmiştir:

'İletişim' nedir? İletişim bir başkasıyla konuşmadır; televizyondur, gazetedir yazınsal eleştiridir; saç biçimimiz, giyim biçimimizdir, mağara duvarındaki resimdir; bazen duymak, bazen görmek, bazen de dokunmaktır. İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü İletişimle ilgilidir. Tüm etkinliklerimizle böylesine iç içe bir olguyu ayırt etmek, tanımlamak, işleyiş düzenini kavramak ve incelemek oldukça zor. Üstelik sözcük ve kavram olarak 'İletişim'i değişik anlamlarda sürekli kullanıyoruz. Bu da işimizi kolaylaştırmıyor.”

Bir benzeri bulunmayacak türlülükteki anlamlar yüklü iletişim sözcüğünün kapsamına iletişim araçları da, iletişim kurma etkinliği de, odada konuşulan bir söz de, uydu aracılığıyla gönderilen bir ileti de girmektedir. Medya ya da başka bir deyişle gazete, kitap, dergi, radyo, televizyon gibi kitle iletişim araçları; bilgisayar, telefon, uydu, gibi iletişim teknolojileri; konferans, konser, tartışma gibi kişiler arası ya da gruplar arası iletişimi işaret, bakış, gözyaşı, gülümseme, mimikler, giyinme alışkanlıkları gibi sözsüz iletişim; dahası da sessizlik bile iletişim sözcüğünün anlamı içindedir (Usluata, 1996, s.9).

Zıllıoğlu (1992, s.1-5,15) araştırmasında komünikasyon sözcüğünün Fransızca'dan ve Fransızca söylenişi ile dilimize girdiğini ve eskiden aynı anlamı karşılamak için haberleşme kavramının kullanıldığını günümüzde kullanımı yaygınlaşan iletişim sözcüğünün ise haberleşmeyi de içeren daha geniş kapsamlı bir ileti alışverişi anlayışını yansıttığını belirtmiş ve ifadesine şöyle devam etmiştir:

“Birçok kişiye ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan anlamlarındaki bu kavramdan hareketle İletişim sözcüğünün özünde, yalın bir ileti alış-verişinden çok toplumsal nitelikli bir etkileşimi, değiş tokuşu ve paylaşımı içerdiğini söyleyebiliriz”.

Kavramın kökenine ve kapsamına ilişkin bir başka tanımlama da şöyledir: ‘İletişim kavramı, Latince “communis” kelimesinden türemiştir. Communis kavramının kökünde “common”- ortak – sözcüğü vardır ve bu yönüyle iletişimin kurulabilmesi için ortak anlamlı sembollerin ve kavramların bulunmasına ihtiyaç vardır. Buna göre iletişimle, gönderici ve alıcı arasında ortaklık kurma amaçlanır. İletişim ister bilgiyi yaymak ister, ister eğitmek, ister eğlendirmek, ister etkilemek ya da sadece anlatmak amaçlı olsun, esas amaç bilgi vermektir (Erdönmez vd., 2005, s.16-17).

Değişik anlamlardaki kullanımına karşın İletişim deyince akla ilk gelen genellikle insanlar arası İletişim ve bu amaçla kullanılan araçlardır. Nitekim TDK sözcüğünün de İletişim:

1- Duygu ve düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme (...)

2- Telefon, telgraf, televizyon, radyo gibi aygıtlardan yararlanarak yürütülen bilgi alışverişi, bildirişim, haberleşme...' olarak tanımlanmaktadır (Zıllıoğlu, 1992, s.15).

Ağaçsapan (2002, s.44-45, s.50-51) ise araştırmasında İletişim konusunda Lewandowski, Fiske, Vardar, Bloomfield'in farklı görüşlerine yer vermiştir. Lewandowski'nin, iletişimi bilgi aktarımı ile yakın ilişki içinde gördüğünü ve insanlar arası anlaşma, dilsel bir edim, işaretlerin amaçlı kullanımı, aktarma ve bilgilerin işlenmesi olarak değerlendirdiğinden bahsederken, John Fiske'nin ise iletişimi herkesin bildiği ancak çok az kişinin doyurucu biçimde tanımlayabildiği, bir insan etkinliği olarak tanımladığını ve bir insan etkinliği olarak tanımlanan iletişimin insan edimlerinin pek çok görünümü olarak somutlaştığı şeklinde değerlendirdiğini söyler ve Fiske'den bir alıntıyla dil ve iletişimi tanımlar:

“Bildirişme bir bilginin, bir niyetin ilkel ya da ergin bir işaret dizgesinden yararlanılarak bir zihinden başka bir zihne ya da bir merkezden başka bir merkeze ulaştırılmasıdır. İnsan bildirişmesi, en gelişmiş bildirişme düzeni olan dil (konuşulan dil) üzerine kurulmuş olup aynı zamanda insanın ne ölçüde ileri bir zihin gücü kullanıldığını gösterir.”

Ağaçsapan, Vardar'ın iletişimle ilgili düşüncelerinde iletişime farklı bir yaklaşım getiren Amerikan yapısalcılığının önderi L.Bloomfield'e yer vermiş olduğunu ve onun iletişimi davranışçı bir açıdan ele aldığını belirtir. Bloomfield eylemin dıştan algılanabilen bölümünü betimlemiştir. Vardar, Bloomfield'in ayırt ettiği iletişimin dıştan algılanabilen bölümlerini şöyle özetler: “Konuşma eyleminden önceki durum, konuşma, konuşma eyleminden sonraki durum”.

Bloomfield, iletişimi gerçekleştiren konuşma eylemindeki tepkileri dilsel tepki ve uyaran, dilsel olmayan tepki ve uyaran olarak iki gruba ayırmıştır. Zıllıoğlu'na (1992, s.1-5, 15) göre sözcüğün sibernetikte olduğu gibi, cansız ve çalışan sistemlerdeki öğeler arası etkileşim için de kullanılmasını bir yana bırakılsa da, canlılar dünyasındaki etkileşim için kullanıldığını göz ardı edilemez. Çünkü canlılar içinde ileti alışverişi anlamında iletişim kurma yetisine, becerisine sahip tek tür insan değildir. Ancak, canlılar içinde yalnız insan simge (sembol) yaratma özelliğine sahiptir. Bu özelliği ile başkalarına yalnız duygularını belirtme değil, düşünce ve bilgilerini de biriktirip aktarma olanağına sahiptir. Böylece çevrelerinde bulunmayan nesnelere, olay ve olgular ya da nesnel varlığı olmayan duygu ve

düşünceler hakkında ileti alışverişinde bulunabildiği gibi, geçmişte olmuş bitmişler ya da gelecekte olabilecekler konusunda da iletişimi gerçekleştirebilir. Bundan dolayı iletişim; değişik zaman ve mekân boyutlarında, semboller aracılığı ile bilgilerin, düşüncelerin, duyguların biriktirilip aktarılması olarak tanımlanabilir.

İletişim kurma günümüzde yabancı dil bilmeye duyulan gereksinimi artırmıştır. İletişim teknolojisinin gelişmesiyle insanlar kendi dilleri dışında dil ve kültürleri öğrenme çabasına girmişlerdir. Bunda dünyanın globalleşmesi ve ulusların birbirlerini tanıma istekleri de etkili olmuştur.

Globalleşen dünyada her geçen gün önemi artan ve bizi her yönüyle ilgilendiren iletişim kavramını ve bu kavramın yabancı dil öğretimindeki yerini ve nasıl geliştirilebileceğini inceleyeceğiz.

Çalışmada, önce 'dil nedir', 'iletişim nedir' sorularına cevap aranacak, dil-iletişim arasındaki ilişki incelenecek; dilbilim açısından yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler, yabancı dil öğretim sürecinde iletişimsel yaklaşım, 'iletişimsel yetinin kuramsal tanımları, yabancı dil öğretimindeki algılanışı, gelişimi, yabancı dil öğretim sürecindeki rolü, etkileri ve gerekliliği ele alınacak; bu bağlamda ders kitabı incelemesine yönelik uygulamalar sunulacaktır.

1.1. Araştırma Problemi

Yabancı dil öğretiminde asıl amaç temel dil becerilerini içeren iletişimsel yetinin geliştirilmesidir. Ülkemizde yabancı dil öğretiminde başarısızlıktan söz edilmekte ve bunun için çeşitli sebepler öne sürülmektedir (öğretmenlerin yeterliliği, öğrencilerin motivasyonu, dersin işlenişinde uygulanan yöntem ve teknikler, ders araç ve gereçleri, öğrenme ortamı vb.). Ama asıl sorunlardan birisi de ders kitaplarında ve işleniş sürecinde iletişimsel yetinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik stratejilere yer verilmemesidir. Yabancı dil öğrenim sürecinde iletişim yetisinin rolünün ne olduğu ve yabancı dil öğrenim sürecinde bu yetiden nasıl yararlanabiliriz sorusuna bu araştırmada yanıt aranacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Dil bir iletişim aracıdır. Yabancı dil öğretilirken “dilbilgisi” kendi başına değil, dilin dört temel becerisi ile öğretilmelidir.

Yabancı dil derslerinin hedefi, öğrencinin yabancı dili doğru bir şekilde öğrenmesini sağlamaktır. Daha ayrıntılı bir ifadeyle amaç, içinde yaşadığımız çağı dikkate alarak sosyal, kültürel, siyasal, bilim, teknik ve ekonomik alanlarda yazılı ve sözlü olarak iletişimi kullanabilmesini sağlamaktır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde iletişimsel yetide bulunan dört becerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu noktadan yola çıkarak tezin amacını yabancı dil öğretiminde iletişimsel yetinin görevini belirleme ve iletişimsel yetinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları belirleme olarak ifade edebiliriz.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir dil ile iletişim kurmak için gerekli bilgi ve beceriler iletişimsel Yetiyi oluşturur. İletişimsel Yeti aynı zamanda öğrenilen dilin kültürel kurallarını da içermektedir. İletişim Yetisi belli bir durumda kime ne söyleyeceğini ve onun uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmeyi gerektirmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

İletişim Yetisinin ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler için ders kitabında bulunan etkinliklerle kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik uygulamalar.

II. BÖLÜM

2.YÖNTEM

Araştırmamızda Yabancı ve anadilde seçilen değişik metin türleri materyal olarak kullanılacaktır.

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması ve verilerin analiz süreci açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Yöntemi

İletişimsel Yetinin, Yabancı dil öğretim sürecindeki önemi üzerinde durulacak. İletişimsel yetinin geliştirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler ve iletişimsel yaklaşım betimlemeli ve karşılaştırmalı yöntemle ele alınacaktır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Ortaöğretim kurumlarından olan Anadolu Lisesi türü okullarda okutulan kitabın iletişimsel yeti bağlamında incelenmesi yapılacaktır. Bu kitap Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan;

- Deutschstube (Milli Eğitim Bakanlığı'nca ücretsiz olarak verilen ders kitabı)

III. BÖLÜM

3. DİL-İLETİŞİM

Bu başlık altında öncelikle “dil” kavramı ele alınacaktır. Günümüze kadar büyüğü hala tam olarak çözülemeyen “dil” mefhumu hakkında binlerce araştırma yapılmış ve bu araştırmaların hemen hemen hepsinde dilin çok karmaşık bir sistem olduğu tespit edilmiştir. Dil kavramını çeşitli bilim insanlarının tanımları ışığında yansıtıldıktan sonra çağımızın kelimesi olan “İletişim” kavramı oldukça ayrıntılı bir şekilde incelenecek ve dil ile iletişim arasındaki ilişki de çeşitli bilim insanlarının düşünce ve tespitleriyle yansıtılacaktır.

3.1. Dil

Yukarıda da belirtildiği gibi dil kavramı üzerinde yıllardır süre gelen birçok çalışma yapılmıştır. Önceleri felsefe bilimi altında yapılan araştırmalar birçok filozofun ilgisine girmiştir. Modern dilbilimin ayrı bir bilim dalı olarak ortaya çıkmasıyla birlikte bu çalışmaları dilbilimciler üstlenmiş ve dil ile ilgili çeşitli araştırmalar yapmışlardır.

Çelik (1998, s.41), dilin tanımınının 350 den fazla olduğunu belirterek konunun önemini yansıtmaktadır. Bu çeşitlilikten yola çıkarak dil kavramı farklı açılardan ele alınacaktır.

Dilin sözlükte yer alan tanımına bakıldığında “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” (TDK Türkçe Sözlük, 1992, s.374) olarak yer almaktadır.

Koçak, (2010, s.18), “insanların birbirleriyle iletişim kurmaları, anlaşabilmeleri için en önemli unsur şüphesiz dildir” şeklinde dilin öneminden bahsetmektedir. Koçak, 2010 yılında yazdığı araştırmada dil kavramını çeşitli açılardan ele almıştır. Buna göre (2010, s.18-21):

“Ergin (1985, s.3) dili, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese diye tanımlamaktadır.

Ünlü dilbilimci Saussure'ye göre (1980, s.18) ise dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir. Onun için de, yazıyla, sağır-dilsiz abecesiyle, simgesel nitelikli kutsal törenlerle, incelik belirtisi sayılan davranış biçimleriyle, askerlerin belirtkeleriyle, vb. karşılaştırılabilir. Yalnız, dil bu dizgelerin en önemlisidir.

Banguoğlu'na (2007, s.9) göre dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle, başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma (expression) vasıtamız dilimizdir.

Konuşma (parole) kişiöğluna vergi olan ve insanı hayvandan ayıran bir yüksek işleyiştir (function). İnsan konuşma yeteneği ile doğar. Fakat dil doğuştan bilinmez. Çocuk içinde yaşadığı topluluğun dilini, anadilini (langue maternelle) uzun bir çıraklık devresi süresince öğrenir. Aslında her dil (langue) insanlar topluluğu arasında binyıllar boyunca gelişerek meydana gelmiş bir sosyal kurumdur.

Vardar ise (1982, s.9) dili şöyle tarif eder: "Dil, çok değişik görünümler sunan, ancak bir soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı olarak ele alınabilecek yönler içeren karmaşık bir bütündür. [...] Her türlü anlatım ve anlaşma yönteminin 'dil' terimiyle belirtildiği dilbilim dışı, benzetili ya da eğretilmeli kullanımlar, örneğin resim, yontu, sinema vb. sanatların ya da arıların, karıncaların, yunusların, vb. hayvanların 'dil'inden söz edilen durumlar sorunları bir kat daha yoğunlaştırır, karmaşıklığı büsbütün arttırır."

Aksan (2007, s.55), dilden söz ederken, onu, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlamaktadır.

Akerson (2000, s.19) dilin işlevini üç başlık altında değerlendirmektedir:

- 1- İletişim kurma,
- 2- Bilgi aktarma,
- 3- Düşünceyi geliştirme (hatta mümkün kılma).

Çetinkaya (2008,s.6) Geier'in görüşünden yola çıkarak dil ile nelerin yapılabileceğine değinmektedir. Geier'e göre, dille gündelik her şeyi yapabilmek kendimize güven veriyor.

Dil ile duyguları ifade edebiliyoruz ve olaylarla ilgili gerçek ifadeleri gizleyebiliyor veya diğer insanları kandırabiliyoruz. Dil ile etkileyebilir ve terbiye edebiliriz, soru sorabilir ve cevaplayabiliriz, nasihat edebilir ve söz verebiliriz, şiir yazabilir, hikâyeler uydurabilir ve fıkralar anlatabiliriz

Çelik (1998, s.42), dilin bazı özelliklerini aşağıdaki şekilde dile getirmektedir:

— Dil bir anlaşma aracıdır. İnsanlar duygu, düşünce, istek ve kanılarını dil aracılığıyla karşısındaki insanlara anlatmaktadır.

— Dilin temeli, bilinmeyen bir zamanda atılmıştır. Dilin ne zaman doğduğu, nasıl doğduğu kesinlik kazanmamış bir konudur.

— Dil bir kurallar dizgesidir. Her dilin kendine özgü kuralları vardır. Ağızdan çıkan her ses konuşmayı oluşturmaz. Bu sesler belirli kurallar doğrultusunda yan yana gelerek seslemi (hece), sesletimlerin yan yana gelmesi sözcükleri, sözcüklerin yan yana gelmesi cümleleri (tümce) oluşturmaktadır. İşte bu yan yana gelişler bir kurallar zinciri doğrultusunda olur. Yargı bildiren bu cümleler de isteklerin anlatılmasını sağlar.

— Dil sosyal bir kurumdur. İnsan sosyal bir canlıdır. Tek başına yaşayamaz, yaşayamaz. Bir toplum içinde toplumla birlikte yaşamak zorundadır. Onun kullandığı dil de sosyal bir kurumdur. İnsan konuşma yetisiyle doğar; ama kullanacağı dil doğduğu toplumda vardır. Yani birey dili hazır bulur. Dil, bireylerin üstünde, toplumun malı olan ve bütün toplumu içine alan bir kurumdur.

— Dil kültürün aynasıdır. Dil bir toplumun kültürünün özelliklerini kendisinde taşır. Kültürün önemli bir ögesi olan dil aynı zamanda kültürün gelişmesini sağlar. Kültürün gelecek kuşaklara taşınması dilin yardımıyla olur.

— Dil doğal bir araçtır. Dil insanların kullandığı herhangi bir araca benzemez. İnsan kendisinin ürettiği araçlara istediği biçimi verebilir, onu yönlendirebilir; ama dilin doğallığı buna engel olur. Dilin kendi kuralları vardır. İnsanlar bu kurallara uyarak dilden yararlanabilirler. Dil yapay bir araç değildir. Ortak dil olarak oluşturulmaya çalışılan Esperanto dilinin kullanılmayışının, yaygınlaşmamasının bir nedeni de budur. Dil maddi bir araç gibi oluşturulamaz. Oluşturulmaya çalışıldığı zaman doğallığı yok olur, kendi kendini üretmez.

— Dil düşünceyi etkilemektedir. Düşüncenin mi, dili; dilin mi düşünceyi doğurduğu tartışılan bir konudur. Bu iki kavramın da birbirini etkilediği bilinen bir gerçektir. Dil zenginliği düşünce zenginliğinin bir göstergesidir. Bir dilin bilim dili olmadığını ileri sürmek, o dili konuşan insanların bilim üretmediklerini kabul ettikleri anlamına gelmektedir.

— Dil canlı bir varlıktır. Dil kendi kuralları doğrultusunda gelişen canlı bir varlıktır. Dil de canlı bir varlık gibi doğar, büyür, gelişir, değişir ve ölür. Bunun en güzel örneği dili oluşturan öğelerden sözcüklerin zaman içinde uğradıkları değişikliklerdir. Günümüzde, Türkiye Türkçesinde değişikliğe uğramış veya kullanılmayan birçok Türkçe sözcük vardır. Bugün kullanılan Türkçe de zaman içinde dilin kendi kuralları doğrultusunda değişecektir. Dilin donup kalması olası değildir.

Yukarıda sadece birkaçına yer verebildiğimiz tanımlardan da anlaşılacağı üzere insanların birbirleriyle iletişimleri için en önemli öncelik olan dil kavramı üzerinde birbirinden farklı birçok tanım yapılmıştır.

Kısaca özetlemek gerekirse Toklu'nun da (2007, s.13) belirttiği gibi, dile bir iletişim aracıdır demek, dilin birçok önemli özelliğini ve işlevini görmezden gelmek olur. Dil, o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı algılayışını belirleyen belki de en önemli etken, toplum içi ve toplumlararası ilişkilerin ön koşuludur. Dil olmasaydı, ne geçmişimize ilişkin bilgimiz olur ne de bilimde ve teknolojide bugünkü duruma gelinebilirdi. Dil, savaş ilan etmekten gönüller fethetmeye kadar çok ayrı amaçlarla kullanılabilen bir varlıktır.”

3.2. İletişim

Tezin ana konusunu oluşturan “yabancı dil eğitiminde iletişimsel yaklaşım” kavramını ele almadan önce “iletişim” ve “yabancı dil” kavramlarına da değinmek yararlı olacaktır. Bunların ilki çağımızda da çok popüler olan “iletişim” kavramıdır. Bilgi çağı, iletişim çağı hemen hemen her kitle iletişim cihazlarında, basında vs. karşımıza çıkmaktadır.

Çok boyutlu ve çok geniş anlamı olan “iletişim” burada sadece eğitimsel açıdan ele alınacaktır. Eğitim terimleri sözlüğünde (1974) iletişim: “Bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol ve baş hareketleri, konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo,

televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimi.” şeklinde yer almaktadır.

Bolat, “Eğitim Örgütlerinde İletişim” başlıklı çalışmasında Eğitimde İletişim Kavramı başlığı altında iletişim kavramını çok yönlü ve çok boyutlu olarak ele almıştır (1996, s.75): “Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan olduğundan, diğer örgütlere göre eğitim örgütlerinde iletişim daha da önem taşımaktadır. Yöneticilerin, öğretim elemanlarının ve diğer çalışanların, öğrencilerin ve velilerin birbirlerine karşı eylemleri, sözlü anlatıma dönüşsün ya da dönüşmesin, bir yanıyla ya da tümüyle iletişimsel eylemlerdir.

Eğitim temelde bir iletişim etkinliğidir. Öğrenmenin, iletişimin gerçekleşmesi sonucunda alıcının davranışında bir değişikliğin oluşması olduğunu belirten Çilenti (1988), öğrenmenin iletişimden ayrı düşünülmemeyeceğini, iyi bir öğrenmenin, iyi bir iletişim ürünü olduğunu öne sürmektedir. Bu bakımdan, yöneticilerin başarısı ile astlarla kurdukları iletişimin niteliği arasında doğru bir orantı kurmak yanlış olmaz.

Okullarda başlı başına bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi, özellikle öğretim elemanlarıyla öğrenciler, diğer boyutta yöneticiler ve diğer çalışanlar arasındaki iletişimin gerçekleşmesini gerektirir. Bu yüzden, okulda işbirliğinin gerçekleşebilmesi için gereken iletişimin sağlanmasının engelleri varsa, bunların saptanması ve ortadan kaldırılması gerekir. Çünkü yöneticiler, öğretim elemanları ve diğer çalışanlar arasında, birbirlerine karşı davranışlarından, kullandıkları dilden, sahip buldukları statüden kaynaklanan iletişim engelleri bulunabilir.”

“Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri” başlıklı makalelerinde Yalçın ve Şengül (2007, s.750-751) iletişim kavramını enine boyuna ele almışlardır. İletişimin, dil bilim, budun bilim, sosyoloji, psikoloji vb. gibi alanlarla ilgisi bulunan kompleks bir kavram olduğunu ifade eden Yalçın ve Şengül çeşitli bilim insanlarının da düşüncelerine yer vererek iletişim ile ilgili şunları yansıtmışlardır: “Schramm (1964), iletişimin kompleks bir kavram oluşunu, “iletişim, hatları kesin olarak çizilebilecek bir disiplin değildir” (Akt. Gökçe, 2001, s.2) şeklinde belirtirken; konuyla ilgili olarak Gökçe (2001: s.6–7), iletişim kavramının 169’un üzerinde tanımlama şeklinin, 4560 değişik kullanım alanının ve 15 değişik anlamının olduğunu belirtmektedir. Kullanıldığı alanlara göre çeşitli anlamlar taşıyan iletişim kavramının birçok değişik tanımı yapılmıştır. Bu tanımların genel özellikleri göz önüne alındığında, iletişimin, insanların duygu, düşünce, bilgi, yargı vb.

gibi kavramları, belirli kodlar ve simgeler aracılığıyla anlamlı iletilere dönüştürerek, aralarında kültür birliği taşıdığı veya taşımadığı diğer insanlarla veya çevrelerle paylaştıkları dinamik bir süreç olduğu söylenilebilir.

İletişim, insanların kendilerini ve yaşamış oldukları dış dünyayı anlama ve yorumlama isteklerine dayanmaktadır. Öyle ki, insanoğlu, iletişime, kendi iç dinamiğinde barındırdığı sosyal enerjiden dolayı ihtiyaç duymaktadır. Bu sosyal enerji ise, insanın ‘zoon logon ekhon’ yani, konuşan bir varlık oluşundan kaynaklanmaktadır (Akarsu, 1998, s.36). Konuşma da düşünmeye bağlıdır. Çünkü insanoğlunun düşünebilme yetisi, onu, amaçlı olarak konuşmaya ve ifade etmeye iter. İletişim de insanların duygularını, düşüncelerini, çevrelerini anlamlı bir şekilde ifade etme zorunluluğundan doğar. Böylelikle, her düşünce kendini ifşa edecek bir anlatım biçimi bulmaya çalışır. Bu anlatım biçimi de genellikle sözlü dil aracılığıyla yapılan ve “İnsanlara, dünyayı anlamak, ondaki görüntüleri yorumlamak için yeni bir yol açan” (Porzig, 1995, s.8) iletişim sürecinin oluşmasına kaynaklık eder.

İletişim, insanların dış dünyayı dil yoluyla (sembollerle) yorumlaması ve anlamlandırmasıdır. Zaten “dışarıya şu veya bu şekilde işaret etmeyen hiçbir ruhsal yaşantı yoktur” (Porzig, 1995, s.153). Bu yönüyle iletişim, insanların ruhsal yaşantılarının anlamlı bir şekilde dışa vurumudur. Yani “bir bakıma anlam üretmek ve onu başkalarıyla paylaşmaktır” (Kılıç, 2002, s.16). İnsanoğlu, bu anlama, yorumlama ve paylaşma işini de kavramlaştırma ve sembolleştirme yeteneğiyle yapmaktadır. Çünkü insan, düşünen ve konuşan bir varlık olma özelliği ile sembolleştirme ve bu sembolleri de anlamlı dil birlikleri halinde aktarma yeteneğine sahiptir. İşte insanoğlundaki bu sihirli yetenek, iletişimi doğurmakta, şekillendirmekte ve iletişimin sağlıklı bir yapıya kavuşturulmasına olanak sağlamaktadır. İletişim, bu boyutuyla, insanın muhakeme yetisine yani dış dünyayı algılama yeteneğine bağlıdır. İnsanoğlunun muhakeme yeteneği de dildir. Çünkü insanlar, kavram, simge ve sembollerle algılar ve daha sonra da algıladıkları şeyleri dil kuralları sayesinde anlamlı iletiler haline getirip karşı tarafa aktarırlar.

Dilin anlama dayalı olan bu özelliğini Alman düşünürü Hammann, “Akıl anlama süreçlerinin bütününden oluşan bir şeydir, ama anlama dediğimiz şey ise ancak dil yoluyla gerçekleşebilir. Dil olmasaydı akıl da olmazdı. Çünkü dil aklın hem organı, hem de ölçütüdür” (Akt. Akarsu, 1998, s.37) şeklinde belirtmektedir. Bu yönüyle insanoğlunun

kavramları sembollere, sembolleri de anlamlı iletilere dönüştürme gücü daha çok dille mümkündür. Bu da göstermektedir ki, sosyal bir varlık olan insanın zarurî ihtiyacı olan iletişim olgusu, çoğu zaman dilin iletişim süreci içerisindeki kullanımına bağlı olarak gerçekleşmektedir.

Dil, farklı işaret sistemlerinin oluşturduğu sistemli bir dizge ve insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta. Belirli işaret dizgelerini bünyesinde bulunduran dil olmadan iletişim de olmaz. Çünkü dil olmadan ne dış dünya algılanıp kavramlara, simgelere ve sembollere dönüştürülebilir ne de bu kavram, simge ve semboller düşünce kalıbına sokularak başkalarına aktarılabilir. Bu yüzden dış dünyaya ait düşüncelerin dilsel kalıplara dönüştürülmesi gerekmektedir. İnsanoğlu, iletişim süreci içerisinde, bu kalıpları daha çok sembolleştirmeye dayalı olan sözlü dille yapmakta; ancak bunun yanında beden dili vb. gibi işaret sistemlerini de kullanmaktadır.

İnsanlar arasındaki iletişimin vasıtası ve şekillendiricisi olan dil, çok farklı işaret sistemlerinden oluşan bir dizgedir. Bu dizge, iletişim sürecini tüm boyutlarıyla etkilemekte ve yönlendirmektedir. Buna bağlı olarak, dilin eksik veya yanlış kullanımı, iletişimi olumsuz yönde etkileyip onun aksamasına neden olurken, onun doğru ve anlamlı bir şekilde kullanımı da iletişimi güçlendirmekte ve onu etkin kılmaktadır. Bu yüzden sağlıklı bir iletişimin gerçekleştirilebilmesi, dilin doğru ve etkin bir şekilde kullanımı ile doğru orantılıdır. Yani bilinçli bir iletişim, ancak ve ancak dilin kurallarının ve işlevlerinin özümsemesi, bu kural ve işlevlerin de doğru ve amacına uygun bir şekilde kullanılması ile mümkündür. Bu yönüyle, iletişimin daha sağlıklı ve aktif bir hâle getirilmesi, iletişimi tüm boyutlarıyla etkileyen dil mefhumunun iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevlerinin iyi bir şekilde bilinmesine bağlıdır.”

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmış olan “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirme Projesinin” “Gazetecilik -İletişim Süreci ve Türleri-“ başlıklı modülünde (2007, s.8-22) “İletişim Sürecinin Unsurları” şu şekilde ortaya konmuştur: “İletişim kaynak ile hedef arasında kurulur. Kaynak ile hedef arasındaki iletişim, “iletişim kanalı” ile sağlanır. Mesaj kanaldan gererek hedefe ulaşır; bunun için kanal iletiye uygun olmalıdır. Kaynak birey veya grup olabileceği gibi; organizasyon veya kitle de olabilir.

İletişim süreci üç temel aşamada ortaya çıkar.

- İletişimin kaynağı veya gönderici

- Mesaj
- Alıcı

Kaynak bir yayın spikeri, bir dergi için röportajcı veya hastasını tedavi eden bir doktor olabilir. Mesajın alıcısı ise, bir dinleyici, bir izleyici veya bir okuyucudur. Mesaj, gönderici ve alıcı olmak üzere her iki taraf açısından anlam içeren işaret ve sembollerdir.

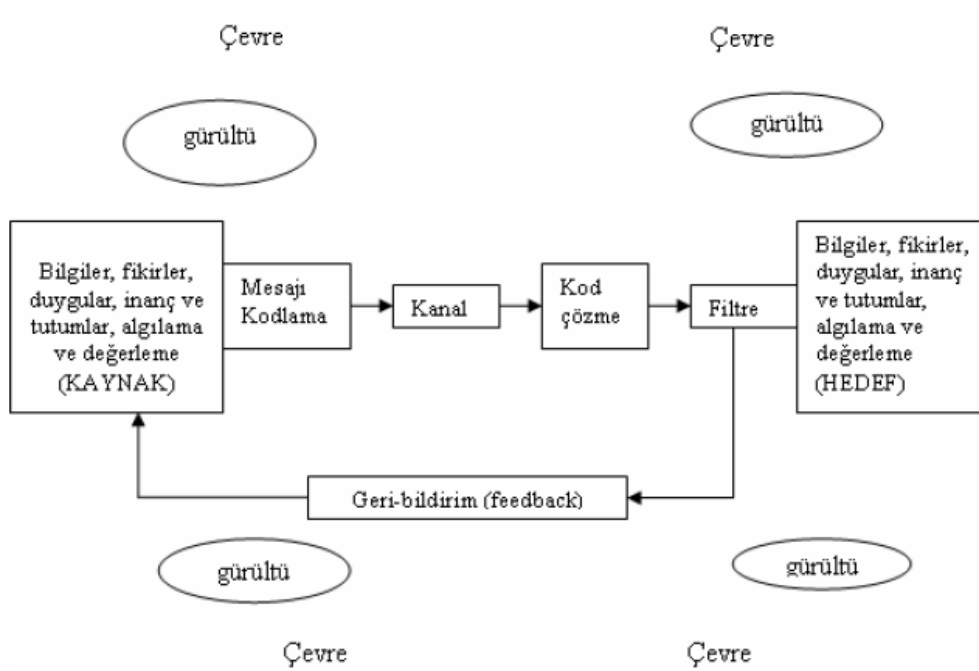
İletişimin yapılmış olan tanımları göz önünde bulundurulduğunda, onun bir süreç olduğu anlaşılır. İletişimin bir süreç olması bir yönüyle gönderilen mesajın geri bildirim halinde kaynağa iletilmesi ve bunun bu şekilde devam etmesidir. Süreç bir kaynağın istenen bir etkiyi yaratabilmek için, alıcıya iletmek üzere, ileti üretmesi şeklinde tanımlanır.



İletişim her zaman en az üç temel unsurdan oluşur. İletişim, sürece, kanal ve geri bildirim katılmasıyla tamamlanır.

İletişimin tanımları incelendiğinde, iletişimin bir mesajı anlaşılır bir biçimde alıcıya gönderme işlemi olduğu görülür. Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi iletişim, kaynağın mesajı düzenleyip (kodlama), onu ne şekilde göndermeyi düşünmeyi düşünmesiyle başlar. Alıcının öncelikle gönderilen mesajı algılayacak, başka bir deyişle kodlanan mesajı çözümleyecek yetenekte olması gerekir. Alıcı, kaynağın gönderdiği mesajı çözümler ve bir düşünce haline dönüştürebilir ve geri-bildirimde bulunabilirse, iletişim süreci tamamlanmış olur.

İletişim, birkaç adımı gerektiren bir süreçtir. Süreç göndericinin düşünceleri, duyguları veya görüşleri kodlamasıyla ve hedefe göndermesiyle başlar. İletişim süreci, bir mesajı herhangi bir kanalla gönderen gönderici veya kaynak, gönderilen mesaj veya ileti ve mesajı alan hedef veya alıcı olmak üzere üç temel unsurdan oluşur. Bu unsurlardan birisi eksik olursa iletişim kurulamaz. Örneğin, gönderici mesajı gönderebilir, ancak alıcı onu duymaz veya algılayamaz ise, iletişim gerçekleşmez.



Temel İletişim Süreci

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi, iletişim ikincil unsurları ile birlikte, yedi unsurdan oluşan bir süreçtir. Bu unsurlar sırasıyla: 1) Gönderici (kaynak), 2) Gönderici ve alıcının algılama ve değerlendirme biçimi (kod), 3) Mesaj, 4) Kanal (iletişim aracı) 5) Alıcı veya hedef (mesajın iletilmek istendiği taraf) 6) Geri besleme (feed-back), 7) Gürültü (mesajın iletilmesini engelleyen her tür bozucu çevresel faktörler) dür.

İletişim süreci, kaynağın bir mesajı anlaşılır biçimde kodlayarak, alıcıya göndermesiyle başlar. İletişim sürecinde kaynak iletmek istediği mesajı, önce hedef tarafından algılanabilir ve anlaşılabilir işaretlere dönüştürür; yani kodlar. Kodladığı mesajı bir araç (sözel ve görsel) veya kanal aracılığıyla gönderir. Mesajı alan hedef, gönderilen mesajın kodunu açar, onu algılar; yani yorumlar ve bu yorumuna göre tepkisini kodlayıp geri gönderir (geri-bildirim). Kaynak, hedefin tepkisine göre, kendi amacının, karşısındakinin algılamasıyla aynı olup olmadığını kontrol etme imkânına sahip olur. İletişimin etkinliğini, iletişim sürecinin etkinliği belirler.

İletişim sürecinin işleyişi gönderici (kaynak) ile başlar. Kaynak, mesajın kodlayıcısıdır. Bireysel iletişimde birey hem kaynak, hem de hedeftir. Gönderici, mesajı hedefe gönderen şahıstır. Algılama ve değerlendirme dediğimiz ikinci aşamada, kişiler kendilerine ulaşan mesajları değerlendirir; kısaca, onları "filtre" eder. Bir başka deyimle kodlarını çözer.

İletişim sürecinin üçüncü unsurunu mesaj oluşturur. Mesajlar, göndericinin fikir, düşünce ve arzularını belirten sembollerdir. Tam iletişim ancak, mesaja gönderici ve alıcının aynı anlamı vermesi ile kurulabilir.

İletişim sürecinin dördüncü unsurunu, iletişim kanalı oluşturur. İletişim kanalı, mesajın göndericiden alıcıya doğru aktığı yolu ifade eder. Örneğin sözlü ve yüz yüze iletişimde, mesaj atmosfer yoluyla alıcıya ulaşır. Telefon görüşmelerinde ise kanal, telefon hatlarıdır. İletişim sürecinin önemli bir unsuru da çevresel faktörlerdir. Çevre faktörleri, mesajın iletişim kanalı içinden akışını etkileyen koşulları ifade eder. Örneğin, gürültü bir çevre koşuludur. Aynı şekilde, hava şartlarının radyo dalgaları üzerindeki etkisi de, bir başka çevre koşuludur.

Alıcı (hedef), iletişim sürecinin en önemli diğer unsurudur. İletişim gönderici ve alıcı arasında kurulur. Hedef, mesajı alan kişidir. Alıcının, mesajı taşıyan sembolleri algılaması ve geri bildirimde bulunması ile iletişim süreci tamamlanır. İletişim sürecinin son aşamasını geri-bildirim oluşturur. Geri-bildirim, alıcının, göndericinin mesajına cevabıdır. Bu cevap sayesinde, gönderici mesajının anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenir.

- Kaynak (Gönderici)

İletişimin tam olarak gerçekleşebilmesi için, üç temel faktörün bulunması gerekir. İletişimin temel faktörleri denilen bu üç faktör, kaynak, alıcı ve mesajdır. Bu üç faktör olmadan iletişim sağlanamayacağı gibi, gerçekleşen iletişim olgusunun etkinliği de, söz konusu olan üç faktörün taşıyacağı özelliklere bağlıdır.

Gönderici, mesajın kaynağı, iletişimin başlatıcısıdır. Gönderici, iletişimi başlatan veya iletiyi gönderendir. Gönderici olmadan iletişim kurulamaz. İletişimde en önemli sorumluluk göndericiye aittir; çünkü iletişim sürecini başlatan ve mesajı kodlayarak gönderen odur. İletişim ilk önce göndericinin zihnindeki düşüncelerle ortaya çıkar. Kaynak, sahip olduğu tecrübe ve bilgilere göre, bir mesaj oluşturur; yani mesajı iletmeden önce onu "kod"lar. Bir düşünceyi formüle eder ve mesaj halinde kanalı kullanarak alıcıya gönderir.

Kişiler arası iletişim, gönderici ve alıcı olmak üzere en az iki kişiyi gerektirir. Kişiler arası iletişimin alıcısı ikiden fazla olabileceği gibi, göndericisi de, ikiden fazla olabilir. Kişiler arası iletişim, insanlar arasında veri değişimini kapsar. İletişimin başarılı bir şekilde

gerçekleşmesinin koşullarından biri, göndericinin uygunluğudur. Gönderici mesajını, alıcının zihinsel algı yeteneğine göre kodlamalıdır. Alıcının algılayamayacağı bir mesaj, onun açısından sadece bir gürültüdür.

Bir iletişim ilişkisinin başlaması için öncelikle kaynağa ihtiyaç vardır. Çünkü kaynak beklediği bir davranışı gerçekleştirmek üzere, alıcı veya alıcılara mesaj iletecektir. Bu nedenle iletişim, kaynağın mesajı göndermeye başlaması ile ortaya çıkar. Kaynak, mesajı ileten kişi veya mesajın çıkış noktası olarak tamamlanabilir. İyi bir iletişim için kaynağın taşınması gereken özellikleri kısaca şu şekilde belirtebiliriz:

Kaynak bilgili olmalıdır. Kaynak göndereceği mesaj konusunda bilgili olmalıdır. Kaynak, bilgisi oranında kodlama, mesajı gönderme gücüne sahiptir. Bilgi, mesajın kodlanma biçimini belirlediği gibi, içeriğini, alıcıdan beklenecek olan davranışı da etkiler. Kaynak göndereceği mesajın oluşturacağı davranış hakkında, mesajın nedeni konusunda ve mesajın kodlarının etkisi konusunda bilgili olmalıdır. Kaynağın bilgili olması iletişimin sürekliliğini de etkiler. Eğer kaynak gerekli bilgiye sahip olursa, alıcının istediği bilgileri sağlayabilir, aksi takdirde, kaynak bir aktarıcı olmaktan öteye geçemez.

İletişim her zaman yüz yüze kurulmaz; bir aracı ile de iletişim kurulabilir. Aracı, bir rapor veya kitap olabilir. Bu durumda asıl kaynak şüphesiz rapor veya kitabın yazarıdır. Kaynak böyle bir aracıyı kullanırken ne ölçüde bilgili ise ve bilgisini ne ölçüde açık biçimde ortaya koyabiliyor ise, iletişim o ölçüde etkin olacaktır.

Kaynak kodlama özelliğine sahip olmalıdır. Kaynak, alıcıya göndereceği mesajın nasıl kodlanacağını, sözlerin ve işaretlerin anlamının ne olduğunu bilmelidir. Yanlış veya yetersiz biçimde kodlanan bir mesaj, etkin olmayacağı gibi, istenilenin dışında bir davranış da yaratabilir. Kaynağın kodlama özelliği, alıcı ile kültür bağı kurmuş olmasına da bağlıdır. Eğer kaynak alıcıyla benzer kültür düzleminde ise, mesajı daha kolay kodlayabilecektir. Özellikle jest ve mimiklere dayalı iletişimde kültürel yakınlık ve kaynağın kültürel kodlamaları bilmesi, daha önemli olacaktır.

Kaynak düzlem ve rolüne uygun davranmalıdır. Kaynak bulunduğu düzleme uygun davranmalı, göndereceği mesaj ile statüsü ve rolü arasında ilişki olmalıdır. Kaynağın, davranışın gerçekleştirdiği statü ve role uygun düşmeyen bir mesajı göndermesi halinde, mesaj ya alıcılarca işleme konmaz ya da olumsuz etkileşime neden olur. Ayrıca kaynak bir

davranışa neden olmak üzere mesaj gönderiyorsa, bu davranış bulunduğu rol davranışı ile ilişkili olmalı ve alıcıların da söz konusu rol düzlemi ile bağı olmalıdır.

Kaynak tanınmalıdır. Etkin bir iletişimin sağlanması için, alıcılar kaynağı tanımak isterler. Alıcı aldığı mesajı değerlendirirken, kaynağın özelliğine göre değerlendirir. Kaynak, alıcı tarafından ne ölçüde tanınıyorsa ve bu tanıma ne ölçüde olumlu ise, gerçekleşen iletişim o ölçüde etkin olur. Tanınmayan veya olumsuz tanınan kaynağın gönderdiği mesajlar, alıcılar üzerinde olumlu etki oluşturmaz.

Etkin ve tam bir iletişimin kurulabilmesi için kaynağın ses, yüz, beden, sözcükler gibi sembolleri etkin biçimde kullanması gerekir. Ayrıca kaynak; kitap, fotoğraf, çizim, plan, harita, yerleşim planı gibi "temsil eden iletişim araçlarını" etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Özellikle dili ilk anlamları ve alt anlamlarıyla etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Kaynağın ilettiği mesajın etkili olabilmesi için, mesajları ileten telefon, radyo, televizyon, film, yazılı basın gibi mekanik kanalların (kitle iletişim araçları) etkin kullanımı gerekir. İletişim etkinliğinde, kaynağın iletişim becerisi kadar, mesajın iletilmesi aracının da önemi büyüktür. Etkin iletişim araçları, mesaj iletiminde herhangi bir kesintiye veya kopukluğa neden olmadan mesajın iletimini sağlar.

- Mesaj

Mesaj, alıcı için bir uyarıcı olarak işlev gören bir sinyal ya da sinyaller birleşimidir. Mesaj teriminin birçok anlamı vardır. Örneğin mesaj, herhangi bir yerde bir biçimde açığa vurulan bir dizi sözcük, ya da imgeyi ifade eder. Mesaj, göndericinin fikirlerinin ve isteklerinin sembollere dönüşmüş halidir. Sembollerin tek başlarına bir anlamı yoktur. Sembollere, anlamı gönderici ve alıcı yükler. Eğer, alıcının verdiği ve göndericinin algıladığı anlamlar birbirlerine uygun ise, "tam iletişim" söz konusu olur. Etkin bir iletişimin gerçekleşmesi için, önce iletişimin tam olması gerekir. Bunun için göndericinin sembollerini, alıcının tanıması gerekir, aksi takdirde alıcı sembolleri tanıyamaz ve iletişim gerçekleşmez.

İletişim, kaynağın gönderdiği mesajın, alıcı tarafından algılanmasıdır. İletişimin görünür yönü genellikle mesajdır; çünkü mesajın alıcıları ve iletişimin izleyicileri, öncelikle mesajı, mesajın anlamını, amacını ve etkisini algılamak durumundadırlar. Bu nedenle, iletişimin ilk algılanan yönü olan mesajın, iletişim türünü ve etkinliğini belirlemede önemli bir payı vardır.

Düşünce, duyu ya da bilginin kaynak tarafından kodlanmış biçimi olarak tanımlanan mesaj, bir duygu veya düşünceyi aktarmayı isteyen kaynağın ürettiği sözel, görsel ve işitsel simgelerden oluşan somut bir üründür. Mesaj, göndericinin alıcıya gönderdiği veri iletileridir. Mesaj bir konuşma ise, duyulan bir mesaj, yazılı sözcükler ise, okunan bir mesaj, jest ise, görülen ve hissedilen bir mesajdır. Mesaj özel anlamı olan kodlanmış sembollerdir. Mesajı gönderen kişi, gönderdiği mesaja özel bir anlam verir. Orijinal mesaj ve algılanan mesaj arasında fark ne kadar büyürse, kişiler arası iletişim o kadar zayıflar; mesajın anlamında o ölçüde sapma olur. Etkin bir iletişim için, gönderici ve alıcı, aynı anlamı paylaşmalıdırlar.

Bir mesaj bilgi içerir. Genellikle insanlar arasında konuşma ve yazma ile ilişkili, çeşitli işaretler mesaj olarak düşünülür. Bu işaretler, sözlü veya sözsüz olabilir. Jestlerle, göz kırpmakla, kas çatmakla insanlar sözsüz olarak mesajlarını iletirler. İnsanlar yazılı ve sözlü olarak da mesaj iletirler. Mesaj, göndericinin düşünce ve isteğinin sembollere dönüşmüş halidir.

Mesajın etkin iletişimi sağlayabilmesi, başka bir deyimle, hedefin olumlu geri bildirimde bulunmasını sağlayabilmesi için, taşınması gereken bazı şartlar vardır. Bu şartlar şunlardır:

Hedefin, bilgi, düşünce ve deneyimlerine uygunluk,

Hedefin tutum, inanç ve değer yargılarına uygunluk,

Hedefin ihtiyaç, istek ve amaçlarına uygunluk,

Hedefin ilgi alanlarına uygunluk,

Hedefin toplum içindeki rollerine ve konumuna uygunluk göstermelidir.

Gönderici, alıcıya ulaştırmak istediği mesajı, semboller aracılığıyla iletir. Sembolleri alan alıcı da, bu sembollere kendi kişiliğine, kültürel yapısına ve bilgi birikimine göre bir anlam verir. İletişimde mesajın dili ve içeriği büyük bir önem taşır.

Mesajın Taşınması Gereken Özellikler

Mesajın taşınması gereken özelliklerden en önemlisi, kullanılan dildir. Mesajda kullanılan dil, alıcı ve hedef tarafından kolayca anlaşılabilen ortak, açık, net ve kesin bir nitelik taşınmalıdır. Mesajın içeriği ise, yanlış yoruma yer bırakmayacak derecede açık anlam ve düşüncelerden oluşmalıdır. Mesajın doğru anlaşılabilmesi, mesaj içeriğinin alıcı tarafından

algılanabilmesine ve yorumlanabilmesine bağlıdır. Bunun için gönderici mesajı kodlarken, alıcının onu algılama yeteneğini göz önünde bulundurmalıdır.

Mesajın özelliğine göre iletişim çeşitlenir. Söz konusu olan çeşitliliğe göre mesajın taşınması gereken özellikler vardır. Burada önce genel olarak mesajların taşınması gereken özellikleri belirtip, daha sonra mesaj türlerine göre etkinliği sağlayacak özellikler üzerinde durmak yararlı olacaktır.

Mesajın Genel Özellikleri

İletişim türünü belirlemede etken olan mesajlar, en genel şekliyle "sözel" ve "sözel olmayan" mesajlar olarak iki gruba ayrılır. Her iki gruptaki mesajların taşınması gereken özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz.

Mesaj anlaşılır olmalıdır. Anlaşılabilirlik, hem şekil, hem de içerik açısından olmalıdır.

Mesaj açık olmalıdır. Açıklık, özellikle istenilen ve beğenilen davranış açısından önemlidir. Kaynak, gönderdiği mesajla, alıcıdan ne istediğini belirtmelidir.

Mesaj doğru zamanda iletilmelidir. Her iletişim etkinliğinin bir yeri ve zamanı vardır veya iletişim, mesajın içeriğine uygun zamanda etkin olur.

Mesaj uygun kanalı izlemelidir. İletişimin gerçekleştiği ortamda düzenlenmiş olan, bir iletişim ağı vardır. Mesaj bu yolu izleyerek alıcıya gitmeli, gerekiyorsa vardığı her noktada istenilen biçimde tamamlanmalı ve alıcıya ulaşmalıdır.

Mesaj, kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır. Mesaj, kaynaktan alıcıya ulaşmaya kadar değişik kişi ve kademelerden geçebilir. Yüz yüze olmayan örgütsel iletişim, bu tür mesajlara dayanır.

Mesajın kaynaktan alıcıya ulaşması sırasında aktarılır mesajın içeriğini gerektiği gibi kavramadan veya etkilendikleri biçimde bir ek kaynak durumuna geçip, alıcıya ilave mesajlar gönderebilir. Bu durumda mesaj kaynağın gönderdiğinin yanında, ilave anlamlar kazanır. Alıcı, bu tür mesajla karşılaşınca, beklenmeyen davranışlar gösterebilir. Bu durumda asıl mesaj, gereği gibi algılanmayabilir.

Mesajın Türlerine Göre Taşınması Gereken Özellikler

Mesajlar, sözel ve sözel olmayan mesajlar olarak iki gruba ayrılır. Sözel mesajları da, yazılı ve sözlü mesajlar olarak görmek ve grafik, desen, resim, tablo gibi mesajları bu

gruba dâhil etmek mümkündür. Sözel olmayan (beden dili) mesajları ise, jest ve mimiklere bağlı olarak gerçekleşen mesajlar olarak görmek mümkündür. Bu tür mesajlarında da her birinin taşınması gereken özellikler vardır. Bu özellikler doğrultusunda seçilen mesaj, etkin iletişimi gerçekleştirebilir.

Sözel mesajların taşınması gereken özellikler:

En belirgin iletişim biçimi, konuşma ve yazmadır. Bu iki tür iletişim, sözel iletişim olarak isimlendirilir. Yazılı talimatlar, iş mektupları, organizasyon el kitapları, konuşma şeklinde yapılan görüşmeler, eğitim çalışmaları, grup tartışmaları, toplantılar sözel iletişim türleridir.

Sözel iletişimin temel biçimi kelimelere dayalı olmasıdır. Kelimeler, anlamların ve davranışların kavramlaştırılmış biçimidir. İnsan kelimeler yoluyla düşüncesini bir başkasına aktarır; böylece temel konuşma biçimini geliştirir. Kelimelerle iletişim, konuşma biçiminde olabileceği gibi, yazılı da olabilir. Konuşma ve yazılı iletişimde etkinliğin ilk şartı, uygun kelimeleri, deyimleri seçmek ve onları alışılmış, biçimde kullanmaktır. Anlaşılmayan, toplumca benimsenmeyen kelime ve sözcüklerle gerçekleştirilen iletişim, ya mesajı tam olarak alıcıya iletemeyecek veya alıcının mesajı yanlış yorumlamasına neden olacaktır. Şüphesiz yazılı ve sözlü iletişim, alıcının algılama gücü ile de sınırlıdır. Uzman olmayan kişiler arasındaki iletişimde, özel deyimlere ve teknik terimlere (jargon) yer verilmemelidir.

Sözel iletişimin bir başka biçimi de resim ve sayılara dayan "grafik iletişim"dir. Bu iletişimde mesaj, sayı veya resim-desen olarak verilir. Eğer mesaj bu tür bir mesaj ise, resim veya desenin fikri vurgulayacak biçimde ve alıcının algılayabileceği türde olması gerekir. Başka bir deyişle grafik, desen ve resimler, sade ve kapsamlı olmalıdır. İstatistikî tablolar ve grafikler, tüm alıcılar düşünülerek düzenlenmeli, kısa alt yazılar veya açıklayıcı sayılarla resim, desen veya grafikler anlamlı hale getirilmelidir.

Sözel olmayan mesajlar ve taşınması gereken özellikler:

Yüz yüze iletişimde bilerek veya kontrolsüz biçimde, sözel olmayan iletişim yoluna başvurup, jest ve mimiklere dayalı mesajın gönderildiği sık görülmektedir. Jest ve mimikler, toplumun kültürel yapısına göre anlam kazanır. Bazen uzun cümlelerin anlamını basit bir harekete sığdırmak mümkündür. Eğer gönderilen mesaj, sözel olmayan bir mesaj

ise, öncelikle mesajın anlamı, ilişki sistemi içerisinde anlaşılır olmalıdır. Kültürel yapıya uymayan veya anlamı kavranmayan sözel olmayan mesajlar, iletişimde kullanılamaz.

Her ortamda sözel olmayan mesajın gönderilmesi uygun değildir. Uygunluk mesajın içeriği açısından düşünüleceği gibi, geliştirilen ilişki açısından da düşünülmelidir. Belirli bir sosyal yapı içerisinde sözel mesaj yerine, sözel olmayan iletişim kullanılması, alıcı ile kaynak arasında anlaşmayı sağlasa bile, izleyicilerce yanlış algılanabilir ve istenmeyen iletişim engellerinin doğmasına yol açabilir.

Sözel olmayan mesajın bir başka özelliği de, tanımının tam yapılmış olmasıdır. Bir toplumda belirli alt kültürel gruplarda geçerli olan, ancak kültürel yapı içerisinde evrensel olmayan jest ve mimikler vardır. Bu tür sözel olmayan mesajların iletişimde kullanılması halinde etkin iletişim sağlanamayabilir. O halde sözel olmayan mesajla, etkin iletişimi sağlamak için jest ve mimiklerin kaynak ve alıcılarca tanımlanmış olması gerekir.

- Kodlama - Kod Açma

Bilginin, düşüncenin duygunun iletme uygun, hazır bir mesaj haline getirilmesine kodlama denir. Kaynağın aklından geçirdiği düşünceler alıcının anlayabileceği simgelerle kodlanarak, mesaja dönüştürülür. Kaynağın mesajı kodlaması, aynı zamanda onun tecrübelerini de kapsar. Kodlama, mesajın gönderileceği ortamın seçimi ile de ilgilidir. Kişilerin arkadaşlarıyla günlük konuşmaları, resmi toplantı konuşmaları veya teknik bir konuda konuşmaları, ortama bağlı değişik konuşma yöntemlerini gerektirir ve bu konuşmalar ortamına göre kodlanır.

Kodlama, bir mesajın iletişim kanallarının özelliklerine uygun olacak şekilde, bir simgeleştirme sistemi aracılığıyla fiziksel olarak iletilebilecek veya taşınabilecek biçime çevrilmesidir. Kodlama, basit bir el hareketinden, karmaşık bir matematik formülüne kadar çok geniş bir alanı kapsayabilir. Kodlama simgelerin anlama dönüştürülmesidir. Bir "şey"i temsil eden ama onunla doğal bir ilişkisi olmayan simgeler kodlanarak mesaj a dönüştürülür. Simge (sinyal) mesaja, iletilmesi amacıyla verilen fiziksel biçimdir. Simgenin içerik ya da anlamla hiçbir ilgisi yoktur; sadece mesajın fiziksel varlığını ya da biçimini ifade eder.

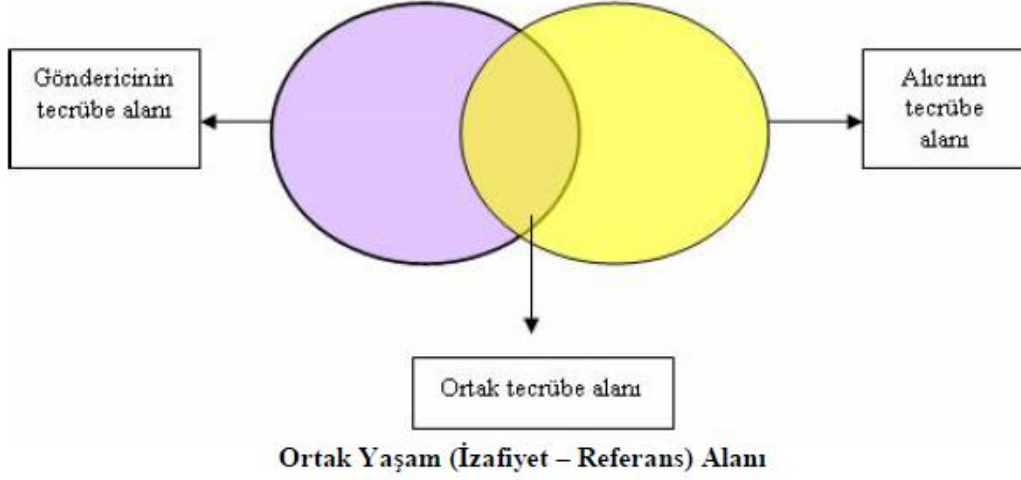
İletişimin gerçekleşmesi, kaynağın mesajı alıcıya ulaştırmasıyla; iletişimin etkinliği ise, gönderilen mesajın anlamı ve etkisinin, alıcıya tam olarak iletilme gücüyle ölçülür. Gerçek

iletişim etkinliği, hedefte istenen davranışın sağlanmasıyla gerçekleşir. Bu da ancak mesajın kodunun, kaynağa kodladığı gibi, hedef tarafından açılmasıyla mümkün olabilir. Kaynağa göre etkinlik, istenen davranışın sağlanmasıyla olur; ancak kaynağın beklediği davranışın gerçekleşmesi, mesajın tam alınmasının yanı sıra, alıcının mesaj ve kaynağa karşı tutumuna da bağlıdır.

Kaynak, alıcıya mesajı gönderirken, beklediği bir davranış vardır. Alıcı mesajı "A", "B" ve "C" düşüncelerinden herhangi biri şeklinde alabilir. Eğer kaynağın gönderdiği mesaj, "A " düşüncesi doğrultusunda ise, alıcı mesajı "A " düşüncesi şeklinde alıyorsa, iletişim tamdır. Kaynak bu düşünce doğrultusunda istenen davranışı da gösteriyorsa, iletişimin etkinliği de sağlanmış olur. Ancak alıcı, "B" veya "C" düşüncelerini oluşturacak şekilde mesajı alır ve bu düşüncelerden biri doğrultusunda veya bu düşüncelerin gereği dışında bir davranış gösterirse, iletişim tam olmadığı gibi, istenen etkinlikten de uzak olur. O halde, iletişimin tam olabilmesi için mesajın iyi kodlanması, alıcının mesajı doğru algılaması ve istenen davranışı göstermeye istekli olması gerekir.

Mesajın yorumlanarak, anlamlı bir şekilde algılanmasına kod-açma denir. İletişim süreci içerisinde mesajlar ancak kod-açma yoluyla, kâğıt üzerindeki anlamsız işaretler, ya da bir takım ses ve görüntü sinyalleri olmaktan çıkıp, anlam kazanırlar. Kodlama, kaynak, kod açımı ise alıcı tarafından yapılır.

İletişimin başarısı, mesajın alıcı tarafından kod-açımının kodlandığı şekilde yapılmasına bağlıdır. Bu ise alıcı ile kaynağın mesaja aynı anlamı vermesiyle mümkün olur. Buna referans veya izafet çerçevesi denir. Ortak yaşantı ve deneyimlerin bir yansıması olarak, iletişimde ortak bir dilin kullanılması, kod-açımının etkin bir şekilde gerçekleşmesinin ilk koşuludur. İzafet ya da referans çerçevesi olarak bilinen bu duruma göre, bireylerin izafet çerçevelerinin kesiştiği alan, iletişimin gerçekleştiği alandır. Referans (izafet) çerçevesi veya bölgesi, kaynak ile alıcının bilgili oldukları alana ait bölgedir.



Her insanın kendine özgü deneyim, bilgi ve düşüncelerine dayalı bir tecrübe (izafet yaşam) alanı vardır. Dil gibi simgeler, kişinin tecrübe alanıyla ilgili olduğu sürece bir anlam ifade eder. Yabancı dil bilgisi olmayan bir kişiye, bu dille ilettiğimiz mesajı duymasına rağmen, algılayamadığı için, anlamlı bir geri bildirimde bulunması söz konusu olmayacaktır. Aynı dilde konuşan iki kişi bile, aynı sözcüğü her zaman aynı anlamda kullanmaz. Bunu, "nesneleri soyutlama" dediğimiz bir süreçle adlandırırız. Yukarıda ortak tecrübe alanı veya referans çerçevesinin genişliğine bağlı olarak, kişiler arası iletişim tam ve etkin olacaktır. Bu alanı genişletmek ise, bireylerin "kendine yontan önyargı", "temel tutum hatası" ve "ön tip" oluşturmama gibi faktörlere bağlıdır. Kendini güven içinde görmeyen bireylerin, iletişimi kısıtlı bir referans çerçevesinde sürecektir.

- Kanal

Kanal sinyali taşıyan herhangi bir fiziksel araçtır. Işık dalgaları, görsel sinyalleri, hava dalgaları ise ses sinyallerini taşır. Kanal fiziksel olabilir (sesimiz, bedenimiz), teknik olabilir (telefon) ya da toplumsal olabilir (okullarımız, gazeteler vb.). Kanal, mesajın göndericiden alıcıya iletiildiği yoldur. Örgütlerde iletişim kanalları, resmi ve gayri resmi olabilir. İşletme içindeki resmi iletişim kanalları; emir-komuta zinciri, intranet, öneri/şikâyet kutuları, şirket dergisi ya da işletme toplantıları olabilir. Gayri resmi iletişim kanalları ise; dedikodu, söylenti haberleri, işletme dışı gruplaşmalar ve bizzat yöneticinin çalışanlarıyla resmi olmayan kanallardan konuşmalarıdır.

Kanal ışık dalgaları, radyo dalgaları, ses dalgaları, telefon kabloları ve sinir sistemi gibi mesajı taşıyan araçlardır. Etkin bir iletişim için kullanılan kanal, mesaja uygun olmalıdır.

Mesajın bozulmadan iletilmesi, uygun bir kanalla mümkün olur. Bu, mükemmel olarak imal edilmiş bir araç için uygun yolun zorunluluğu kadar önemlidir. Burada kastedilen uygunluk, mesajın türüne göre seçilecek kanalın uygunluğudur. Mükemmel bir karayolu, otomobil için önemlidir; ancak bir tren açısından hiç bir anlam ifade etmez. Bu bakımdan mesaj için uygun bir kanal, iletişim açısından bulunması gereken önemli bir unsurdur.

Kanal, mesajın göndericiden alıcıya aktarıldığı yoldur veya kanal, mesajın göndericiden alıcıya gönderildiği araçlardır. Örneğin, sözlü iletişimde kanal "hava"dır, telefon görüşmelerinde ise telefon hatları, kanal rolü görür. Radyo ve televizyon iletişimde kanal frekanslardır. İnsanların duyu organlarının sağlıklı olması halinde bunların her biri, beyine giden iletişim kanallarıdır.

Kanal, kaynak ve alıcı arasındaki bağıdır. İnsanın beş duyu organı, onun iletişim kanallarıdır. İki kişinin konuşmasını sağlayan bir telefon sistemi de, başka bir örnek olarak gösterilebilir. Diğer iletişim kanalları; magazinler, gazeteler, bültenler, ilan tahtaları, toplantılar, brifingler ve paneller gibi sözlü iletişim kanallarıdır.

İletişim kanalları formel (resmi) ve informal (resmi olmayan) olmak üzere iki gruba ayrılır. Formel iletişim kanalları, yönetim tarafından belirlenen ve kabul edilen iletişim kanallarıdır. Örgütsel iletişim bu kanallarla yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru akar. Formel iletişim kanalları, yöneticiler tarafından planlanır. Yöneticiler, sorumluluklarını yerine getirirken, formel iletişim kanallarına ihtiyaç duyarlar; fakat hiçbir yönetici, örgütsel ve yönetsel faaliyetleri yerine getirirken, sadece formel iletişim kanallarını kullanmaz. Formel iletişimin yanında, informal iletişim kanallarını da kullanır.

- Alıcı (Hedef)

İletişimin gerçekleşmesi için en az iki kişiye ihtiyaç vardır. Bunlardan biri kaynak, diğeri alıcıdır. İnsan kendisiyle kurduğu iletişimin dışında, tek başına bir iletişim kuramayacağına göre, mutlaka alıcı veya alıcılar gerekir. Kodlanmış mesajı alan ve kodunu açan kişi alıcıdır. Alıcı, mesajı taşıyan sembolleri algılayıp anlam vererek, iletişimi sonlandırır ya da kendisi bir mesaj göndererek gönderici konumuna geçer.

İletişim süreci, gönderilen mesajı alıcının algılamasına kadar tamamlanmaz. Kaynak gönderdiği mesajın alıcı tarafın mutlaka alınmasını ister. İş iletişiminde ise, alıcının mesajı alması yetmez, anlaması, kabul etmesi ve bir davranış gerçekleştirmesi gerekir. O halde

iletişimin tamlığı, mesajın alınmasına bağlı iken, etkinliği mesajın alınması ve istenen davranışın alıcı tarafından gösterilmesine bağlıdır.

Alıcı, gönderilen mesajı alan kişidir. İletişim sürecinde, kaynağın gönderdiği mesaja hedef olan kişi, grup ya da kitleye iletişim sürecinde alıcı denir. Örgütlerde gönderilen mesaj tek olmasına rağmen, aynı mesajın bir tek alıcısı da bulunabilir, birçok alıcısı da. Aynı şekilde bir mesajın bir veya birçok göndericisi olabilir. Kitle iletişiminde bir tek mesajın milyonlarca alıcısı olabilir. Mesajın alıcısı çoğaldıkça, mesajın aslından uzaklaşması ve iletişimde başlangıçta arzu edilen amacın gerçekleşmemesi riski vardır.

Etkin bir iletişim, hedef tarafından kodun alındığı, kodun çözüldüğü ve ona kaynağın verdiği anlamın verildiği zaman ortaya çıkar.

Şifrelenmiş (kodlanmış) mesajı alan ve deşifre eden kişi alıcıdır. Alıcı ya mesajı taşıyan sembolleri algılayıp anlam vererek, iletişim kurar, ya da kendisi bir mesaj göndererek, gönderici konumuna geçer. Etkin iletişim için, alıcının aktif bir dinleyici olması gerekir.

Alıcının Taşınması Gereken Özellikler

Alıcı iyi bir dinleyici olduğu sürece, iletişim süreci etkin olacaktır. Ancak bu sayede hedef mesajı algılayabilir ve bilgilerinin elvermesi durumunda mesajın kodunu çözerek geri bildirimde bulunabilir. Alıcının mesajı tam olarak algılaması, izafet çerçevesinin olmasına, mesajın anlaşılmasına ve bilgilerinin elvermesine bağlı olduğu kadar, aynı zamanda aktif dinleme yeteneğinin olmasına da bağlıdır. Aktif bir dinleyici olabilmek için, alıcının;

- Etkin sessizlik içinde olması,
- Dinlerken her türlü önyargı, öntipler (stereotype), değerlendirmeler ve genellemelerden kendini uzak tutması,
- Göndericiye karşı empati göstermesi,
- Sabırlı olması ve konuşmacının sözünü kesmemesi gerekir.

Alıcıların, aktif bir dinleyici olmasını engelleyen unsurlar ise; alıcının göndericiye karşı olan tutumu, güveni ve inancı, mesajın farklı değerlendirilmesine neden olabilir.

Etkin bir iletişim için alıcının taşınması gereken bazı özellikler vardır. Aşağıda belirteceğimiz bu özelliklerin tam olması oranında, mesaj alıcı tarafından alınacak ve iletişim etkin olacaktır.

Buna göre, etkin bir iletişim için alıcıda bulunması gereken özellikleri aşağıdaki gibi belirtebiliriz.

- Alıcı mesajı algılayabilmelidir.
- Alıcı bilgili olmalı ve bir geri-besleme sistemine sahip olmalıdır.
- Alıcı secici olmamalıdır.
- Alıcı, bulunduğu düzleme uyabilmelidir.
- Alıcı, kaynak olma özelliği taşımalıdır.

- Algılama ve Değerlendirme

Duyu organlarımıza ulaşan veriler, algılama olmaksızın tek başlarına bir anlam ifade etmez. Bunların bir anlam ifade edebilmeleri için, verilerin algılanması gerekir. Bize ulaşan duyuumlara algılama neticesinde tepkiler gösteririz. Önce mesajı filtre ederiz. Filtre, göndericinin ve alıcının mesajları değerlendirmesidir ve burada devreye algılama girer. Algı, kişinin belli bir bilgiyi duyma, organize etme, anlama ve değerlendirmesidir.

Filtre etme, alıcının kendisine ulaşan mesajı değerlendirmeyle ilgilidir ve burada devreye algılama girer. Algı, insanın çevresindeki uyaranların, ya da olayların farkına varması ve onları yorumlaması sürecidir. Algı, kişinin belli bir bilgiyi duyma, organize etme, anlama ve değerlendirme sürecidir. Algılama, bir olay ve nesnenin varlığı üzerindeduyular yoluyla bilgi edinmedir.

Algılama farklılığını, dışsal ve içsel olmak üzere iki unsura bağlayabiliriz.

Algılamada dışsal faktörler. Farklılık, yoğunluk, sıklık, hareketlilik, tekrarlama, kontrast, yenilik, benzerlik gibi faktörlerdir.

Algılamada içsel faktörler. Kişilik, ihtiyaçlar, amaçlar, motivasyon, inançlar, değerler ve tutumlar, umutlar, beklentiler, arzu ve istekler, geçmiş tecrübeler ve alışkanlıklar gibi faktörlerdir.

Kişinin içinde bulunduğu durumu, beklentileri, geçmiş yaşamı, toplumsal ve kültürel unsurları algılamasını etkiler. Bu unsurlar, kişilerin aynı mesajı, farklı yorumlamasına sebep olur.

Gönderici, göndereceği mesajı formüle edip onları kodlarken, kendisine ulaşan bilgileri kullanacak, bunları kendi amaç, değer yargıları, inanç ve tutumları doğrultusunda belirli kodlara çevirecektir. Başka bir deyişle her mesaj, göndericinin algılama yeteneğinin sonucu olarak ortaya çıkar; dolayısıyla algılama süreci filtre rolü oynar.

- Geri Bildirim (Feed-Back)

Geribildirim, alıcı ve gönderici arasındaki geriye bilgi akışıdır. Bu sayede, gönderici mesajının anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenir. Geribildirim olmadığı bir iletişim, "tek yönlü iletişim" iken, geribildirim olduğu iletişim, "çift yönlü iletişim"dir. Geribildirim, bir tür kontrol mekanizmasıdır ve iletişim sürecini etkiler.

İletişim sürecinin son unsuru geribildirimdir. Alıcının, kaynağın mesajına verdiği yanıt, geri-bildirim olarak adlandırılır. Kaynak, kendisine ulaşan mesajı değerlendirerek, mesajını yeniden düzenler ve iletir. Bir mesaj göndericiden alıcıya, sonra tekrar göndericiye geri bildirim yoluyla iletilir. Geri bildirim, hedefin mesajı nasıl yorumladığını gösterir. Geri bildirim, alıcının tepkisini göndericiye aktarmasıdır. Geri bildirim, iki yönlü iletişimin ortaya çıkmasının zorunlu bir unsurudur. İletişim süreçlerinde temel kültürel ve dil farklılıkları, iletişim problemlerine neden olur. Bu durumda, sağlıklı bir geri bildirimde bulunulamaz.

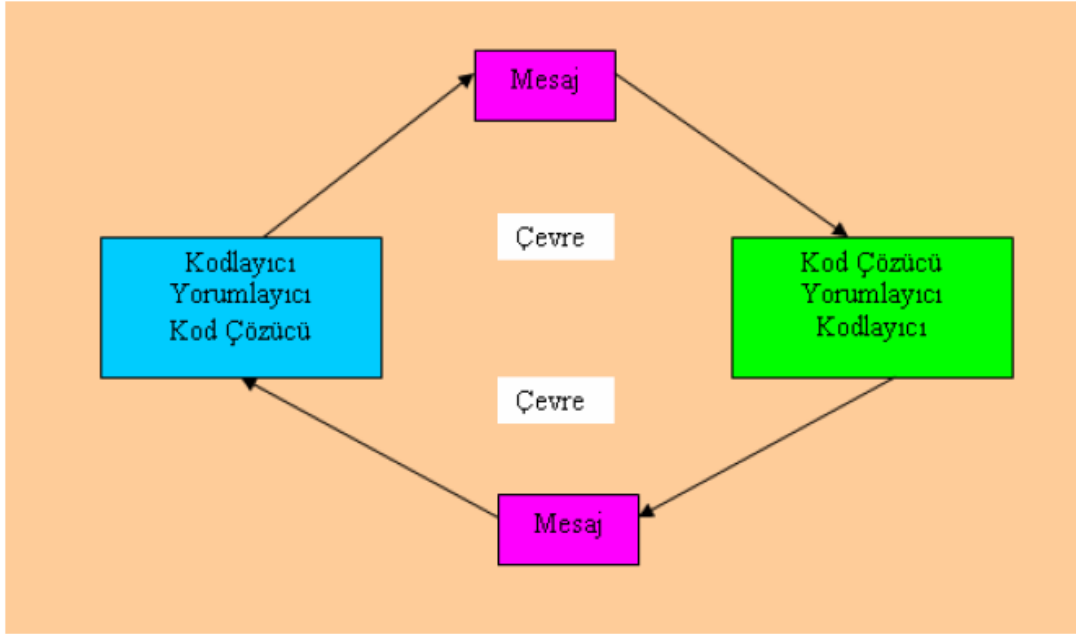
Geri bildirim, mesajın içeriğine göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kısma ayrılır.

Olumlu (pozitif) geri bildirim bir davranışı zaten ilerlemekte olduğu yönde destekleyen ya da pekiştiren geri-beslemedir. Örneğin bir söylev sırasındaki alkışlar... Alıcı mesajı tam olarak algılar ve bunu kaynağa doğru biçimde gönderirse, buna pozitif geri bildirim denir. Olumsuz (negatif) geri-bildirim ise, kaynağa mesajın amaçlandığı şekilde alınmadığını bildirmek suretiyle, düzeltici bir işlev gören geribildirimdir. İletişimde mesaj alıcı tarafından anlaşılmıyor veya eksik anlaşılıyor ve iletiliyorsa, buna negatif geri-bildirim denir. Olumsuz geribildirim kaynağın davranışlarının yeniden yönlendirmesine hizmet eder. Sıkıntı dolu bakışlar, itiraz dolu bağırımlar, gazete politikasını eleştiren mektuplar olumsuz geribildirim örnekleridir

Etkin bir iletişim, pozitif geri-bildirim sayesinde kurulabilir. Pozitif geri bildirim, iletişim sürecinde su anlama gelir:

- Mesaj alınmıştır,

- Mesaj algılanmıştır,
- Mesaj doğru bir biçimde yorumlanmıştır,
- Alıcı, gelecek adım (geri bildirim) için hazırdır.



Geri bildirim süreci

Geri-bildirimde bir mesaj alındıktan sonra, kodu çözülür ve mesaja bir tepkide bulunulur. Hedef, onu tekrar kodlayarak, uygun bir kanalla tekrar kaynağa gönderir. Gönderilen mesajın tekrar kodlanarak, geri bildirimde bulunulması durumunda, ilk "kaynak" bu kez "hedef olur. Bu döngüsel sürece kısaca geri bildirim denir.

Etkin bir geri-bildirim;

- Kaynağa yardımcı olmayı amaçlar,
- Mesajın tam bir karşılığıdır,
- Zamanlaması tamdır,
- Kaynağın amacına ulaşmasını sağlayacak kadar açık ve seçiktir,
- Yapıcıdır ve davranış üzerinde durur.

Etkin olmayan geri-bildirim ise;

- Mesajın anlamını özel olarak içermez ve geneldir,
- Mesajın anlamı ile doğrudan ilgisi yoktur,

- Zamanlama itibariyle hatalıdır,
- Kişiyi ve kişiliği vurgular,
- Anlaşılmayacak kadar karmaşıktır,
- Spekülasyonlara dayalıdır; veri ve bilgi içermez, yorum ağırlıklıdır.

İstenen Geri-Bildirim Belirlenmesi

İletişimde mesaj, hedefin dikkatini çekecek biçimde düzenlenmelidir. Mesajın arzu edilen sonucu doğurabilmesi, hedefin durumuna göre kodlanmasına bağlıdır. Goethe'nin dediği gibi "hiç kimse bildiğinden fazlasını işitemez. Kimse hissedebildiğinden, hayal edebildiğinden ve düşünebildiğinden fazlasını algılayamaz." Mesajın kodlanmasında kullanılan simgelerin, mesajı gönderen kadar, mesajı alacak, algılayacak, açımlayacak hedef/kitle tarafından da bilinen simgeler olması gerekir. Mesaj, insanların bireysel bir gereksinmesine hitap etmeli veya bu gereksinmenin farkına varmalarına yardımcı olmalıdır.

Hangi dönemde ve ortamda olursa olsun, organize olmanın ve işleri yoluna koymanın en önemli unsurlarından biri, etkin iletişim sağlayabilme yeteneğidir. Etkili iletişim, bir zaman yönetimi unsurudur. İletişim yeterli derecede açık olursa iletilmek istenen mesaj etkin biçimde alıcıya ulaşır etkin bir iletişim kısaca "DİAA" formülü ile ifade edilir.

Dikkatleri kazanın. Örneğin çok ilginç bir söz veya anekdot aktararak söze başlayın

İlgi çekin. Dinleyenlere konunuzun neden önemli olduğunu anlatın.

Arzu yaratın. Görüşlerinizin onlar için yararlı olacağını belirtin.

Anlaşma sağlayın; dinleyicilere tezinizin onlar içinde aslında ne kadar yararlı olduğunu kabul ettirmeye çalışın."

İletişim sürecini de yukarıda belirtilen kaynaktan aktardıktan sonra, dilin iletişim vasıtası olarak nasıl bir rol oynadığından da bahsedilmesi gerekmektedir. Yukarıda da araştırmalarından yararlanan Yalçın ve Şengül dil bir iletişim vasıtası olarak şu şekilde ortaya koymaktadırlar (2007, s.751-752): "İletişim, aktarımdır; yani üretilen anlamların başkalarıyla paylaşımıdır. Dilin bu ileti paylaşımı sırasındaki temel görevi, iletilerin aktarılmasına yani karşı tarafa ulaşmasına yarayan bir araç, bir vasıta olmasıdır. Dil

olmadan üretilen iletiler karşı tarafa aktarılamaz ve karşılıklı bir etkileşim süreci olan iletişim gerçekleştirilemez. Bu yönüyle iletilerin aktarımını sağlayan dil, insanlar arasında iletişimin gerçekleşmesine zemin hazırlayarak, kendi bünyesinde yaratmış olduğu göstergelerle, anlatma becerisini ve işlevini gerçekleştirir.

İnsanların düşüncelerini ortaya çıkaran ve bu düşüncelerin başkalarının da anlaşılmasını sağlayan düzen, dilde bulunmaktadır. Dilin bu aktarım göreviyle ilgili olarak, Locke (1975) “İnsanın, başkalarına da yarar sağlayabilecek ve zevk verebilecek, çok çeşitli düşünceleri olsa da, bunlar görünmez ve başkalarından saklı olarak insanın kendi içindedir ve kendiliğinden ortaya çıkamaz. Düşüncelerin iletişimi olmadan toplumun refahı ve üstünlüğü olmayacağına göre insanın, düşüncelerinin oluşturduğu görünmez ideleri başkalarının da anlaşılır kılabilmek için, duyulara hitap eden bazı dış göstergeler bulması gerekliydi. Bu amaca yönelik o eklemeli seslerden (dilden) daha uygun hiçbir şey yoktur” (Akt. Harris ve Taylor, 2002, s.99) derken, Chomsky de (2002, s.90) dilin asıl olarak düşünceyi ifade etmeye hizmet ettiğini söyleyerek dilin iletişim süreci içerisindeki aktarma görevinin öneminden bahseder.

Dilin insanlar arasında anlaşma vasıtası olma özelliği, düşüncelerin sağlıklı bir şekilde paylaşımını sağlar. Öyle ki, dil ve onun kuralları olmazsa hiç bir bilgi, duygu ve düşünce tam olarak anlatılamaz. Yani, dilin doğası, kullanımı ve anlamlandırılması göz önünde bulundurulmadan, bilgiler ve tutumlar hakkında açık ve kesin konuşmak mümkün değildir (Akt. Harris ve Taylor, 2002, s.101). Çünkü düşünceyi varlık âlemine çıkaran dildir. Bu yüzden dil, düşüncenin dışa vurumunu sağlayan en önemli iletişim aracı olarak gösterilebilir.

İletişim süreci, iletinin uygun bir araçla bir kişi veya bir gruba gönderilmesi işlevidir. İletilerin en iyi şekilde gönderilebileceği vasıta da dildir. Dil, “insanların keşiflerini, muhakemelerini ve bilgilerini birbirine aktardıkları koca bir kanaldır” (Akt. Harris ve Taylor, 2002, s.102). İnsanlar bu kanalı (dili) “bir arada buldukları her durumda birbirlerine düşüncelerini aktarabilmek ve anlaşabilmek için bir sistem olarak oluşturmuşlardır. Bilinen en eski toplumlarda bile dilin kullanımıyla bir anlaşmalar sistemi kurulmuştur” (Akt. Kayaalp, 1998, s.107–108). Nitekim insandan karıncaya hemen her varlığın bir bildirişme, haberleşme dizgesi vardır (Aksan, 2000, s.42). Bu dizge de iletilerin aktarım vasıtası olan dildir.

Dil, düşüncenin taşıyıcısı olduğu için insanların en değerli varlığıdır. Çünkü İnsanın dünyayı algılayış sebebi olan bu sembolik araç, insanların bu sayede kazanmış oldukları tecrübeleri paylaşmaları için bir araç olur ve böylece de insanlar arasındaki dayanışmayı olanaklı kılan bir yetenek haline gelir (Condon, 2000, s.21). Bütün bu vasıflar doğrultusunda denilebilir ki, dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en güçlü vasıttır.”

3.3. Dil ve İletişim

Ayrı ayrı ve detaylı olarak incelenen “Dil” ve “İletişim” kavramlarının birbirleriyle ayrılmaz bir bütün olduğu bilinmektedir. Dil olmadan iletişim sade ve yavan kalmakta iken iletişim olmadan dilin amacı zaten gerçekleşmemiş olur. Bu bağlamda dil ile iletişimin bağlantısı Kemal ve Emin Emrullah Erol’un “Dil-İletişim İlişkisi Kapsamında Beden Dilinin işlevi” adlı araştırmalarında ve bunun yanı sıra Sefa Yüce tarafından kaleme alınan “İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” başlıklı araştırmada ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Yüce (2005, s.82) bu durumu aşağıdaki gibi aktarmaktadır: “Canlı varlıklar kendi arasında bir iletişim kurar. Kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde onun iletişim aracı olan dili kullanma becerisi belirler. Herhangi bir niyetin açığa vurulmasına, dolayısıyla bir zihinden başka bir zihne aktarılmasına yarayan bir işaretler sistemi olan dil, en önemli iletişim aracıdır. Dille iletişimde, iletişimin bir yönünü anlatma, öbür yönünü ise anlama oluşturur. Bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde büyük önem verilen anadili öğretiminin amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir (Tekin, 1980, s.12). Anadili, onu konuşanın dil bilincini belirttiği gibi, çocukluk çağından başlayarak bir dil duygusu da yaratır. Anadili bilinç altında bu duyguya dayanır. Her anadilinde gizil bir güç saklıdır. Dil duygusu, aynı zamanda konuşma biçimi geleneklerine bağlı bulunduğu için birey, kendi anadiline uygun olanla olmayana, çözümlenmeyi gerektirmeden söyleyebilir. Dilin bir sistemi olduğu ve topluluk arasında bir konuşma, yazışma, anlaşma aracı olarak kullanıldığı için, dil eğitiminin bu anlaşmayı ve dilin toplumsal görevini sektirmeden yapılması gerekir. Her dil kendi kuruluş düzeni, yapı dizim ve işleme sistemi ile bir düşünüş, anlatış ve anlayış kalıbıdır. Anadili topluluk bilincini yansıtan ulusal bir varlıktır. Bir ulusu tam olarak tanımak ve anlayabilmek için onun dilini de bilmek gerekir (Dilâçar, 1978, s.10). Anadilini

etkili kullanabilme hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Anadili, birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili olan şu dört etkinliğe dayanır: Dinleme, konuşma, okuma, yazma.

Öğrenme ya da öğretme, bir iletişim işi olduğuna göre, okuduğunu ya da dinlediğini anlayamayan, bilgi, düşünce ve duygularını sözle ya da yazıyla anlatamayan bireyin hayatta başarısız olması çok güçlü bir ihtimaldir. Gerçekten de bugün, öğretim araçlarının çok gelişmiş olmasına karşın yine de, öğrenim büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önüne alınırsa, iyi okuyamayan ve okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerde başarılı olması beklenemez (Tekin, 1980, s.18).

Yüce ile benzer düşünceleri paylaşan Erol ve Erol (2005, s.91-93), dil ile iletişimi çeşitli bilim insanlarının tanımlamaları ve düşüncelerinden yola çıkarak ayrıntılı olarak yansıtmışlardır. Onlara göre: “İletişim vasıtaları arasında etkin bir taşıyıcı unsur olan dil, bireyin sosyal çevre dinmesinde önemli bir fonksiyon sahibidir. İnsandan karıncaya varıncaya kadar hemen her canlı varlığın bir bildirişme, haberleşme dizgesi vardır (Aksan, 2000, s.42). Ancak bunu belli maksatlarla geliştirerek kullanabilen tek varlık insandır. Zira konuşabilme yeteneği, tıpkı acıkma iç dürtüsü ve uyuma ihtiyacı gibi insanoğlunun fitratına kodlanmış ve onu diğer canlılar üzerinde üstün kılmış önemli meziyetlerden birisidir. İnsanın iletişim vasıtasıyla sosyalleşmesini sağlayan ana etken, dildir. Dilde yer alan her sözcüğün, kavram olarak insanın zihninde bir karşılığı vardır. İletişim, sembolleştirilmiş bu kavramlar aracılığıyla gerçekleşir. Zira “insanlar büyük ölçüde çevrelerini dillerinde var olan semboller ve kavramlar penceresinden görür, değerlendirir ve anlamlandırır” (Gökçe, 2001, s.93). Buna göre iletişim hangi koşullarda oluşursa oluşsun, onu gerçekleştiren malzeme (beden dili dâhil), zihinde algılanmış semboller, işaret ve kavramlardır. Ancak "insanlar arasında iletişim sürecinin sağlıklı olabilmesi için, konuşan ve dinleyen ilişkisinde olduğu gibi, gönderen, alıcı, gönderge ve kanal adı verilen dört temel ögenin bir araya gelmesi gerekir (Aktaş ve Gündüz, 2005, s.7). Sözlü ve yazılı dilin dışında beden dili de bu ana gövdede sessizce hayatı kazanır. Aktaş ve Gündüz'e göre bunlardan kaynak rolündeki "gönderen", iletiyi karşısındakine aktarandır. "Gönderge" ise, iletinin kendisidir ve bilgi, duygu, düşünce bazında belli bir karşılığı olan resim, söz ve beden hareketleri gibi bazı simgelerle kodlanmıştır. "Alıcı", gönderilen iletiyi içerdiği kodları çözümleyerek söylenenleri anlayan ve buna göre tepki göstermesi beklenen, gönderen konumuna aday okur veya dinleyiciden oluşan hedeftir. Bir başka öge olan

"kaynak" ise, duygu ve düşüncelerin aktarımında kullanılan söz, simge, nesne, işaret, giyim-kuşam gibi iletiyi taşıyan çeşitli araçlardır. Bu iletişim vasıtaları arasında etkinliği bakımından en çok kullanılan sözlü ve yazılı anlatımdan sonra beden dili gelmektedir.

İnsana doğuştan bağışlanmış bir başka meziyet ise akıl ve düşünme yeteneğidir. İletişimde dil-düşünce ilişkisi, biri diğerinin varlığıyla ancak hayatiyet kazanabilir. Bazı dilbilimcilere göre dil düşüncenin kaynağıdır; kelimeler ve kavramlar olmadan düşünce üretilemez, aktarılamaz. Nitekim Alman düşünürü Hammann, "Akıl anlama süreçlerinin bütününden oluşan bir şeydir, ama anlama dediğimiz şey ise ancak dil yoluyla gerçekleşebilir. Dil olmasaydı akıl da olmazdı. Çünkü dil aklın hem organı, hem de ölçütüdür" (Akt. Akarsu, 1998, s.37) tespitinde bulunmaktadır. "Dil olmadan her düşünce karanlıktır" (Akarsu, 1998, s.31) diyen Akarsu'ya göre insanoğlunun kavramları sembollere, sembolleri de anlamlı iletilere dönüştürürken dilin olanaklarından yararlanır. Buna karşın düşünme yeteneği olmadan varlıkları adlandırmak veya kavram geliştirmek de mümkün görünmemektedir. Buna göre öyle anlaşılıyor ki, dil olmadan düşüncenin, düşünce olmadan da dilin varlığından söz etmek güçtür.

İnsan, sosyal bir varlık olduğu için tek başına yaşama şansına sahip değildir. Zira insanlar, duygu ve düşüncelerini, bilgi birikimlerini paylaşmak, dolayısıyla iletişim kurma ihtiyacını duymaktadır. Bireyin toplumsal ortamda yaşamaya muhtaç ve mecbur olması da bu yüzdendir. İnsanlar arasında doğal, duygusal ve ruhsal bağlar kurma işlevini yürüten dil, aynı zamanda birleştirici bir unsurdur. Sözlüğü de yazılan beden dilinin gücü, bilinçaltı kodların kavramsal eşleşmelerinden gelir.

Dil bilim, sosyoloji ve psikoloji gibi farklı disiplinlerle ilgisi bulunan iletişim, hatları kesin olarak çizilemeyecek kadar kompleks bir kavramdır. Konu uzmanlarınca pek çok tanımla yapılan bu kavram, taşıdığı genel özellikler bakımından "insanların duygu, düşünce, bilgi, yargı vb. gibi kavramları, belirli kodlar ve simgeler aracılığıyla anlamlı iletilere dönüştürerek, aralarında kültür birliği taşıdığı veya taşımadığı diğer insanlarla veya çevrelerle paylaştıkları dinamik bir süreç" (Yalçın ve Şengül, 2007, s.750) olarak tanımlanmaktadır. İletişim; gönderici yani duygu, düşünce ve bilgi bağlamındaki mesajları kodlayarak karşı tarafa aktaran kişi ile göndericiden gelen mesaj kodlarını çözen alıcı arasında gerçekleşen bir eylemdir (Erol, 1994, s.72). Bu yönüyle dikkati çeken bildirişim sistemi, sosyal hayatta bireyin varlığını sürdürebilmesi için en az sağlıklı beslenmesi kadar

gereklidir. İletişim sürecinde göndericiden alıcıya gelen mesaja karşılık alıcının yanıtını oluşturan geribildirim de önemlidir. Alınan ve verilen mesajların birbiriyle ilişkili olması gereken bu sürecin amacı, anlamak ve anlaşılmasıdır. Zira bireyin içinde yaşadığı sosyal çevreyi, ait olduğu toplumu, eşyayı, tabiatı ve evreni anlaması için etkin iletişimde bulunması kaçınılmazdır (Zillioğlu, 1993, s.49). Çünkü günlük hayatta insanlar arasındaki ilişkilerde meydana gelen bazı sorunların, anlaşmazlıkların, bunun bir sonucu olarak zuhur eden kavga ve gürültülerin de arka planında genellikle bir iletişim eksikliği veya yanlışlığı vardır. Söz konusu iletişim becerilerinde görülen eksiklikler daha çok bireyin muhatabıyla empati kur(a)maması, onu anlamak için yeterince dinlememesi ekseninde yaşanır. Zira iletişim kurmak, sanıldığı kadar basit bir eylem değildir. Sağlıklı bir iletişim için zorunlu kullanılan birtakım göstergeler söz konusudur. Rus dilbilimci Roman Cekıpsın (Jakopsen), bu göstergeleri gönderici, ileti, kanal, alıcı, dönüt ve bağlam olmak üzere altı unsur olarak sıralamaktadır. Ancak her şeyden önce iletinin anlaşılabilmesi, gönderici/alıcı konumundaki her iki tarafın da bir kod sistemine sahip olması ve iyi bir dinleme sürecini yaşaması gerekir. Dinlemek, temelde bir sorumluluk ve saygı belirtisi olduğu gibi karşısındakini anlamının bir ön şartıdır. İletişim halindeki tarafların karşılaştırma yapması, niyet okuması, dikkati söylenenleri dinlemekten çok yetiştireceği cevaba yoğunlaştırması, önyargılı davranması, söylenenlere değer vermeyerek ayrıntıları dikkatten kaçırmaması, bilgiçlik taslaması, öğüt vermeye kalkışması, sık sık sözünü kesmesi, konuyu değiştirmesi veya çarpıtması, istihzaî gülümsemede bulunması, muhatabını yüksek ses tonuyla bastırması, inatlaşması, ağız dalaşına girmesi, maksadı aşan tutum ve davranışlar göstermesi gibi dinlemenin önündeki bütün engelleri kaldırmak, sağlıklı bir iletişim için şarttır.

Dinlemeden başka iletişimde kullanılması gereken diğer bir beceri ise, "kendini açma"dır. Bireyin bu beceriyi kullanmasını engelleyen faktörlerin başında hoş karşılanmama, yanlış anlaşılma, reddedilme, kullanılma ve cezalandırılma gibi korkular gelmektedir. Bireyde özgüven duygusunun gelişmiş olması, söz konusu psikolojik engellerin aşılmasını kolaylaştıracaktır.

İletişim, aynı zamanda insanların ruhsal yaşantılarının anlamlı bir şekilde dışa vurumdur. Yani "bir bakıma anlam üretmek ve onu başkalarıyla paylaşmaktır" (Kılıç, 2002, s.16). Etkin bir iletişim için gerekli en temel beceri ise, bireyin kendini olabildiğince açık ve güçlü bir biçimde ifade etme becerisidir. Bu da birbirini destekleyen dört ayrı kaynaktan

beslenmekle mümkündür. Bunlar başta düşünce olmak üzere duygu, gözlem ve gereksinimlerdir. Dinleme, okuma ve gözleme sonucu elde edilen hükümler ve çıkarımlar, düşünceyi ifade eder. İletişim sırasında bunun açık ve net ifade edilmesi önemlidir. İletişimde anlatılması ve anlaşılması en zor olan husus, duyguların aktarılmasıdır. Zira duygular, bireyi farklı ve özel kılan unsurların en büyük parçasını oluşturur. İnsan, bunları paylaşmakta zorlanabilir, ancak güven ve samimiyet bu engeli de aşmaya yeter. Bir başka ifade becerisi de gözlemdir. Burada, tahmine, duyguya ve yargıya yer yoktur. Nesnellik gözlemin temel karakteridir. Kişinin ne gördüğü, ne okuduğu ve ne yaşadığı esastır. Gözleme abartı ve öznel yargıyı dâhil etmek, iletişimdeki güvenilirliği zedeler. Gereksinim ise, bireyin kendisini ilgilendirir. Konuşanın, neye ihtiyaç duyduğunu karşı tarafa ciddiyetle ve kararlılıkla ifade etmesi, anlaşılmayı kolaylaştırması bakımından önemlidir. Bireylerin iletişim faaliyeti sırasında gördüklerini, düşündüklerini, hissettiklerini ve neye gereksinim duyduklarını bir ileti olarak etkin bir biçimde ifade edebilme becerisini göstermeleri, yapılandırmak istedikleri bildirişim sisteminin işlevini arttıracak; ileti unsurlarının beden dili eşliğinde dolaysız, açık, dürüst, yapıcı ve destekleyici nitelikte aktarılması da iletişimdeki başarıyı daha da güçlendirecektir.”

IV. BÖLÜM

4. YABANCI DİLİN ÖNEMİ VE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

Bu başlık altında günümüz için elzem olan “yabancı dil” nedir sorusuna cevap aranacak ve yabancı dilin önemi, yabancı dil öğrenirken karşılaşılan zorluklar da masaya yatırılacaktır. Bu esnada yabancı dil öğretiminin daha etkili olması ve belli bir standart getirilmesi için Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” de kısaca tanıtılacak ve bu bağlamda belirlenen dil seviyeleri hakkında da kısa bilgiler sunulacaktır.

4.1. Yabancı Dilin Önemi

İnsanoğlunun, doğumdan, hatta kimi araştırmalara göre anne karnından itibaren, duyarak, yaşayarak, tecrübe ederek öğrendiği dil, anadilidir. Anadilin dışında kullanılan veya öğrenilen dillerden herhangi birine yabancı dil denmektedir. Anadil ve dil kavramını bu şekilde tanımlayan Koçak (2012, s.23), yabancı dilin önemini çeşitli bilim insanlarının ağızlarından şu şekilde aktarmaktadır (2012, s.23-25): “Anadille yabancı dilin farkını ortaya koyan Özdemir’e göre (2006, s.28), anadil bilinçaltı işlemlerle edinilirken, yabancı dil bilinçli bir şekilde öğrenilmektedir.

Aksan (2007, s.101), günümüzde yeryüzünde kullanılmakta olan dil sayısını kestirmenin zor olduğunu, buna karşın 3000 ile 3500 arasında dilin dünya üzerinde konuşulduğunu ortaya koymaktadır.

Bu kadar dili öğrenmenin imkânsız ve gereksiz olacağı bilinen bir gerçektir. Buna rağmen öğrenilmesi talep gören diller, ilgili dilin konuşulduğu ülkelerin ticari, kültürel ve ekonomik gelişmişlik düzeylerinin yüksekliği ile doğru orantılıdır.

Demirel’in de belirttiği gibi (1993, s.5), yabancı dil olarak öğrenilen dillerin sayısı sınırlıdır. Bir dilin diğer ulusların bireyleri tarafından yabancı dil olarak öğrenilmesini gerekli kılan ölçütlerin başında ilk olarak o ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir.

Çağımızdaki teknolojik gelişmelerin baş döndürücü hızı neticesinde farklı dillerin konuşulduğu ülkelerin insanlarıyla iletişim çok kolay hale gelmiştir. Bilgisayarın başında dahi dünyanın bir ucundaki kişilerle yazılı ve sözlü iletişim kurmak günümüzde mümkün hale gelmiştir. Bunun yanı sıra ulaşım araçlarındaki gelişmeler sonucunda farklı ülkelere yapılan ticari, kültürel, sportif, eğitimsel, dinsel vb. ziyaretler daha önceki dönemlerde görülmediği kadar artmıştır. Bu ziyaretler esnasında ilgili ülkenin insanlarıyla kurulan diyaloglar da yabancı dil vasıtasıyla sağlanmaktadır.

Tüm bu gelişmelerden dolayı günümüzde yabancı dil bilmek çağın bir gerekliliğidir, bir zorunluluktur. Yabancı dil öğrenmek, yabancı ülkenin insanlarıyla gerek yurt içinde gerekse yurt dışında sağlıklı iletişim kurabilmenin ilk ve en önemli şartıdır.

Gündoğdu, Çetinkaya'nın aktarımında (2008, s.14), yabancı dil bilmenin önemine değinmektedir ve bilim, teknik, ekonomi, kültür ve sanat alanındaki hızlı değişmelerin, uluslararası işbirliğinin gün geçtikçe gelişmesinden dolayı dünyanın giderek küçüldüğünü; ülkeler, toplumlar ve bireyler arasındaki ilişkilerin arttığını, bir yabancı dil bilmenin artık kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Gündoğdu'ya göre birçok ülke toplumsal, ekonomik, bilimsel ve kültürel alanda bilgi, birikim, deneyim ve düşüncelerini ortak bir dille paylaşmaktadır. Yaşamın her alanında uluslararası işbirliği ve ilişkilerin bu denli yoğunluk kazanması yabancı dil öğrenmenin önemini daha da arttırmaktadır.

Aynı görüşü paylaşan Demircan (2005, 17), insanlar, toplumlar, uluslar arasında bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için anadilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesinin gerektiğini belirtmektedir.

Yabancı dil bilmenin sadece bir dili gramer ve sistemsal olarak anlayıp, konuşabilmenin ötesinde farklı artılarının da olacağına işaret eden Pehlivan (2007, s.11), Tapan'ın görüşünden yola çıkarak yabancı dil öğrenmenin bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak demek olduğunu belirtmektedir. Yabancı olanı anlamaya, çözmeye çalışmanın ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakışını, ufkunu genişleteceğini vurgulamaktadır.

Yabancı dilin önemine değinen Durukafa ve Pekmezcilere göre yabancı dil önemlidir, çünkü yabancı dil sayesinde insanlar birbirleriyle doğrudan ilişki ve iletişim kurarak

kültürlerarası işbirliğinin oluşmasına ve dünya barışına katkıda bulunurlar. (Çetinkaya, 2008, s.14)

Yukarıda belirtildiği gibi dünya barışına katkı dahi sağlayabilecek olan kültürel ve barış odaklı kazanımların sağlanmasında yabancı dil öğrenmek etkili bir rol oynamaktadır. Çünkü, Genç'in de (2004, s.92) belirttiği gibi; yabancı dil bilmek bir ülkenin dilini öğrenmenin, kültürünü tanımanın ötesinde yabancı olanın aslında kişinin kendisinden uzak olmadığını, farklılıklar olsa da yabancıyla anlaşılabilirliğini öğrenmek, çağdaş bir dünya görüşü edinebilmektir. Bu nedenle yabancı dil dersi, bu hedefi gerçekleştirmek, öğrenenlerin gelişimine, kültür bilincine katkıda bulunmak için en uygun ortamdır.

Toparlarsak, yirmi birinci yüzyılda küreselleşen dünyamızda insanlık, yeni bir bilgi, algı, imaj ve iletişim çağına girmiştir. Bu nedenle yabancı dilin önemi, daha önceki yüzyıllarda olmadığı kadar artmıştır. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrenmek hem kişiye bir vizyon kazandırır, hem de onun kişiliğini geliştirir. Ayrıca dünyadaki bilimsel, teknolojik, sosyal, siyasal, kültürel gelişmeleri doğru okur. Bu sayede dünyaya açık, hoş görülür, entelektüel ve bilge bir insan olur.”

4.2. Yabancı Dil Öğretimi ve Karşılaşılan Zorluklar

Yukarıdaki tanım ve açıklamaların ışığında yabancı dil öğrenmenin ne denli önemli olduğu bir kez daha ortaya çıktığını ifade eden Koçak (2012, s.25) anadili haricinde bir veya birden fazla dil öğrenmenin kolay bir iş değil, aksine sabır gerektiren ve belli bir sistemle, bir metotla öğrenilmesi gereken uzun soluklu bir süreç olduğundan bahsetmektedir. Ona göre, bu nedenle pek çok dilbilimci, yabancı dili daha kolay öğretmek amacıyla birtakım kuramlar ortaya atarak yabancı dil öğretim yöntemleri geliştirmişlerdir. Bunların arasında tarih sırasına göre geliştirilen yabancı dil öğretim yöntemlerinin başlıcalarını Koçak şöyle sıralamaktadır:

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Alm. Grammatik-Übersetzungs-Methode, İng. Grammar translation method)
- Direkt Yöntem (Alm. Direkte Methode, İng. Direct method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Alm. Audiolinguale Methode, İng. Audio-lingual method)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Alm. Audiovisuelle Methode, İng. Audio visual method)

- Eklektik Yöntem (Alm. Eklektische Methode, İng. Eclectic Method)
- İletişimsel Yöntem (Alm. Kommunikative Methode, İng. Communicative Method)
- Kültürlerarası Yaklaşım (Alm. Interkultureller Ansatz, İng. Intercultural Competence)

Doğru ve sistemli bir yabancı dil eğitimi için geliştirilen ve yabancı dil derslerinde uygulanması gereken bu yöntemlere rağmen ülkemizde yabancı dil eğitiminin başarılı olduğunu söyleyemeyiz diyen Koçak (2012, s.26), yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların ve başarısızlığın pek çok nedeni arasında özellikle şu sorunları saymaktadır (2012, s. 26-27):

- Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar.
- Öğretmenin uyguladığı yöntemden kaynaklanan sorunlar.
- Ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar.
- Ders araç ve gereçlerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar.
- Fiziki ortamın uygunsuzluğundan kaynaklanan sorunlar.
- Motivasyon eksikliğinden kaynaklanan sorunlar.

Yabancı dil eğitimindeki sorunlara araştırmasında yer veren Soner (2007, s.403) (akt. Koçak, 2012, s.27), yabancı dille öğretim yapan yabancı okullar dışındaki, ister yabancı dille öğretim yapan (Anadolu Liseleri), isterse normal ders düzeyinde yabancı dil eğitimi veren okulların çoğunun, arzu edilen düzeyde yabancı dil öğretmediğini ileri sürmektedir. “Ülkemizde yabancı dil niçin öğretilmemektedir” sorusunun yıllardır sorulmakta olduğunu, fakat sağlıklı uygulamalara geçilemediğinden yakınan Soner, bu konuda söylenenlerin özetlenmesi durumunda, yabancı dil eğitiminin başarısızlık nedenlerinin kaynağını aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

- Yeterli sayıda öğretmen bulunmaması.
- Öğretmenlerin iyi yetiştirilmemiş olması, yabancı dil ve yöntem bilgilerinin yetersiz kalması.
- Sınıfların çok kalabalık olması.
- Öğrencilerin, diğer derslerin yoğunluğu nedeni ile yabancı dil dersine yeterince zaman ayıramaması.

- Araç-gereç eksikliği, eğitimde çağdaş yöntemlerin kullanılmaması.
- Öğrenci çoğunluğunun, yabancı dil öğreniminin önemini kavramamış olması, yabancı dile gerçek ilgi duymaması, motivasyon eksikliği, yabancı dil derslerini de diğer dersler gibi, sınavdan sonra unutulmasında sakınca olmayan bir zorunluluk olarak algılaması.
- Okul dışında yabancı dili kullanma olanaklarının bulunmaması.
- Öğrencinin kendi çabası ile yabancı dilde bol kitap okuyarak okulda öğrendiklerini pekiştirip geliştirmemesi.

Koçak'a göre (2012, s.28) bu sorunları çoğaltmak mümkün ve ülkemizde yabancı dil eğitimi için yüksek meblağlarda para, binlerce saat emek ve çaba harcanmasına rağmen, gelişmiş ülkelerin aksine başarısızlıkların yaşanması, üzerinde düşünülmesi gereken ve bir an önce çözüm üretilmesi gereken bir konudur.

Söz konusu çözüm uğraşlarından birisi 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nin ülkemizdeki yabancı dil eğitimine uyarlanma çabaları olduğunu bildiren Koçak (2012, s. 28-30), ilgili metin ile ilgili şu bilgilere yer vermektedir: “Küreselleşmenin bir neticesi olarak kurulan Avrupa Birliği ve bu birliğin oluşturduğu Avrupa Konseyi, Avrupa için yukarıda adı geçen ortak bir yabancı dil öğretim programını hazırlamıştır. Yabancı dil müfredatlarına, sınavlarına ve ders kitaplarına bir temel sağlanması amacıyla çok dillilik ve kültür ekseninde geliştirilen başvuru metni; yabancı dil öğrenenlere, neler öğrenmeleri gerektiği, yabancı dilde etkin bir biçimde iletişime geçebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiği konusunda anlamlı bir yol gösterme amacındadır.

Adı geçen bu başvuru metninde hedefler, yöntemler ve kazanımlar geniş bir şekilde tanımlanarak öğrencilerin ne gibi becerileri kazanması gerektiğini ortaya konulmuştur.

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”, eylem odaklı bir yaklaşım benimsediğini belirtmekle birlikte dil kullanımı ve öğrenmeyi şöyle tanımlamaktadır (2009, s.8):

—Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem genel anlamda yetenekler hem de özel olarak iletişimsel dil yetenekleri geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak Şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, görevleri yerine getirmek için en uygun görünen stratejileri harekete geçirerek, spesifik alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya almaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli

bağlamlarda ve Şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Katılımcılarım bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değişikliğe uğrar.”

Burada kısaca Avrupa Konseyinin önerdiği yabancı dil öğretimine değinmemiz gerekir. AB'nin önerdiği ve günümüzde de pedagogların kabul ettiği yabancı dil programı üç aşamada, değişik bir deyişle üç düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlar A1-A2 yani başlangıç düzeyi, B1-B2 yani orta düzey ve C1-C2 yani ileri düzey gibi dil yeterliliklerini göstermektedir. Söz konusu yeterlilikler ilgili başvuru metninde Şu şekilde ifade edilmektedir:

A1 Düzeyi

Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu Şeyler, vb. üzerine– aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde yazılı ve sözlü iletişim kurabilir. (2009, s.24)

A2 Düzeyi

Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir. (2009, s.24)

B1 Düzeyi

Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik Şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşünceyi anlatabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir. (2009, s.24)

B2 Düzeyi

Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir. (2009, s.24)

C1 Düzeyi

Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir. (2009, s.24)

C2 Düzeyi

Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir. (2009, s.24)”

4.3. Türkiye’de Yabancı Dilin Tarihi ve Almanca Öğretim Programları

Türkiye’de yabancı dil eğitim politikaları başlığı altında cumhuriyetten günümüze kadar yabancı dil öğretimini etkileyen değişiklikler üzerinde duran Çelebi (2006, s.287-291), Tevhid-i Tedrisat yasasından günümüze olan politikaları aşağıdaki şekilde aktarmaktadır:

“Tevhid-i Tedrisat Yasası: Yabancı ve azınlık okullarındaki başına buyruk ve ülke bütünlüğüne zarar verici çalışmalara son vermek amacıyla, ilk önce Vakıflar Bakanlığı kaldırılarak medreselerin malî bağımsızlığına son verilmiş, daha sonra da “öğretim birliği” yasası (1924) çıkarılarak, bütün bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır (Demircan, 1988, s.92). Bu da sadece İmam Hatip Liselerinin programlarında kalan Arapça ve Farsça’nın öğretimine son vermek ve batı dillerinin birinin yabancı dil

olarak öğretilmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca din eğitime son verilen bu yasa ile din eğitimi veren misyoner okulları da kapatılmıştır. Ancak bu tür okulların kapatılması veya yenilerinin açılma izninin olmaması üzerine Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren özel Türk okulları açılmaya başlamıştır.

Atatürk, çocukların eğitimi için halkın desteğini istemiş ve bunun üzerine özel Türk okullarının temelinin atılmasını sağlamıştır. İlk olarak da, “Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak (Demircan, 1988, s.96)” amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurularak, 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmıştır. Bu kolej 1951 –1952 öğretim yılına kadar takviyeli İngilizce dersleri yaparken, bu yıldan sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir.

19. yüzyılda halkın konuştuğu dil ve yazı dili birbirinden farklı idi. Yazı dilinde Arapça ve Farsça'nın etkisi oldukça fazla idi. Özellikle yazı dilinde kullanılan Türkçede % 65 oranında söz konusu dillerin etkisi bulunmaktaydı (Demircan, 1988, s.95). Dilde sadeleşmeyi ve halkın konuştuğu ve yazdığı dilin bir olmasını isteyen Atatürk'ün desteğiyle 1932 yılında Türk Dil Kurumu örgütlenerek çalışmalarına başlamıştır. Hatta bir batılı dildiden etkilenen Atatürk bu tarihte, “Türkçenin dünya dillerine kaynaklık etmiş olabileceği düşüncesiyle Güneş Dil Teorisini ortaya atmıştır (Akyüz, 1993, s.298).

Türkiye’de eğitim konusundaki arayışlar en yoğun şekilde 1. Dünya Savaşından sonraki döneme rast gelmektedir. 1933 Üniversite reformuyla birlikte yurt dışından getirilen öğretim üyeleri (profesörler – Dewey, Malche), Türkiye’de geniş çaplı araştırmalar yapmışlar ve zamanın hükümetlerine raporlar sunmuşlardır. Bu raporlara ve profesörlerin görüşlerine paralel olarak bir dizi uygulamalar yapılmıştır. Almanya’da Hitler zulmünden kaçan öğretim üyeleri Türkiye’ye getirilmiş, yabancı dil bilen asistanlar aracılığıyla derslere girmişlerdir. Ancak bu şekilde bu işin yürümeyeceği anlaşıldığından, yabancı dil öğretimine ortaöğretimde ağırlık vermek gereği ortaya çıkmıştır. Bu dönemde en büyük sorunun, aslında yabancı dil öğretmeni yetiştiren düzgün bir kurumun olmadığıdır.

Bu güne kadar yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin geldikleri eğitim kurumları birbirinden çok farklılık göstermektedir. 1982 yılı öncesinde ilgi çeken yabancı dil öğretmeni kaynaklarının bazıları şunlardır (Demircan, 1988, s.106):

1. Üniversitelerin öteki bölümlerinde okuyup, A, B, C kuru yabancı dil öğrenimi görenler,
2. Eğitim Enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışardan bitirenler,
3. Eğitim Enstitüsü “yaygın yükseköğretim yaz okulu”nu bitirenler,
4. Eğitim Enstitüsünde (1978-80) “hızlandırılmış” (1 yıl karşılığında 1-2 ay süreli) öğrenim görenler,
5. MEB tarafından zaman zaman açılan “öğretmen muavinliği” sınavını başaranlar.

Yukarıda da görüleceği gibi, yabancı dil öğretmeni olarak çalışmasına izin verilen bireylerin geldikleri okulların yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurum olarak sayılmaları mümkün görülmemektedir. Bugün de durum aslında pek farklı değildir. İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin içinde sayısı azımsanamayacak kadar, yabancı dil öğretmenliği kökenli olmayan öğretmenler vardır ve bu uygulama halen devam etmektedir.

Tanzimat’la birlikte Türkçenin önü kesilmeye çalışılmış, bunun ilk adımı olarak da misyoner okulları kurulmuştur. Daha sonra ise ülkemizde değişik zamanlarda yasal düzenlemeleri de yaparak, yabancı dille eğitim yapan okullar kurulmuştur. Bu okulların içinde ilköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar bir halka mevcuttur. Türkiye’de kurulan ilk tıp Fakültesi olan Mekteb-i Tıbbiye (1839- 1870), 1956’dan sonra kurulan ODTÜ, 1957’de Robert Koleji ve daha sonraki adıyla Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe ve Cerrahpaşa gibi bazı tıp fakülteleri, Galatasaray Üniversitesi ve hemen hemen tüm Vakıf Üniversitelerini bu grupta saymak mümkündür (Sarıhan, 2001, s.2).

1956 yılına kadar, bir kısım dersleri yabancı dille öğreten tek lise, Galatasaray Lisesi iken, bu yıldan itibaren kolej adıyla (daha sonraki yıllarda da Anadolu Lisesi adıyla) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlandı (Demirel, 1993, s.11). MEB verilerine göre, 2001-2002 öğretim yılında 419 Anadolu Lisesinde 11863, 43 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde 514 ve 96 Anadolu Öğretmen Lisesinde 2387 olmak üzere, toplam 14764 öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 2001, s.38). Bu sayıya bazı özel liseleri ve Fen liselerini de eklemek mümkündür.

1988 – 1989 öğretim yılında, o zamanki adıyla orta okullarda, “Basamaklı Kur Sistemi” adıyla, yabancı dil öğretiminde değişiklik yapılmıştır. Bu sisteme göre, orta okul 1. sınıfta yabancı dil dersleri zorunlu, daha sonraki sınıflarda ve lisede isteğe bağlı olacak ve bu

dersten alınan not sınıf geçmeyi etkilemeyecekti. Bu sistem bir yıl uygulandıktan sonra yabancı dil tekrar zorunlu dersler arasına girmiştir (Akyüz, 1993, s.37).

14.10.1983 tarihinde yürürlüğe giren 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ve yabancı dille eğitimi düzenlemektedir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklı olmak üzere, resmi ve özel her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak yabancı dillerin ve yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar şunlardır (Resmi Gazete, 1983):

- a. Türk vatandaşların ana dilleri, Türkçe'den başka hiçbir dille okutulamaz ve öğretilmez.
- b. İlköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce Atatürk ilke ve inkılaplarını konu olarak alan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilmez- Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz.
- c. Türkiye'de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir.
- d. İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretim yapılacak dersler ile okullar Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapacak yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulunca belirlenir.
- e. Yabancı dilde okutulacak derslerin eğitim ve öğretim programlarının tabi olacağı esaslar; ilköğretim ve yaygın eğitim kurumları için Milli Eğitim Bakanlığınca, yükseköğretim kurumları için Yükseköğretim Kurulunca tespit edilir.
- f. Yabancı dil eğitim ve öğretimiyle ilgili uygulamaların Türk Milli eğitiminin amaçlarına, temel ve ana ilkelerine ve bu Kanundaki esaslara uygunluğu; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Kurulunca denetlenir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 26 Haziran 2001 tarihinde kabul edilen ve 3 Temmuz 2001 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren "Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" Vakıf yükseköğretim kurumlarının devlet yardımından yararlanabilme şartlarına yeni düzenlemeler getirdi. Kanunla, Yükseköğretim Kanunu'nun Ek 18. maddesi değiştirilerek, vakıf üniversitelerinin Hazine yardımından yararlanabilmeleri için gerekli olan şartlar ve bu şartlar çerçevesinde hangi oranda yardım alabilecekleri belirlendi.

Yeni düzenlemeyle Yükseköğretim Kanunu'nun Ek 18. maddesinin (e) fıkrası, "Üniversitelerarası Kurul'ca görevlendirilen komisyonca yapılacak değerlendirme sonucunda; bir önceki yılsonu itibarıyla tespit edilen tanınmış bilimsel dergilerde, üniversiteden en az bir eğitim-öğretim yılı sözleşmeli tam gün statüsünde çalışan (kısmi statüde görevli, ek ders veya diğer üniversitelerden görevlendirme suretiyle çalışanlar hariç) öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı bakımından, bu esasa göre sıralanan tüm Devlet üniversitelerinin ilk yarısına girecek durumda olması" olarak değiştirildi. Kanunda ayrıca (e) fıkrasında belirtilen bu şartın yerine getirilmesi halinde, Hazine yardımının yüzde 20 oranında sınırlandırıldı. Yabancı dilde yayın yapılması ise bir kez daha teşvik edildi.

Üniversitelerarası Kurul'un yayınladığı "Üniversitelerde Ders Aracı Olarak Yardımcı Ders Kitapları Dışındaki Yayınlarla İlgili Yönetmelik" ise Türkçe'yi üniversite bültenlerinde geçerli dil olmaktan çıkardı. Yönetmeliğin, üniversite bülteninde basılacak yazılar hakkındaki 7. maddesinde Türkçe yayın yapılmayacağı "Bültenin dili İngilizce'dir, fakat Almanca ve Fransızca yazılar da yayınlanabilir" ifadesiyle belirtildi (Kılınç, 2001)."

Almanca Öğretim Programları

İlk- ve ortaöğretim kurumlarında Almanca öğretim programları başlıklı makalesinde Genç (2003, s.187-194) Almanca öğretim programlarını ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Yaklaşık yedi sayfada kronolojik olarak programlarla ilgili aşağıdaki ifadelere yer vermektedir:

“Cumhuriyet öncesi okullarda Arapça, Farsçanın yanı sıra yabancı dil olarak Fransızca, İngilizce ve Almanca okutulmaktaydı. Milli Eğitim Bakanlarından Hasan Âli Yücel,

1919'da çıkarılan ve Arapça ile diğer yabancı dillerin müfredatını değiştirdiği gibi, yabancı dil öğretimi hakkında bilgi veren programın önemine işaret etmiş; eskiden beri bir türlü bir sonuç alınamayan yabancı dil öğretimi hakkında öğrencinin ana dilinde düşünerek öğrenmesi yolu olan, tercüme ile dilbilgisi esaslarına dayalı Méthode indirecte ve bunun zıddı olan Méthode directe'nin bu programda tartışmaya açıldığını şu sözlerle dile getirmiştir: “Programda deniyor ki: Talebemizin mekteplerde lisan öğrenemediği inkâr edilemez bir hakikattir. Buna mukabil rum ve ermeni mahallesinde küçük rum ve ermeni arkadaşlarıyla oynayan çocuklarımızdan bu lisanları çabucak öğrenip söyleyenler ne kadar çoktur. Kezalik bir kelime Türkçe bilmeden mahallelerimize gelen küçük dükkâncı çıraklarının birkaç ay içinde Türkçe öğrendikleri de daima gördüğümüz hâdiselerdendir. Binaanaleyh lisan tedrisinde en emin usul, tabiatı taklit etmek, yani bilâ vasıta usulü kabul etmektedir. Metot direct için verilen hükümde Berliç usulünün tatbik edildiği, mektep kitap ve programlarının ona göre tertip olunduğu, fakat on sene içinde bunun iyi netice vermediği zikrolunmaktadır. Eski talebenin bir miktar kelime ve kavaid, biraz okuyup yazma bilmesine mukabil yeni usulde yetişenlerin bir miktar mihanikî ve basmakalıp cümleden başka bir şey bilmediklerinden şikâyet ediliyor. Buna sebep olmak üzere metod direktin haddizatında fena bir usul olmayıp şartlarının tam tatbik edilmediği söyleniyor. Sınıfın tabiî muhite nazaran sunî olması da esaslı bir muvaffakiyet engelidir” (Yücel, 1994, s.180-181).

I. ve IV. Milli Eğitim Şûralarında da yabancı dil öğretimi tartışılmış; bir sorun haline gelen bu durumun ortaöğretimde çözümlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştı. Nitekim 1933 yılında hazırlanan Darülfünun raporlarında da okullarda yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilemediği ortaya çıkmıştı (bkz. Demircan, 1988: s.129). Aynı yıl hazırlanan programlarda dolaylı ve dolaysız yöntemlerden yararlanılmış; ortaokul öğretim programında dersin Almanca yürütülmesi ve öğretmenin ilk yıl öğrencileri özellikle Almanca konuşurmasının gereğinin yanı sıra yazma becerisinin geliştirilmesinin, Türkçe anlamlarıyla birlikte Almanca sözcük öğretiminin önemi dile getirilmiştir. Bu programda Almanca dersinin orta 1'de haftada 3 saati Anschauungsunterricht, 1 saati Lesen, 1 saati de Grammatik-Orthographie'ye; orta 2'de 3 saati Anschauungsunterricht-Konversation, 1 saati Grammatik-Orthographie'ye, orta 3'de ise 2 saati Anschauungsunterricht-Konversation'a, 2 saati Lesen ve 1 saati Grammatik-Orthographie'ye ayrılmıştır; okullarda okutulan ve resim bir kitap olan Alge's Lehrbuch'dan yararlanılması ve içindeki metinlerin okutturulup

tercüme ettirilmesi, konularla ilgili kompozisyon yazdırılması bildirilmiştir. Ayrıca çeşitli sorular hazırlanarak öğrencilere yöneltilmesi, okuma kitaplarının okutturulması ve Der Erbkönig, Der Haidenröslein, Belsazar, Morgenlied v. Schiller, die Uhr v. J .G. Sedl v.b. gibi şiirler ezberletilmesi öneriler arasındadır. Grammatik-Orthographie dersinde orta 1’de basit dilbilgisi alıştırmaları ve yazılı (yılda en az 10) ve 14 günde bir dikte yapılması; orta 2’de sözcük, isim, fiil, sıfat, ön edat, fiil çekimi; orta 3’de basit cümle, özne, yüklem, cümle dizimi, sözcük dizimi, nesne gibi dilbilgisinin işlenmesi, her öğretim yılında sözlü ve ortalama 10 yazılının, diktenin yapılması, yazım kurallarının öğretilmesi gerekliliği bildirilmiştir (bkz. T.C. Maarif Vekaleti, 1931, V- 97).

1934-35 öğretim yılında uygulamaya geçirilen lise Almanca öğretim programında ağırlık edebi eserlerin okunması, anlaşılması ve tercümesine verilmiş; okuma, dilbilgisi ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Program, Lesen, Litteratur, Aufsatz, Grammatik alt başlıklarında verilmiştir. Lise 1. sınıfta haftada 5 saatlik Almanca dersinin 2 saati okuma, 2 saati edebiyat ve 1 saati de kompozisyona; lise 2. de ise 2 saat okuma, 2 saat edebiyat ve 1 saat dilbilgisi, edebiyat şubesinde haftada 6 saat, fen şubesinde 4 saat olan lise 3. sınıfta 2 saat okuma, 2 saat edebiyat ve 1 saat kompozisyona ayrılmıştır. Okuma ve edebiyat başlıkları altında okutulacak ve evde okunması önerilen edebi eserlerin adları verilerek müzakere olunacağı, anlatılacağı ve ezberleneceği belirtilmiştir. Lise 3. sınıf programında, Alman edebiyatının tanınmış yazar ve şairlerinin (örn: Schiller) eserlerinin sınıfta okutulması ve evde okunması için ödev olarak verilmesine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Lise 1 ve lise 3. sınıflar için dilbilgisi alanında açıklama yapılmamış; buna karşın lise 2. sınıfta haftada 5 saatlik dersin 1 saatinin dilbilgisine ayrılması gerektiği belirtilmiştir (T.C. Maarif Vekaleti, 1934, s.95-96).

1933 yılında üniversitelerde birçok Alman profesörün çalışması, ortaöğretimde Almancanın öğretiminde önem kazanmasına ve Almanca derslerinin yeniden yapılanmasına yol açmıştır. Alman profesörlerin katılımıyla kurulan komisyonun yazdığı, 1939-40 öğretim yılında okutulmaya başlanan ilk yerel ders kitabı Almanca Ders Kitabı’nın öğretmen kitabı program niteliğinde yapılandırılmış; ayrıca öğretim programları yayımlanmamıştır. Program ve ders kitabıyla ilgili “(...) ufak müsamahalarla, direk bir usule istinat etmektedir” açıklamasının yanı sıra “(...) mevcut metotlardan muayyen birisine istinat etmekten ziyade her metodun en faydalı görünen kısımlarından istifade edilerek vücade getirilmiştir. Bu esnada direkt ve indirekt metotların herkesçe malûm zarar

ve faydaları bilhassa göz önünde tutulmuştur. Ortaokullarımızda yabancı dillere tahsis edilen 3-5 saatlik zamanın aşikâr olan kifayetsizliği ve bilhassa Almanca'nın herkesçe malûm bulunan hususiyetleri ile sınıfların kalabalıklığı yüzünden büsbütün direkt bir usule dayanmak mahzurlu görüldüğü için Almanca kelimelerin Türkçe karşılıklarını gösteren lûgatçeler ilâvesinde ve öğretmenlerin gramer bahislerinde Türkçeden istifade etmelerinde mahzur tasavvur olunmamıştır. Bundan maada (...) öğretmenlerin kontrol için zaman zaman tercümeden istifade etmeleri de şayanı tavsiye sayılmaktadır (...) bilhassa ilk senelerde Türkçeden Almanca'ya tercüme yaptırmaktan kat'î olarak içtinap etmek şarttır” (Gürmen ve diğer., 1939, s.5) açıklamaları yer almaktadır.

Bu program, 1949 yılında yapılan IV. Milli Eğitim Şurası kararının ardından 1952 yılından itibaren liselerin dört yıla çıkarılması ve 1952- 1955 yılları arasında uygulanan dört yıllık öğretim nedeniyle yeniden ele alınmış ve öğretim programı, aşağıdaki gibi Almanca Ders Kitabı'nın içeriğiyle ilişkilendirilmiştir: Lise I. Sınıfta, Bakanlık tarafından hazırlanmış olan kitaplardan ikinci kitabın tekrarından sonra üçüncü kitaptan öğretime devam olunacaktır. Ayrıca öğrenci seviyesine uygun yardımcı kitaplardan da faydalanılacaktır. Öğretmenlerin okuttukları yabancı dilde bu nevi yardımcı kitapları arayıp bulmaları ve bunları okuma hususunda öğrencilere yakından rehberlik etmeleri gerekir. Lise II. Sınıfta, Bakanlık tarafından hazırlanan kitaplardan dördüncü kitap; lise III. Sınıfta, Bakanlık tarafından hazırlanan beşinci kitap; lise IV. sınıfta, Bakanlık tarafından basılan altıncı kitap üzerinde çalışılacaktır (T.C. Maarif Vekaleti, 1952, s.22-89).

1949-1972 yılları arasındaki ortaokul programları yabancı dil öğrenimini sevdirici bir ortam yaratılarak öğrencileri, sözlük yardımıyla okuduğunu anlamayı, 1500 sözcük çerçevesi içinde kendi düzeylerine uygun basit tümcelerle konuşturmayı amaçlamıştır; ancak bu yıllar arasında ders yoğunluğu haftada 5 saatten 3 saate düşürülmüş olduğundan beklenen başarıya ulaşamayacağı açıktır (bkz. Demircan, 1988, s.130).

Türkiye'nin 09. 08. 1949 tarihinde üye olduğu Avrupa Konseyi ile yabancı dil öğretimi alanında 1968'de başlayan 1972 tarihine kadar uzanan işbirliği sonucunda “Yabancı dil öğretimi için sarfedilen zaman ve gayrete karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmayışı bütün dünya milletlerince kabul edilen bir gerçektir. Özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra ortaya çıkan bu durum karşısında yabancı diller öğretimi milletlerarası ve millî kuruluşların en önemli çalışma alanlarından birini teşkil etmiştir” (T.C. MEB, 1973: 259)

gerekçesiyle çalışmalar yapılmıştır. 1972 yılında Talim ve Terbiye Dairesi'ne bağlı Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi, eski yabancı dil öğretim yöntemlerinden farklı, işitsel-dilsel yöntemle konuşulanı anlama ve konuşma yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik yabancı dil öğretim programları hazırlamıştır. Bu programlar, 1972-73 öğretim yılında pilot okullarda, 1973-1974 öğretim yılından itibaren de ortaokulların birinci sınıflarından başlamak ve 1977 tarihine kadar tamamlanmak üzere kademeli olarak uygulanmıştır. İngilizce, Fransızca ve Almanca için hazırlanan bu programın amacı:

1. Öğrenmekte oldukları yabancı dili normal hızda konuşulduğunda anlayabilme,
2. Anlaşılır bir şekilde konuşabilme,
3. Kolaylıkla okuma ve okuduğunu anlama,
4. Düşündüklerini yazı ile ifade edebilme yeteneğini kazandırmak,
5. Öğrendikleri dili okuldan sonra da kendi kendilerine geliştirme güç ve isteğini kazandırarak gerek ileriki çalışmaları yönünden gerek turizm ve uluslar arası ilişkiler yönünden yurdumuza yararlı bir eleman olarak yetişmelerine yardım etmektir (bkz. T.C. MEB, 1973, s.259-260).

Bu yönetime dayalı ve ortaokullar için geliştirilen *Wir lernen Deutsch* adlı ders kitaplarının uygulamada ilk kez kullanılmaya başlaması 70'li yıllardır. "Oysa bu yıllar konuşsal-işitsel yöntemin uygulamadaki aksamaların ortaya çıktığı ve yönetime yönelik eleştirilerin gittikçe yoğunlaştığı yıllardır. Bu nedenle özellikle bu yıllarda konuşsal-işitsel yönetime göre ders kitabı hazırlamak ve uygulamaya sokmak, gerçekte yabancı dil olarak Almanca öğretiminde bir yenileşmenin değil, yöntemle ilgili irdelemelerin yetersizliğinden kaynaklanan bir gecikmenin belirtisidir" (Polat, 1992, s.96).

Türkiye'nin de üye olduğu Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Komitesi, 1971-1981 yılları arasında ele aldığı, yabancı dil eğitim ve öğretim metodları ile sözlük ve gramer çalışmalarını içeren Yaşayan Diller projesinin devamı olarak, 12 numaralı proje diye adlandırılan İletişim için modern dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi konulu projeyi de yürütmüştür. Bu projede, öğrenenlerin kapasite ve ihtiyaçlarının tesbitine yönelik standart çalışmaları derinleştirilmiş ve yabancı dilde en yeni eğitim ve öğretim metodu olan Communicative-İletişimsel Metod bu projenin bir ürünü olarak geliştirilmiştir (T.C. MEB,

1991, s. 75). Türkiye de yabancı dil öğretim programlarını yenileme yönünde çaba gösteren ülkelerden birisi olmuş; ancak bu süre içerisinde iletişimsel yaklaşıma göre sadece liseler için Almanca ders kitabı geliştirilebilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1974 tarih ve 393 sayılı kararı ile 1975 yılında basılan Texte und Situationen, iletişimsel yaklaşımı esas alan bir ders kitabıdır. Dili kullanma becerisinin kazandırılmasının ön plana çıkarıldığı şu şekilde ifade edilmektedir: “Yabancı dil öğreniminde ilerlemek, biçimsel dilbilgisi öğelerinin, yalından bileşiğe aşamalarla gelişen bir biçimde de olsa, belenmesi ya da salt dilbilgisi yönünden kullanılabilmesi anlamına gelmez. Yabancı dil öğreniminde ilerlemek, daha çok, söz konusu dili kullanmada güven duygusunun artması, gerektiğinde iletişim aracı olarak kullanma yeteneğinin gelişmesi anlamına gelir. İşte bu nedenle, ağırlık noktası, lise kitaplarında, biçimsellik ve ögesellikten, bunların belirli toplumsal ya da ruhsal durumların gereklerine uygun kullanışları üzerine kaydırılmıştır. Artık Almanca dilbilgisinde hangi biçimlerin var olduğu; derste bunların nasıl öğretileceği sorun olarak ele alınmaz. Üzerinde durulacak sorun, belli bir iletişim amacının söz konusu yabancı dilde kazanılmış olanaklardan hangisiyle gerçekleşeceği sorundur” (Almanca Ders Kitapları Komisyonu, 1976, s.3) “Öğrenciler bir yandan o dilin dilbilgisi kurallarını öğrenip dilbilimsel yeteneklerini geliştirmek, onlara egemen olmak, diğer yandan da somut durumlarda bunları kullanma yeteneğini kazanmak zorundadırlar (...) iletişim kazandırma eğitimi aşağıda sıralanan alanları kapsayacaktır:

1. Konuşulanı anlama. Öğrenci, konuşulanı, konuşanın amacını anlamalı; konuşmada verilmek istenen bilgilerin, kendisi için önemli olanlarını daha az önemli olanlardan ayırt edebilmeli.
2. Konuşma becerisi. Öğrenci, amacını duruma ve ortama uygun, olabildiği kadar da dilbilgisi yönünden doğru biçimde anlatabilmelidir.
3. Okuduğunu anlama. Öğrenci, yabancı dilde bir kitabı okurken yazarın amacını, anlatmak istediği şeyi anlayabilmeli; metinleri öğelerine ayırabilmeli, içlerinden önemli olanlarını seçebilmelidir.
4. Yazma becerisi. Öğrenci yabancı dilde not tutmasını, özet çıkarmasını, sorulara yazılı karşılık vermesini, mektup yazmasını ve form doldurmasını öğrenmelidir” (Almanca Ders Kitapları Komisyonu, 1976, s.5).

Program, kitap hazırlığı ve kademeli geçiş nedeniyle uzun bir süre (1975-1990 arası) liselerde iletişimsel yaklaşıma dayanan ders kitapları, ortaokullarda ise işitsel-dilsel yönetime dayalı programlar ve ders kitapları kullanılmıştır.

Ancak 1990 yılında iletişimsel yaklaşıma göre ortaokul Almanca öğretim programı, geliştirilerek uygulamaya girmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 6. 8. 1991 tarih ve 120 sayılı kararına göre Almanca Orta 1, 2 ve 3 sınıf öğretim programları kabul edilen bu program yenilenmemiş olup 2000'li yıllarda halen İlköğretim 6., 7., ve 8. sınıflar için Almanca öğretim programları olarak yürürlüktedir. İletişime yönelik Almanca öğretim programında genel amaçlar, "Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile temel ilkelerine ve yabancı dil öğretiminin genel amaçlarına uygun olarak, öğrencilere bu programda öngörülen seviyede öğrendikleri dil ile,

1. Konuşulanları anlama;
2. Duygu ve düşüncelerini sözle anlatma;
3. Çeşitli türdeki metinleri okuyarak anlama;
4. Duygu ve düşünceleri yazı ile ifade etme gücü kazandırma" (T.C. MEB, 2000, s.5) şeklinde belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Lise 1 Almanca Programında "İletişim becerisini (konuşmayı) temel alan orta 1. ve 2. sınıflarındaki durum, özellikle orta 3 ders kitabının hazırlık aşamasında şu soruya yol açmıştır: Bu aşamada bizim öğrencilerimize sözlü iletişim becerisine dayalı bir Almanca dersi gerekli mi? Her ne kadar Almanca kullanımına uzak bir ülkede yapılan bir ders ile öğrencilerin oyun ilgilerini ve düş güçlerini karşılamaya çalışsak da bu ilgi, özellikle orta 3'ün ortalarından itibaren yok olmaya başlıyor. Üstelik, hangi öğretmen -yine ders kitabı gerektirdiği için- öğrencisine: Siz kendinizi şu anda Almanya'da farzediniz..." diyerek, öğrencisini gerçekte asla olamayacak bir seyahate göndererek kendini rahat hissedebilir?" sözleriyle iletişimsel yaklaşımla yapılan öğretimin ülkemiz öğrencileri için uygunluğunun tartışmalı olduğu belirtilmiş; ayrıca "Eğer öğrencilerimizin yabancı dili de içinde barındıran yabancı dünyadan faydalanmalarını istiyorsak, Avrupa'da üretilen ders kitaplarında olduğu gibi öncelikle diyalog rollerini benimsemelerini değil de yabancı dünya ile hesaplaşmalarını istemeliyiz" (T.C. MEB, 1997, s.199) ifadeleriyle günümüzde halen okutulmakta olan ortaokul Almanca

programları açıkça eleştirilmiştir. Değişen koşullar, yöntem, teknik ve toplumsal ilişkilerin yenilenmek zorunda bıraktığı iletişimsel beceri kazandırma ağırlıklı öğretim programları yerine, 1994-96 tarihleri arasında Almanca Komisyonu'nun kültürlerarası yaklaşıma göre yeniden hazırladığı lise programının, uygulama sonuçları doğrultusunda değerlendirilip geliştirilmek üzere kabulüne karar verilmiştir. 1997 yılında ayrı bir kitap halinde ve çok kapsamlı olarak basılan Lise Almanca 1 Öğretim Programı'nın (T.C. MEB, 1997) genel amaçları:

1. Basılmış yayınları takip edebilme;
2. Dinlenen bir konuşmayı anlayabilme;
3. Sözlü iletişim kurabilme;
4. Yazılı iletişim kurabilme;
5. Dil-kültür bağlamı içinde kültür değerlerinin farkında olma;
6. Sözlü yazılı iletişim kurmaya ve basılı yayınları takip etmeye istekli olma;
7. Farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilmedir (s. 9).

Lise 1 Almanca öğretimi ile edinilen bilgi ve becerilere dayanarak;

- a. Öğrencilerin yurt içi ya da yurt dışı gezilerinde Almanca konuşanlarla iletişime girerken ihtiyaç duyacakları bilgileri sağlamlaştırmalı ve genişletmelidirler.
- b. Öğrenciler, farklı teknikleri uygulayarak Almanca metinleri anlayabilmelidirler; farklı yaşam koşullarını, olguları, görüş ve düşünceleri anlayabilmeli ve kendisinin olanla yabancı olan arasındaki bağlantıları kurabilmelidirler.
- c. Öğrenciler, Alman dilini yüksek öğrenimleri ya da meslekleri düzeyinde kullanmaya hazır bir duruma gelebilmelidirler (T.C. MEB, 1997, s.17).

Öğretim programının genel çerçevesi, iletişim becerisi, dil bilgisi, sosyo-kültürel bilgi, strateji ve tekniklerle yakından ilgili olup kültürler arası iletişim becerisi boyutunu içeren öğretim anlayışı ile geliştirilmiştir. Buna göre, ortaokul Almanca derslerinin bir devamı olmakla birlikte lise düzeyinde kültürlerarası iletişim boyutunu ve Almancanın kullanım olanaklarını öne çıkaran yaklaşımın öngördüğü amaçların öncelikli konumda olduğu programla devam ettirileceği; lise düzeyinde Almanca derslerinin, nitelik olarak ortaokul

Almanca derslerinden farklı bir yapıda olacağı belirtilmektedir (bkz. T.C. MEB, 1997, s. 17-19).

Toplumsal gelişmeler ve gereksinimler doğrultusunda yabancı dilin önem kazanması ve bu doğrultuda yabancı dil derslerinin ağırlıklı olarak verildiği okulların açılması, 1983 yılında Lise Yabancı Dil Kolu uygulamasına geçilmesine; bu gruba yönelik ayrıca bir program hazırlanmasına yol açmıştır. Bu programda 1747 sayılı Tebliğler Dergisinde 10.05.1973 tarihinde yayınlanmış olan yabancı dil müfredat programında yer verilen genel ilkelerin esas alınacağı ve Yabancı dil öğretimi için hazırlanacak kitap ve araçlarla ilgili bu programın bazı derslerini yabancı dille yapan okullarda çerçeve program olarak kabul edildiği vurgulanmıştır. Yabancı Dil Programının (T.C. MEB, 1983) amaçları:

- a. Öğrenilen yabancı dili tabii konuşma hızında konuşulduğunda anlayabilme;
- b. Anlaşılır bir şekilde konuşabilme;
- c. Kolaylıkla okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme;
- d. Düşünce ve duygularını yazı ile anlatabilme;
- e. Öğrendiği yabancı dili okuldan sonra da kendi kendine geliştirebilme güç ve yeteneğini kazanmadır (s. 431).

Lise öğretim programında (T.C. MEB, 1987) haftalık 9 saatlik sürenin kullanımına işaret edilmiş ve 5 saat mevcut ders kitaplarının işlenmesine, 2 saat uygulamalı dilbilgisi ve 2 saat okuma çalışmasına ayrılması gerektiği belirtilmiştir. Uygulamalı dilbilgisi çalışması, klasik anlamda bir gramer çalışması olmayıp, edinilen yeni gramer çalışmalarını sistemleştirmeye yönelik uygulamalı, bol alıştırmalı çalışmalar olmalı ve öğrencilerin kendi kendilerine kurallara varmalarının sağlanması gerekmektedir. Okuma dersinde ise, öncelikle öğrencilere bilgi kazandıracak, kelime hazinelerini geliştirecek türde sadeleştirilmiş dil ile yazılmış çeşitli kitaplar ve günlük hayattan alınmış çeşitli otantik metinler kullanılmalıdır (s. 317-327).

Türkiye’de yabancı dil öğretimi sorunlarının tartışılması ve çözüm getirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol’un teşvikiyle 1990 yılında Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Komisyon çalışması yapılmış; 1991 tarihinde yayınlanan ortak bir rapor hazırlanmıştır. Bu raporda, okullarda okutulan yabancı dil öğretim programları konusunda aşağıdaki bilgiler verilmiştir:

a. Normal ortaokul ve liselerde öğretim programları: Ortaokullar ile orta öğretim kurumlarında 1747 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Audio-Lingual metoda dayalı öğretim programları uygulanmaktadır.

b. Özel Türk ve Bazı Yabancı Okullar ile Anadolu liselerinde Öğretim Programları: Bu okullarda, 2170 sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanan Anadolu Liseleri Yabancı Dil Programları uygulanmaktadır.

c. Yabancı Dil Kolu Bulunan Liselerde Öğretim Programları: Yabancı dil kolu bulunan liselerde 2149 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan yabancı dil öğretim programları uygulanmaktadır (T.C. MEB, 1991, s.54).

1993 yılından itibaren Anadolu Liseleri, Süper Liseler v.b. gibi bazı derslerini yabancı dille yapan liselerde öğrenci merkezli yaklaşımın esas alındığı Ağırlıklı Yabancı Dil Öğrenimi Yapan Liselerin Yabancı Dil Programları (İngilizce, Fransızca, Almanca) okutulmasına karar verilmiştir. Bu programın amacı, öğrencilerin öğrenimi ve yaşamı süresince öğrendiği yabancı dille, sözlü ve yazılı iletişim kurabilmelerini, ayrıca bu dilde basılmış yayınları takip edebilme güç ve yeteneğini kazanabilmelerini sağlamaktır. Bu programı başarı ile tamamlayan her öğrenci, öğrendiği yabancı dilde;

- Dinlediği bir konuşmayı anlayabilir.
- Sözlü iletişim kurabilir.
- Basılmış yayınları takip edebilir.
- Yazılı iletişim kurabilir.
- Dil-kültür bağlamı içinde kültür değerlerinin farkında olur.
- Sözlü-yazılı iletişim kurmaya ve basılı yayınları takip etmeye istekli olur.
- Farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilir (T.C. MEB, 1993, s.10).

1997-1998 öğretim yılından itibaren yeni uygulamada, zorunlu birinci yabancı dil dersi ilköğretim 4. sınıfa çekilmiştir. “Erken yaşta başlanan yabancı dil dersi, bireyin dünyasında doğal bir şekilde gelişmeye, daha sonraki deneyimleri daha kolay sıralamaya ve kavramaya olanak tanır. Yabancı olan şey, bireyin kendi değer yargılarını yıpratmadan, yaşa uygun bir araç ile öğrenilir. Yabancı dil dersine ülke bilgisi ile ilgili konuların eklenmesi ile o dili konuşan insanlar, kendi yaşam ortamlarında tanıtılır ve iyi anlaşılabilirliği sağlanır. Kişi

başkalarını iyi tanıdıkça, korkularını yenecek ve daha iyi bir anlayışa sahip olacaktır” şeklinde gerekçelendirilen İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Almanca Öğretim Programında (T.C. MEB, 1999) amaç “Erken yaşta yabancı dil öğretimi; yabancı dil öğrenimine başlama nedenlerini ve onun iletişimsel kullanımını öğretmelidir. Ayrıca, dile karşı ilgi uyandırmalı ve öğrenme isteğini artırmalıdır” (s. 590) olarak dile getirilmektedir. Programın genel amaçları:

1. Türkçeden başka dillerin de konuşulduğunun farkına varabilme;
2. Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma;
3. Dinlediği bir konuşmayı anlayabilme;
4. Duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak anlatabilme;
5. Yazılmış çeşitli türdeki metinleri okuyarak anlayabilme;
6. Okuduğu konularla ilgili kısa not alabilme;
7. Duygu düşünce ve isteklerini yazı ile anlatabilme;
8. Derste dinlediklerini yazabilme (dikte edebilme);
9. Yabancı dilde tekerleme ve şarkılar söyleyebilme, oyunlar oynayabilme;
10. Farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilme;
11. Yabancı dil öğrenmenin yaşam boyu getireceği yararların bilincine varabilme;
12. Öğrendiği yabancı dilin Türkçeden farklı seslere sahip olduğunu kavrayabilmektir (s. 589-590).

Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ilk kez başlamaları dikkate alınarak yabancı dil öğreniminin önemini kavratma ve bu alanda ilgi, istek ve ihtiyaç yaratmak; yabancı dilin öncelikle bir iletişim aracı olduğu göz önünde tutularak, ger- çek bir iletişim gücü kazanmalarına çalışmak, 4. sınıfın Almanca dersinin özel amaçları arasındadır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için bu dilin kullanım amaçları, başka bir deyişle işlevleri göz önünde bulundurulacak ve öğrencilerin duyduğunu anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini kazanmalarına çalışılacaktır (T.C. MEB, 1999, s.591-592).

1997-98 öğretim yılında uygulamaya konulan Eğitim Reformu ile Avrupa Birliği ülkeleri için önerilen uygulamalar dikkate alınmış; ilköğretim 6. Sınıftan itibaren öğrencilerin seçmeli olarak Avrupa dillerinden birini ikinci yabancı dil olarak öğrenmesi için program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. “Toplumsal ve bireysel gereksinimler göz önüne alınarak eğitim sistemimizde yeniden yapılanmaya gidilmiş ve sekiz yıllık zorunlu ilköğretime dayalı olarak bu öğretim programı hazırlanmıştır” (T.C. MEB, 1998, s.1111) ifadesiyle yayınlanan İlköğretim Okulları Seçmeli Almanca dersi 1-2-3 öğretim programı değiştirilerek 1999 yılında yeniden yayınlanmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan öğretim programında (T.C. MEB, 1999) ikinci yabancı dil olarak Almancanın önemi “Yabancı dil alanında Almanca, dünya genelinde önemli bir rol oynamaktadır. Almancadan sonra İngilizce veya İngilizceden sonra Almancanın öğretilmesi çok uygundur. Çünkü bu iki dil, dil bilgisi ve diğer dilsel özellikler açısından birbirine çok yakındır. Kültürel ve ekonomik alanda Almancanın önemli bir yeri vardır. Çünkü Almancanın konuşulduğu ve kullanıldığı ülkeler ile Türkiye arasındaki kültürel ve ekonomik ilişkiler günümüzde de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle iki yabancı dil bilmek gençlerin, gelecekte meslek edinirken daha geniş olanaklara sahip olacakları anlamına gelmektedir” (s. 572) şeklinde açıklanmıştır. Program, yabancı dilin öncelikle bir iletişim aracı olduğu göz önünde bulundurularak öğrencilerin gerçek bir iletişim gücü kazanmaları; bunun için de öğrenilen dilin işlevlerinin sürekli olarak göz önünde bulundurulması ve öğrencilerin duyduğunu anlama, konuşma, okuduğunu anlama, yazma becerilerini kazanmaları ve geliştirmeleri esasına dayanmaktadır. Programın genel amaçları;

1. Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma;
2. Dinlediği bir konuşmayı anlayabilme;
3. Duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak anlatabilme;
4. Düzeyine uygun çeşitli metin türlerini okuyarak anlayabilme;
5. Okuduğu konularla ilgili kısa not alabilme;
6. Duygu düşünce ve isteklerini yazı ile anlatabilme;
7. Derste dinlediklerini yazabilme (dikte edebilme);
8. Yabancı dilde tekerleme ve şarkılar söyleyebilme, oyunlar oynayabilme;

9. Farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilme;
10. Yabancı dil öğrenmenin yaşam boyu getireceği yararların bilincine varabilme;
11. Öğrendiği yabancı dilin Türkçeden farklı seslere sahip olduğunu kavrayabilmedir (s. 573).

2002-2003 öğretim yılında pilot okul olarak Anadolu Öğretmen Liselerinde zorunlu ikinci yabancı dil uygulaması başlatılmıştır. Bütün liselerde ikinci yabancı dilin zorunlu olarak okutulmasına yönelik çalışmalar halen sürdürülmektedir. Almanca Komisyonu, “Ortaöğretim kurumlarında en az bir yabancı dilde öğretim düzeyine uygun sözlü ve yazılı iletişim kuran bireyler yetiştirilmesi; bu amaçla yabancı dil derslerinin hazırlık sınıfı öğretimini de içine alacak biçimde 9. sınıflardan başlayarak 4 yıllık öğretim için yeniden düzenlenmesi, 2. yabancı dilin de zorunlu ders olarak öğretim programlarına konulması” (T.C. MEB, 2002, s.745) kararının ardından çalışmalarını bu yöne kaydırmıştır. Henüz kesinlik kazanmamış ve uygulamaya geçirilmeyen program çalışmalarında Türkiye'nin üye olduğu Avrupa Konseyi'nin belirlediği standartlar esas alınmaktadır.”

V. BÖLÜM

5. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Telkin Yöntemi, Grupla Dil Öğretim Yöntemi, Sessizlik Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Görev Temelli Yöntem ve İçerik Merkezli Yöntem gibi alternatif yöntemlerin yanı sıra yabancı dil öğretiminde genel olarak kabul görmüş olan ana yöntemler tarihi süreç içerisinde uygulanmıştır. Bu yöntemler zamanla ihtiyaçların değişmesi ve teknolojinin gelişmesi ile çeşitli yaklaşımlarda değişmiştir.

Bu bölümde tarihsel süreç içerisinde bu yöntemlere yer verilecektir ve ilgili yabancı dil öğretim yöntemleri çeşitli bilim insanlarının bakış açılarıyla kısaca aktarılacaktır ve eleştiriler gündeme getirilecektir. Güneş, 2011 yılında yayınladığı “Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar” başlıklı araştırmasında “Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemini, Doğal Yöntemi, Doğrudan Öğretim Yönteminin, İşitsel-Sözel Yöntemi ve Görsel-İşitsel Yöntemi” Puren ve Rodríguez Seara’dan da yararlanarak aşağıdaki şekilde yansıtmıştır:

5.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

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

çevirirken öğreniliyordu. Bu yöntem cümleleri ezberleme ve ana dile çevirme alıştırmalarında sistemli olarak kullanılmıştır.

Dil bilgisi-çeviri yönteminde dil öğretimi çalışmaları ezber, taklit ve tekrar yoluyla gerçekleştirildiğinden öğrenciler sıkılmakta ve dersler tek düze yürütülmektedir. Öğrencilere yaratıcı çalışmalar sunulamamaktadır (Puren, 1988, 2004, Rodríguez Seara, 2004). Yöntem bu yönüyle eleştiri almış ve yerini doğrudan öğretim yöntemine bırakmıştır”. (Güneş, 2011, s.127)

Eleştirisi

Memiş ve Erdem’e göre (2013, s.300): “Dilbilgisi-Çeviri yöntemi ile dil öğrenen kişi, yazma ve okuma becerileri yönünden ilerleme kaydeder. Fakat konuşma ve dinleme becerileri yönünden öğrenci problem yaşar (Hengirmen, 2006, s.19).

Bu yöntem, öncelikle kaynak dil ve hedef dilin dilbilgisi kurallarının ayrıntılı bir analizini gerektirir. Öğrencinin, anadilin dilbilgisi kurallarına hâkim olduğu varsayılır. Eğer kişinin anadilinin grameri konusunda herhangi bir konuda bilgi eksikliği varsa hedef dili öğrenmesi mümkün değildir.

Telaffuz konusuna yeterli odaklanma sağlanmadığı için, bu yöntemle öğrenilen dil sözlü iletişimi sağlama konusunda yetersizliklere yol açar. Öğrenci duyduğunu anlamakta ve konuşmakta problem yaşar.

Öğretmenin otoriter tutumu, günümüzde kabul gören öğrenci merkezli öğretim anlayışıyla da bağdaşmamaktır.

Sözcük dağarcığı kullanılan metinlerle sınırlı olduğundan, öğrencinin söz varlığı da yeterince gelişemez.”

5.2. Doğal Yöntem

“Doğal yöntem 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkmıştır. F. Gouin, dil bilgisi çeviri yöntemiyle dil öğrenmeye çalışan Almanların sorunlarını çözmek amacıyla bu yöntemi geliştirmiştir. F. Gouin’e göre dil öğrenme ihtiyacı, insanların diğer insanlarla iletişim kurma ve kültürel engelleri ortadan kaldırma ihtiyacından doğmaktadır. Bu nedenle önce

sözlü ardından yazılı dil öğretilmelidir. Dilin öğretilmesinde ise günlük kullanılan dilden hareket edilmeli, çocuğun ana dilini öğrendiği doğal süreç izlenmelidir. Ona göre çocuk ana dilini bir düzen ve sıra izleyerek öğrenmektedir. Önce yaşadığı gerçek olay ve durumları zihnine yerleştirmekte, ardından onları sıralamakta, hepsini bilgiye çevirerek zihninde düzenlemekte ve kullanmaya başlamaktadır. Bu nedenle çocuk önce dinleme ortamına alınmalı, gerçek olaylar ve durumlar sunulmalı, bu şekilde dili doğal olarak öğrenmesi sağlanmalıdır. F. Gouin'in bu yöntemi okul ortamında uygulama güçlüğü nedeniyle eleştirilmiştir. Daha sonraki yıllarda bu yöntem çeşitli düzenlemelerle diğer yöntemler içinde kullanılmıştır (Rodríguez Seara, 2004)". (Güneş, 2011, s.127)

Eleştirisi

"Bu yöntemin temelini oluşturan yabancı dilin de anadili gibi öğrenildiği, yaşı ve eğitim düzeyleri ne olursa olsun, herkesin dili aynı şekilde öğrendiğini görüşüyle hataya düşülmüştür (Demircan, 2005, s.175-176). Çünkü yabancı dil öğrenirken zaten sahip olunan bir dilbilgisi yapısı olduğu gibi, bir yetişkinin yabancı dili bir çocuk gibi öğrenmesi de mümkün değildir (Demirel, 2010, s.48).

Doğal yöntemle yabancı dil öğrenen öğrenciler özellikle günlük dili konuşmakta ve öğrendikleri sözcükleri doğru telaffuz etmekte başarılı olmalarına rağmen okuma ve yazma becerileri yönünden yetersiz kalmaktadırlar.

Sözcük öğretimi günlük hayat ve güncel dil çerçevesinde olduğu için, konuşma dilinin dışına çıkıldığında öğrenci zorlanmaktadır (Hengirmen, 2006, s.20).

Sözlüğe başvurmadan kelimelerin anlamını çıkarma anlayışının her durumda doğru sonuç vermesi mümkün olmadığından, öğrenciler zaman zaman dili yanlış bir biçimde kullanmaktadırlar.

Bu yöntemde, öğretmenlerin öğretilen dilin anadili konuşucusu olması istenmektedir. Bu da genellikle yöntemin uygulanmasında ve o dilin anadili konuşuru öğretmeni bulma konusunda zorluklara yol açmaktadır." (Memiş ve Erdem, 2013, s.303)

5.3. Doğrudan Öğretim Yöntemi

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

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

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

- Dil hakkında bilgi vermek yerine dilin kendisi öğretilmelidir.
- Öğretmen kelimeleri resim veya şekillerle açıklamalı, ana dile asla çevirmemelidir.
- Sözlü dilin öğretimi yazılı dile geçmeden yapılmalıdır. Öğrencinin dili önce sözlü olarak öğrenmesine çalışılmalı ve telâffuza önem verilmelidir.
- Yazılı dil çalışmaları sözlü dil çalışmalarını izlemelidir.
- Dil bilgisi öğretimi dolaylı olarak, yani kurallar ayrıntılı biçimde açıklanmadan, örneklerden hareket ederek öğretilmelidir. Dil bilgisi bir araçtır, amaç değildir.

- Konuşma alıştırmaları özelleştirilmeli, soru–cevap uygulamaları öğretmen tarafından yönetilmelidir (Puren, 1988, 2004, Rodríguez Seara, 2004).

Dil öğretimi alanında uzun yıllar uygulanan bu yöntem daha sonraki yıllarda yerini aktif yönetime bırakmıştır.” (Güneş, 2011, s.128)

Eleştirisi

Memiş ve Erdem’e göre (2013, s.301-302): “Bu yöntem dört temel dil becerisine de önem verdiği için dil becerilerini her yönüyle geliştirmeye çalışır.

Direkt yöntem yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı biçimde gerçekleştiğini savunur. Ancak anadili öğrenme şartlarının, bir çocuğun anadilini öğrendiği şartlarla yetişkin öğrencilerle sınıfta tekrar canlandırılabilmesi mümkün değildir (Demirel, 2010: 39).

Bu yöntemin en büyük dezavantajı öğretmen merkezli olmasıdır. Yöntemin başarılı olabilmesi öğretmenin yeteneklerine ve dili kullanma becerilerine bağlıdır.

Öğretilen dil konuşulan alanının dışında bir yerde öğretilirken, öğreticinin bu dili anadili seviyesinde yetkin bir şekilde kullanabilen biri olması gerekmektedir. Böyle bir öğretici bulmak her zaman mümkün değildir.

Öğretimin başlangıcında kitap kullanılmayıp, yalnızca sözlü biçimde ve öğrenilen dilin kullanılması, dilbilgisi kurallarını bilmeyen veya tam hâkim olmayan bir öğrencinin kendi anadilinin mantığına göre cümleler kurmasına yol açmaktadır.

“Öğrencilerden, her zaman yabancı dildeki cümle ile belli bir durum arasında doğrudan doğruya bir bağlantı kurmaları beklendiği için, bu yöntemden en çok yararlanacak olanlar tümevarım yeteneği gelişmiş öğrenciler olacaktır. Öte yandan bu yöntem daha az yetenekli öğrenciler için cesaret kırıcı ve şaşkırtıcı olmaktadır. Bunun sonucu olarak ortalama bir sınıfın bireyleri kısa bir süre sonra ikinci dili kazanma bakımından büyük ölçüde farklılık gösterecektir.” (Demirel, 2003, s.39).

Öğrenilen dilin dilbilgisi kurallarını yeterli düzeyde öğretmeden, öğrenciden iletişim kurması beklendiği için, öğrenci daha hızlı konuşma becerisini kazanır. Fakat bunu hedef

dilde öğrendiği kelimeleri kendi anadilinin mantığına uydurarak yaptığı için dilbilgisel ve anlamsal problemler yaşamasına neden olur.

Yöntemin kendi ilkelerine sıkı sıkıya bağlı olması çoğu kez öğretimde ters etki yaparak öğrencilerin başarısız olmasına yol açar (Doğan, 2012, s.107).”

5.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

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

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

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

- Dil bir “davranıştır”. Diğer davranışlar gibi öğretilir.
- Dil öğretimi için öğrencilerin tepkilerini çeşitli uyarıcılarla koşullandırmak, bir tepki sistemi geliştirerek alışkanlık oluşturmak gereklidir.
- Dil öğretiminde sözlü uygulamalar öncelikli ve üstündür.
- İzlenen öğretim yöntemi şöyledir: Öğrenci önce dinlemeli, sonra konuşmalı, ardından okumalı ve yazmalıdır.
- Başlangıçta dilin özelliklerini içeren cümleler verilir, bunlarla alıştırma yapılır.
- Dil öğretimi olabildiğince gerçek durumlara uygun yürütülmeye çalışılır. Karşılıklı konuşmalara ağırlık verilir.
- Öğrenci taklit ve tekrar ederek, cevaplar vererek, cevaplarını kontrol ederek öğrenir.
- Başlangıçta dil bilgisine fazla yer verilmez. Dil bilgisi öğretimi aşamalı olarak çeşitli konulara yerleştirilir (Gaonac’h, 1991, Martinez, 1996).
- Metinler tümevarım yoluyla işlenir. Önce öğretmen tarafından örnek bir okuma yapılır ardından sınıfça koro halinde okunur. Daha sonra aynı metinler öğrencilere tek tek veya gruplar halinde defalarca okutulur. Telâffuz, tonlama ve vurgulamalara dikkat edilir (Puren, 2004).

Amerikan askerlerinin ihtiyacına cevap vermek için kullanılan bu yöntem 1930-1960 yıllarında okullarda da uygulanmıştır. Bu yöntemi Chomsky şiddetle eleştirmiştir. Ona göre, yapısalcı dilbilimini esas alan bu yöntem yeterli değildir. Bir dilde sonsuz sayıda cümle üretilebilir. Bu cümlelerin hepsini öğrenmeye insan ömrü yetmez. Öyleyse dil öğretiminde hazır kalıp cümleleri öğretmek yerine bu cümleleri üretecek yapıları öğretmek gerekir.” (Güneş, 2011, s.130)

Eleştirisi

“İşitsel-Dilsel yönetimle bir yabancı dili öğrenen öğrenciler dinleyip sürekli tekrar ettikleri için dili mekanik olarak öğrenirler. Bu da dili yalnızca kalıplar dâhilinde konuşabilmeye neden olur.

Yeni kelimeler ve kalıplar bir bağlam çerçevesinde öğretildiği için öğrenciler bunları bağlam dışında anlamakta ve kullanmakta güçlük çekmektedirler. Ayrıca öğrenciler, dili tekrar yoluyla belli kalıplar içinde öğrendikleri için, onu yaratıcı bir biçimde kullanamazlar.

Öğrenciler beş duyardan sadece kulaklarına odaklı ve bağımlı olarak dil öğrenmeye çalıştıkları ve tüm söylenenlerin hatırd tutulması zor olduğu için öğrencilerde, güvensizlik duygusu gelişmektedir. Ayrıca öğrenciler tüm okul yaşantıları boyunca kitaplarla çalışmaya alışkın olduklarından yeni yöntemle alışmakta zorlanmaktadır (Demirel, 2010, s.44)

Bu yöntemin her yaştaki öğrenciye aynı derecede uygun olup olmadığı da tartışmalıdır. Çocuklar ses tekrarıyla daha iyi öğrenirken, yetişkinler ezberleme ve tekrarlamanın dilbilgisel açıklamalarla bütünleştirildiği zaman bu yöntemle verimli bir biçimde dili öğrenebilirler (Hengirmen, 2006, s.26).

Yöntem, öncelikli olarak odaklandığı dinleme ve konuşma becerilerinin dışındaki okuma, yazma becerisi ve dilbilgisinin doğru kullanılması konusunda yetersiz kalmaktadır.

Öğretmenin derse diğer yöntemlerde yapılan hazırlıklardan daha fazla ders öncesi hazırlık yapması öğretmeni yormakta ve öğretim alıştırmalarının tek düze olması öğrencilerin de sıkılmalarına yol açmaktadır (Doğan, 2012, s.121).

Yöntemi temellendiren düşünce olan “Birey dört temel dil becerisini ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de aynı sırayla öğrenir.” tezi de hala tartışmalıdır (Demirel, 2010, s.44).” (Memiş ve Erdem, 2013, s.304-305)

5.5. Görsel–İşitsel Yöntem

“Bu yöntem işitsel-sözel yöntemle görsel boyutun eklenmesiyle oluşturulmuştur. Bu yöntemin temel amacı Fransızca’yı diğer ülkelerde yaymaktır. İkinci dünya savaşından sonra İngilizce uluslararası düzeyde en çok kullanılan dil olmaya başlamış ve Fransızca ikinci plana düşmüştür. Bu durumu önlemek, İngilizceye karşı savaşmak, Fransızcanın yabancı ülkelerdeki yerini korumak ve yaygınlığını artırmak amacıyla çeşitli çalışmalara başlanmıştır. Fransa Eğitim Bakanlığı Fransızca öğretmeyi kolaylaştırıcı önlemleri almak için komisyonlar kurmuştur. Fransızca öğretimini kolaylaştırmak amacıyla temel, orta gibi

düzeyler oluşturulmuştur. Temel düzey bazı temel dil bilgisi kurallarını, kelimeleri ve konuşmaları içermektedir. Temel düzey Fransızca için 1475 kelime, orta düzey için 1609 kelime belirlenmiştir. Birinci aşama zorunlu ve temel Fransızca olarak okullarda öğretilmeye başlanmıştır. Bu düzey de kullanılan öğretim yöntemine Görsel-İşitsel Yöntem adı verilmiştir. Bu yöntem seslerle resimleri birlikte kullanılması üzerine kurulmuştur. Sesler kasetlere kaydedilmiş, resimler de sabit görsellerle verilmiştir. Ayrıca jestler, mimikler, heyecan, duygusal beden dili gibi öğelerden de yararlanılmıştır. Bu çalışmalarla Görsel-İşitsel Yöntem 1960-1970 yıllarında Fransa'da yaygınlaşmıştır (Rodríguez Seara, 2004).

Puren'e göre bu özgün bir yöntemdir. Çünkü bu yöntem doğrudan öğretim yönteminin görsel ve işitsel araçlarla desteklenmesi şeklinde uygulanmaktadır. Ayrıca özel öğrenme psikolojisi ve genel yapısalcılık ilkelerini de içermektedir. Görsel-İşitsel yöntemde dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki becerilerin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelik sözel dile verilmekte ardından yazılı dile geçilmektedir. Aynı zamanda duygu ve heyecanların ifadesi, beden dili gibi öğelere de yer verilmiştir. Öğrenme teorisi olarak Gestalt teorisi ele alınmış, anlamlı parçaların zihinde bütünleştirilmesine, bütün oluşturulmasına ve dilin bütün olarak algılanmasına dayandırılmıştır. Öğretim sürecinde ses ve görüntüye, kulağa ve göze ağırlık verilmiştir. Dil ses ve görüntünün birleşimi olarak ele alınmış, dil bilgisi, dil bütünleri ve dışarıdan gelen uyarıcıların zihinde daha çabuk bütünleştirilmesi amaçlanmıştır (Rodríguez Seara, 2004, Puren, 2004).

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

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

Dünyamızda 1960-1970 yılları arası yaygın uygulanan bu yönetime ilişkin sert eleştiriler yapılmış ve çeşitli yetersizlikler sıralanmıştır. Dil öğretiminde zihne değil mekanik süreçlere ağırlık vermesi, tekrar, ezber ve taklit çalışmalarının yoğun olması, dilin zihinsel süreçleri değil ezberlemeyi geliştirmesi, öğrenenlerin gerçek iletişim ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi hususlar bunlardan bazılarıdır. Bu eleştiriler yöntemin 1970’li yıllara doğru çökmesine ve terk edilmesine neden olmuştur.” (Güneş, 2011, s.131)

Eleştirisi

Memiş ve Erdem, (2013, s.314) çalışmalarında bu yöntemin eleştirisini şöyle yansıtmışlardır: “Metinlerde çok sıkı bir biçimde izlenen ve denetlenen kesin sıralılık, öğrenme sırası bakımından kanıtlanmamış varsayımlara dayanmaktadır (Stern, 1983, s.466). Bu sıralama doğal olmadığı için öğretmen ve öğrencilerin üreticilik yeteneklerini kısıtlamaktadır.

Öğrenciye çok az özgürlük alanı verildiği için, öğrenciler ‘kendini harekete geçirme, ait olma ve hedefi gerçekleştirme’ ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır (Doğan, 2012, s.198).

Öğretimin genel itibariyle sözlü araçlara dayanması ve yazılı araçların azlığı daha önceki öğrenme alışkanlıklarından ötürü öğrencileri olumsuz etkilemektedir.

Yöntemin başlıca öğretim tekniklerinden olan tekrar derslerin bir süre sonra sıkıcı hale gelmesi ve mekanik biçimde standartlaşan konuşmalar gibi bir takım olumsuzlukları beraberinde getirmektedir.

Bu yöntemde kullanılan öğretim araçlarının yardımcı işitsel-görsel araçlar olarak değil de bir öğretim yöntemi gibi kullanılması öğretmenleri tembelleştirir ve onların kolayca kaçmasına neden olur (Doğan, 2012, s.199).”

İletişimsel Yöntem ve Seçmeli Yöntemi ve bu yöntemlerin eleştirilerini ise yine Memiş ve Erdem “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler” adlı makalelerinde aşağıdaki gibi ortaya koymuşlardır (2013, s.306-308):

5.6. İletişimsel Yöntem

“Yöntemin geliştirilmesinde etkili olan isimler sosyo-dilbilimci Hymes, dil öğretim uzmanları Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982), Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla [edim (performance) – yeti (competence)] dilin doğasının açıklanmasının eksik kaldığını, bu kavramlara iletişim yetisi (communicative competence) adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin bu eksikliği gidereceğini öne sürmüşlerdir (Hengirmen, 2006, s.31). Denilebilir ki bu yöntem Bilişsel yöntemin eksik kalan yönlerine bir eleştiri olarak ortaya atılmıştır. Bilişsel yöntem teorinin odak noktası, konuşan kişinin sahip olduğu, o kişinin bir dilde dilbilgisi yönünden doğru tümceler üretmesini sağlayan soyut yetenekleri karakterize etmektir. İletişimsel yöntem teorisi ise bu tür bir görüşün doğallıktan uzak olduğu, dilin iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir teorinin parçası olarak görülmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Dilin iletişim olduğu teorisinden yola çıkan bu yöntemde, hedeflenen iletişim yetisinin geliştirilmesidir. Bu yetiyi kazanan öğrenci, dili kullanabilmek için hem bilgi hem de yetenek sahibi olur.

İletişimsel Yöntemin Kullanım Özellikleri

Dil becerilerinin her biri iletişim kurmak için doğal bağlamlarda öğretilir.

Tepki geliştirme modeli(mand-model), rastlantılı öğretim(incidental teaching), ve bekleme süreli eğitim (time delay) etkinlikleri yoluyla öğrencilerin iletişim becerileri artırılmaya çalışılır (Doğan, 2012, s.147).

Öğretim öğrenci merkezli olarak yapıldığı için ders malzemeleri, öğretim ortamı ve aktiviteler özel olarak öğrenci odaklı üretilir. Bu materyallerin hedef dilin kültürünü yansıtacak ve günlük yaşamda işlevsel olacak şekilde üretilmesine özen gösterilir.

Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü, öğrencilerin dil öğretim amaçlarına uygun bir şekilde birbirleriyle iletişim kurmalarında yönlendirici olmaktır (Demirel, 2010, s.51).

Bu yöntemi uygulayacak öğretmen hem hedef dili hem de öğrencilerin anadilini yetkin bir biçimde bilmelidir.

Öğrenciler ve öğretmen anadili gerektiğinde kontrollü bir şekilde kullanılabilir ve çeviriye başvurulabilir (Hengirmen, 2006, s.34).

Hedef dil sadece iletişim etkinliklerinde değil, aynı zamanda etkinliklerin açıklanmasında ve ödev verilirken de kullanılır (Demirel, 2010, s.57).

Dilbilgisi kurallarını öğretmen için ayrıca bir çalışma yapılmaz, yapı ve kurallar etkinlik ve diyalogların içerisinde öğretilir.

Etkinliklerde “rol üstlenme, röportaj, bilgi boşlukları, oyunlar, dil değişimleri, incelemeler, ikili ve grup çalışmaları, sunum ve öğreterek öğrenme” kullanılır.

Diyalogların çalışmalarında, diyalogların başına ya da sonuna uygun cümleler eklenir. Bazı sözcüklerin ya da cümlelerin boş bırakıldığı diyaloglar öğrenciye tamamlattırılır. Aynı işleve sahip cümleler görsel, sözel ve yazılı olarak eşlenir ve bir kavramın değişik yollarla açıklanabileceğini gösterir şekilde diyalog yeniden düzenlenir (Demirel, 2010, s.51).

Öğrenciye daha önce öğretilen konular ve durumlara dayanarak öğrencinin kendi yaşantısı ile ilgili sorular sorulur. Daha sonra özgün durumlar yaratılır ve öğrencilerden grup çalışması yaparak yeni ve özgün diyaloglar üretmeleri istenir (Demirel, 2010, s.52).

Okuma parçalarının anlaşılmasını kolaylaştırmak için anahtar kelimeler verilir ve metinde geçen başlıca kavramlar belirlenir.

Öğrencilere dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz vb. kazanımlarını doğal iletişimde kullanmadan önce iletişim alıştırmaları yaptırılır (Doğan, 2012, s.149).

Eleştiriler

Dilbilgisi kurallarının öğretimini yapıların içine sıkıştırarak geri planda tutması bu yöntemin bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır. Bu kurallar, dili daha düzgün kullanmak için gerekli olduğundan daha çok önemsenmesi yerinde olacaktır.

İletişimsel yöntemin göz ardı ettiği ezber kavramı aslında yararlı bir yetenektir. Ezberin, yerli yerinde kullanıldığında yabancı dil öğretimine büyük faydalar sağladığı bilinmektedir (Hengirmen, 2006, s.36).

Ders materyallerinde metinlerin yeterince yer almaması ve bunun yerine diyalogların kullanılması öğrencilerin belli öğrenim alışkanlıkları olduğundan öğrenim için engel oluşturabilir.

İkili ve grup çalışmaları esnasında öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişimi öğretmen tamamıyla yönlendiremez ve hataları düzeltme fırsatını bulamaz. Bu öğrenimi verimsizleştirdiği gibi, öğretmenin otoritesine de zarar verir.

5.7. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, yöntemler karması, derlenmesi ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Seçmeli yöntem bir yöntemden çok, yöntem seçme tekniğidir. Bu görüşü öne süren ilk isimler uygulamacı dilbilimciler Henry Sweet ve Harold Palmer'tir. Yöntemin temel ilkesi, tek ve kesin bir yaklaşımı olan yöntem yerine, dil öğretimi konusunda genel prensipler olmasıdır. Öğretilen dile göre özel prensipler geliştirilerek, dil öğrenimini hedefe ulaştıracak her yöntem ve araçtan yararlanır.

Seçmeli yöntem iyi bir yöntemin öncelikli olarak dilbiliminin tüm bilgilerine dayanması gerektiğini ve bu bilgileri kullanırken de psikolojik kurallardan yararlanılmasını savunur. Bu yöntemde öğretmen, dil öğretim yöntemlerinin en iyi ve en yararlı yönlerini seçer ve kendi amacı doğrultusunda kullanır (Hengirmen, 2006, s.36).

Seçmeli Yöntemin Kullanım Özellikleri

İlk adım olarak öğrencinin öğrenme gereksiniminin ne olduğunu saptanır ve çıkan sonuçlara göre öğretimin programı belirlenir.

Temel dil becerilerinin tamamı bir bütün biçiminde ele alınır ve önemszenir. Dilin öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre anlamlı ve gerçek hayata dönük olarak yapılır (Hengirmen, 2006, s.37).

Çevirinin özel bir dil becerisi olduğunu ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun olmadığını savunur. Bu yüzden çeviri uygulamaları dil öğretiminin ileri düzeylerinde kullanılır (Demirel, 2010, s.58).

Öğretim dili hedef dildir fakat gerektiği zamanlarda anadil de kullanılır.

Yüksek sesle okumanın okuduğunu anlama becerisini kazandırmadığını, ayrıca düzgün konuşabilme yeteneğine de bir faydası olmadığını savunur. Bu sebeple sesli okuma alıştırmalarına yer verilmez (Demirel, 2010, s.59).

Kelimeler, öğrenimin başından itibaren öğretilir ve kelimelerin kalıcılığının sağlanması aynı zamanda iletişimde kullanabilmesi için kelimeler öğrencilere mümkün olduğunca cümle içinde kullanılır.

Öğretim etkinlikleri yapılırken dil öğretim ilkelerinden “basitten karmaşığa”, “somuttan soyuta”, “bilinenden bilinmeyene” ilkeleri benimsenmiştir.

Mümkün olduğunca sınıf içindeki bireysel farklılıklar dikkate alınır. Bu sebeple öğretim ortamı oluşturulurken yaş aralıklarına, sınıf mevcuduna, meslek gruplarına vb. dikkat edilir. Öğrencilerin motivasyonu önemsenir ve öğretmen bunu sağlamak için derse başlamadan öğrencilerle iletişim kurar.

Öğretilecek konunun genel hedefi açıklanır, önceki öğrenilenlerle bağlantı kurulur. Öğretilen konu ile ilgili alıştırmalar yapılır. Öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediği ölçülür ve dersin sonunda öğretilen konu özetlenir. Öğrencilere konuyla ilgili ev ödevi verilir (Doğan, 2012, s.208).

Eleştiriler

Bu yöntem öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri hakkında geniş bir bilgi birikimine sahip olmalarını ve bu sayede iyi ve kötü arasında doğru bir seçim yapabilmelerini gerektirmektedir. Tüm bu gereklilikler hem öğretimin kalitesinin haddinden fazla öğretmene bağımlı olmasına yol açmaktadır ve her zaman bu yetenekte öğretmen bulmanın zorluğu yöntemin eksileri arasındadır.

Yabancı dil öğretimi yapılan kurumlarda bu yöntem tercih edildiğinde her öğretmenin kendine göre bir yöntem seçmesi, öğretmenin çok olduğu kurumlarda karışıklığa yol açmaktadır. Bu durumda tüm öğretmenlerin bir araya gelip amaca en uygun yöntemi ya da yöntemlerin yararlı gördükleri yönlerini birlikte seçmeleri ve yeni bir sentez yapmaları gerekir.

Öğrencilerin sürekli değişen ve farklılaşan yöntemlere uyum sağlaması ve her birinde yeterlilik gösterebilmesi mümkün olmamaktadır. Yöntemin bu yanı değişime kapalı öğrencilerin öğrenim motivasyonlarını kaybetmelerine yol açmaktadır (Doğan, 2012, s.210).”

VI. BÖLÜM

Bu bölüm altında tezin ana konusunu oluşturan ve yabancı dil eğitiminde sıkça kullanılmakta olan modern yöntemlerden birisi olan “İletişimsel Yöntem” irdelenecektir. Bu bağlamda özellikle Asuman Fulya Soğuksu'nun “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programındaki İletişimsel Yaklaşımın Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması” başlıklı yüksek lisans tezi, Tahsin Aktaş'ın “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti” aldı makalesi ile Nevide Akpınar Dellal ve Servet Çınar tarafından yayınlanan “Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yararlı Yaklaşım, Öğretmen Roller, Davranışları ve Sınıf İçi İletişim” başlıklı makalelerden yararlanılacaktır.

6. İLETİŞİMSEL YÖNTEM

6.1. İletişimsel Yeti

İletişimsel yönetimin ne olduğuna bakmadan önce iletişimsel yeti kavramı üzerinde durmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Dellal ve Çınar (2011, s.23) iletişimsel yeti kavramını aşağıdaki şekilde yansıtmaktadırlar:

“İletişimsel dil öğretiminin temelini oluşturan bu düşünceler, araştırmacıları “iletişimsel yeti (Alm. Kommunikative Kompetenz)” olarak tanımlanan, öğrenende hedeflenen davranışlar (özellikler) bütününe içeren bir kavram oluşumuna itmiştir (Roche 2005, s.24). İletişimsel yeti kavramı Chomsky'nin “yeti” kavramını ilk kez kullanmasından ve akabinde Hymes'in “dilbilimsel yeti” adı altında yaptığı çalışmalardan sonra bu kavramların yerini almıştır. Piepho, daha 1974 yılında okulların sistemlerinden bağımsız, dilin kendisinin değil ama kullanımının ve içeriğinin öğrenilmesinin hedeflendiği bir öneride bulunmuştur. (Legutke ve Shocker-v. Ditzfurh 2003, s.2) Geniş anlamıyla iletişimsel yeti bir kişinin hem içselleştirdiği kurallar bilgisini hem de dil kullanım yetisini betimler. Bu kavram bilişsel, duygusal ve faydacı etmenleri içerir. Aynı zamanda iletişimsel yeti bir kişinin konuşma esnasında bağlamda “uygun” konuşmalarını betimler (Zimmermann 1984, s.99-100). Hymes'e (1972) göre, “konuşan kişi, konuşurken bilgisini 4 tür dile ilişkin parametrede uygulamaya döker. Bu parametreler; dilbilimsel yapılanmış, var olan maddeye uygun, verilen konuya ölçüt olarak uygun ve uygulamada alışılmış

olmalıdır.” (Akt. Zimmermann 1984, s.100). Bir başka dilbilimci olan Habermas ise “iletişimsel yeti”yi farklı yorumlamıştır. Ona göre iletişimsel yetiye sahip bir kimse, “filozofik söylemlere katılabilecek, böyle bir söyleme katılmak istiyorsa, önceden ona en ideal söylemi seçebilecek ve farklı konuşma eylemlerinden konuşma durumuna uygun olanını önceden belirleyebilecek durumdadır” (Akt. Zimmermann 1984, s.102). Zeuner ise, konuşma eylemlerine ilişkin alıştırmaların hedefini iletişimsel yeti olarak betimler. Canale ve Swaine’den (1980) yaptığı alıntısında iletişimsel yetiyi dört yetinin bütününden oluşan sözgelimi bir üst yeti olarak görmüştür. Özellikle Canale ve Swain’in iletişimsel yetiye ilişkin çalışmaları dilbilim çevreleri tarafından kabul görmüş ve öğretim programlarının belirlenmesinde büyük bir rol oynamıştır.”

Aktaş’a göre (2005, s.90-91), “İletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yeti yalnızca dilbilimsel ve toplumbilimsel iletişim ve etkileşim kurallarını değil, aynı zamanda iletişim olayları ile etkileşim işlemlerinin bağlam ve içeriğinin temelini oluşturan kültürel kuralları ve bilgileri de içermektedir. Yine bu yeti her hangi bir dilin yalnızca dil örgüsünü bilmeyi gerektirmemektedir. İletişimsel yeti belli bir durumda kime ne söyleneceğini ve onun uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmeyi gerektirmektedir. Genç (2000, s.101) bu yetiyle ilgili görüşlerini şöyle dile getirmektedir:

Bir dili konuşma ve anlama becerisi, öğrencinin kendi kültürünün yanı sıra öğrendiği yabancı dilin kültürünü algılama, anlama çabası, öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hakim olma bilmesi ve duruma uygun tepki vermesi. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşımda hedeflenen ve bir dili bildirişim ihtiyacını karşılamaya yönelik bir ortamda ve uygun biçimde kullanarak karşılıklı anlaşmayı sağlayan yeti. Bu yeti, ancak öz ve yabancı kültür, toplum vb. bilgisi ve bakış açısının değişmesi ile oluşur. İletişimsel yeti, dilbilimsel yeti ile birlikte dil edinimini gerçekleştirir.

Genç’ in de belirttiği gibi bu yeti, iletişime katılanların ilgili dili kullanabilmeleri ve anlayabilmeleri için bilmeleri gereken toplumsal ve kültürel bilgilerin edinimini de zorunlu kılmaktadır. Bu durum bir yandan bilgi diğer yandan da beklentileri kapsamaktadır. Şöyle ki bu yeti, belli konumlarda kim konuşabilir, ya da kiminle konuşabilir veya konuşmaz,

yahut ta neyi ne zaman, nerede, konuşabilir, ne zaman sessiz kalınır, bir kimse kiminle nasıl konuşabilir (resmi “formell” ya da gayri resmi “informell” olarak); aynı ve ayrı konum ve rollerdeki kimselerle nasıl konuşulur; çeşitli bağlamlara uygun sözel olmayan davranışlar, karşılıklı konuşmada söz alma yolları ve yöntemleri nelerdir; bilgi nasıl istenir veya verilir, nasıl ricada bulunulur, yardım ya da işbirliği nasıl önerilir veya bunlardan nasıl kaçınılır, emirler nasıl verilir, disiplin nasıl sağlanır ve benzeri söz eylem biçimlerinin ilgili bağlamlarda kullanılmasını öngörmektedir. Kısaca, bu yeti iletişime katılanların beden dili dediğimiz el yüz hareketleri gibi sözel olmayan davranışları ve içinde yaşanılan toplumun kültürü ile davranış biçimlerinin öğrenilmesini de içermektedir (Demircan, 2005, s.90). Sıralamaya çalıştığımız bu bilgi ve davranışları kazanmadan insanlar arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasının mümkün olamayacağını söyleyebiliriz. Bunları iletişimsel yaklaşımın temel ilkeleri olarak değerlendirebiliriz.

Günümüz dilbiliminde bu konuların üzerinde önemle durulmakta ve dilin her şeyden önce bir iletişim aracı olduğu, dil öğretiminde bu aracın dilbilgisi (gramer) boyutunun kendi başına ayrı olarak değil de dilin dört temel becerisiyle (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birlikte sosyokültürel ve pragmatik unsurlar da göz ardı edilmeden öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır (Neuner, 1995, s.186; Fanselow ve Felix, 1993, s.149). Burada ileri sürülen görüş günlük yaşamımızda değişik iletişim ortamlarında yazılı ve sözlü olarak kullanmak zorunda olduğumuz dilin bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilmesi görüşüdür. İletişim sırasında belli bir mesajı iletme için, birey alıcı ya da verici konumuna girmekte ve her iki konumda da belli dilsel becerileri kullanmaktadır. Dil öğretiminde de işte biz bu iletişimsel yetiyi oluşturan tüm dilsel becerilerin geliştirilmesine ağırlık vermeliyiz. Bu arada iletişim kuramını ve bu kuramın niteliklerini incelersek, o zaman böyle bir yaklaşımın zorunlu olduğunu ve yabancı dil öğrenirken hangi becerileri kazanmamız gerektiğini daha iyi anlamış oluruz.”

“İletişimsel yetinin geliştirilmesi ve buna yönelik etkinlikler ve uygulamalar, Abalı (1998, s.60) ve Neuner’ in (1995, s.183) de belirttiği gibi günümüzde ancak iletişimsel yaklaşım (kommunikativer Ansatz), veya kültürlerarası yaklaşım (interkultureller Ansatz) yahutta toplu yaklaşım dediğimiz (ganzheitlich orientierter Ansatz) yöntemlerde söz konusu olmaktadır. Zira bu yaklaşımlarda iletişimsel yeti (kommunikativer Ansatz) dört temel dil becerisinin işlevsel bütünlüğünden oluştuğu anlayışı göz önünde bulundurulmaktadır (Doyé, 1995, s.162). Demirel (1993, s.23) bu anlayıştan yola çıkarak dilin bir iletişim aracı

olarak kullanılmasının öğretilmesini savunmakta ve bunun yolunun da dört temel becerinin bir bütün halinde öğretilmesinden geçtiğini belirtmektedir. Demircan da (2005, s.240) aynı görüşü benimsemekte ve becerilerin kavratılmasında gramerin açıkça değil de üstü örtük olarak kazandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

İleri sürülen bu görüşlerden yabancı dil öğretiminde sözü edilen becerilerin iletişim kuramının bir gereği olarak öğretilmesi gerektiğini anlıyoruz. Doyé (1995, s.162) iletişimin niteliği konusunu irdelerken, bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmektedir: Dil bir iletişim aracıdır. İletişim eylemi temel dil becerilerinin edinimini zorunlu kılmaktadır. İletişim sırasında dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi roller üstlenmekteyiz. Yazılı ve sözel iletişim bu rollerin uygulanmasıyla sağlanmaktadır. İletişimsel yeti (kommunikative Kompetenz) olarak tanımlayabileceğimiz bu becerilerin hepsinin öğrenci odaklı yabancı öğretiminde kazandırılması gerekir.

Doyé nin belirttiği bu roller bir ders ortamında ders kitaplarında bu amaç için belirlenen bir takım etkinliklerin ve stratejilerin uygulanmasıyla gerçekleştirilebilir. Bunların arasında daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, problem çözmeye yönelik eğitsel oyunları sayabiliriz. Bu etkinliklerin her birisinde güdülen amaç, öğrencilerin her ders biriminde temel dil becerilerinin kazandırılmasına ve onların bu amaca uygun iletişim kurmasına yardımcı olmaktır. Bunu yaparken hiç kuşkusuz takip ettiğimiz özgün ders kitaplarının dışında konunun gerektirdiği her türlü yardımcı ders araç ve gereçleri ile günlük iletişimde kullandığımız özgün materyallerden yararlanmayı gözden uzak tutmamalıyız.

Ersöz (1987, s.185), “Dil Öğretiminde Videonun Yeri” başlıklı araştırmasında iletişim kuramı için gerekli olan temel dil becerilerinin kazandırılması için video ve bilgisayar gibi çağın gelişen teknolojisinin ürünlerinden yararlanmanın önemine işaret ederken, bu gibi materyalleri hiç kullanmadan yapılan bir yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sınıfta öğretmen – kitap ikilisinin kullanılmasıyla yaratılan yapay öğrenme ortamında motivasyonlarını yitireceğini belirtmektedir. Sözü ettiğimiz materyaller öğrencinin özellikle görme ve işitme duyularına hitap edeceği için derse olan motivasyon artacak ayrıca bu materyallerle öğrenme ortamı daha da renklenip canlılık kazanacak ve her yaşta öğrencinin ilgisini çekmeye başlayacaktır.

Öte yandan söz konusu materyallerle yaratılan bu görsel ve işitsel ortam öğrencinin öğrenmeye çalıştığı dili yalnızca yapısal bir birim değil, aynı zamanda sosyokültürel bir olgu olarak da görmesini sağlayacaktır. Öğrenci bu araçların yardımıyla dilin iletişimde kullanım ortamlarını tanıyacak, dinleme ve anlama becerisinin ediniminde gerekli olan doğru vurgulamayı, tonlamayı ve iletişime eşlik eden el, yüz, beden hareketlerini de tanıyacaktır. Böyle bu yaklaşım öğrencinin diğer becerilerinin yanında konuşma becerisinin gelişmesini de etkileyecek, öğrenci günlük konuşma ortamına ve hızına, tümce yapılarına alışabilecek ve ayrıca sözcük dağarcığını da zenginleştirebilecektir. Bu açıklamalar, artık günümüz yabancı dil öğretiminde iletişimsel yetiyi geliştirmek için modern elektronik araçlarını kullanmamızın önemini ortaya koymaktadır. Bu araçları biz hem özel hayatımızda hem de iş hayatımızda diğer toplumlarla ilişki kurmada, onlardan herhangi bir şekilde bilgi almada ister istemez kullanmak zorunda kalıyoruz. Onun için bunlara derslerde mutlaka yer vermek durumundayız.

İletişimi esas alan bir yaklaşımda öğrenci dilbilimsel stratejilerden çok dili edinme stratejilerinin egemen olduğu bir yönteme alışacak, olabildiğince geniş kapsamlı sözcük dağarcığını anlamlı bağlamlar içinde kavrama fırsatı elde edecek, sınıfta yaratılan yapay ortamlarda çeşitli roller üstlenerek programda bildirişim için belirlenen bir duygu ve düşüncenin aktarımı, bir yargı, bir soru, bir uyarı, bir istek veya isteksizlik, bir buyuru, bir çağrı gibi bir dizi söz eylem türlerini gerçekleştirecek, daha sonra derste öğrendiği dil göstergelerini ve yapılarını karşılaştığı doğal iletişim ortamlarında transfer edebilme becerisini kazanacaktır. Bunun yanı sıra dilbilimsel edinc ile birlikte iletişimsel edinci, yani dilin yapısını, işleyiş şeklini, toplumsal ve kültürel işlevini, kullanım bilgisini (Pragmatik), ayrıca vurgu, ezgi ve sözel olmayan bildirişim türlerinin anlamın birer parçası olduğunu öğrenecektir.

Bu yaklaşıma göre düzenlenen bir yabancı dil dersi, öğrenciye öğrendiği yabancı dil ile bu dilin ait olduğu toplumun kültürünü öğrenmeyi temel amaç edinmektedir. Çünkü bir yabancı dil dersi en az iki dil ve iki kültür ile uğraştığından ve artık günümüzde dil kültürün taşıyıcısı ve aynası olarak görüldüğünden, dili kültürden soyutlayamayız.

Yabancı dil öğretiminde sözünü ettiğimiz iletişimsel yetinin kazandırılması öncelikle insanların birbiriyle anlaşması, haberleşmesi, bilgi alış verişinde bulunması anlamında kullandığımız “bildirişimi” ya da “iletişimi” sağlayacaktır. Ünalın (2002, s.268), dilin

bildirişim işlevini, Uygur'dan yaptığı bir alıntıda şöyle dile getirmektedir: Hiç kuşku yok ki bildirişme işlevi, dilin özünü gün ışığına koyar. Gerçekten de dilin en önemli yanı, insan dünyasında aracılık etmek, insanı insanla birleştirmektir. Genellikle konuşma ve bildirişimle insan insana ulaşır, insanı insana vardırıran, insanı insana götüren dildir. Ancak dille toplum üyesi olur insan, ancak dille zengin birtakım nitelemelerle bezenir. Bu konuda herkes Montaigne'e hak verir kanısındayım: "Bildirişme olmadıkça hiçbir hazzın tadı yok benim için".

Bu alıntıda da vurgulandığı gibi dilin birincil işlevi, taraflar arasında (alıcı ile verici, ya da söyleyenle dinleyen arasında) bildirişimi gerçekleştirmesidir. Bildirişim, tarafların aynı kültür ve dil koduna sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde de özellikle dilin bu iki boyutu üzerinde durmalıyız. Byram'a (1997, s.34) göre bir dilde bildirişim kurmak, o dilde iletişimsel yetinin kazandırılmasıyla mümkün olmaktadır. İletişimsel yetiyi hedefleyen bir derste ilgili toplumun kültürel değerlerinin tanıtılması, o toplumun davranış şekilleri, olaylar karşısında tutumları, sergileyecekleri hal ve tavırlarının öğretilmesi söz konusu olmaktadır. Demek oluyor ki öğretmen, öğretim plan ve programını hazırlarken, dilin ait olduğu kültür bağlamı içinde öğretilmesi anlayışını benimsemeli ve derste özellikle bu saydığımız dil unsurlarının kavratılmasına yönelik aktiviteler ve etkinliklere yer vermesi ve bunları öğrencilere bizzat uygulatması, yani dersi öğrenci odaklı sunması gerekmektedir. Böyle bir uygulama sonucunda öğrenci hem iletişimsel beceriyi hem de kültürler arası diyalog kurma becerisini kazanmış olacaktır.

Dersler öğrenci odaklı olacağı için, ders içeriklerine göre sunulacak olan herhangi bir aktivite öğrenciler tarafından belirli roller üstlenmek suretiyle canlandırılacak, örneğin sınıfta bir doğum gününün kutlanması dramatize edilirken, bu olayın gerektirdiği tüm roller paylaşılacak ve sınıfta birlikte realize edilecektir. Böylelikle öğrenci birlikte iş yapmaya alıştıırılacak, kendi değerlerini tanıyacak, sorumluluğunu taşıdığı bir eylemi zamanında gerçekleştirecek ve bu sırada kendi kişiliğini geliştirecektir. Bunun dışında sözünü ettiğimiz iletişimsel yetinin kazandırılmasını hedefleyen bir yaklaşımda öğrenci kendi başına bilgiye ulaşma, sorun çözme, planlama, organize etme, elde ettiği bilgileri kullanma, karar verme gibi önemli stratejileri kazanmış olacaktır. Bu yaklaşım öğrencinin içinde yaşadığı çevreyi ve o çevre içindeki yerini, değişik değer yargılarını ve kendi bakış açısını sorgulamayı da kapsadığından ister, istemez öğrencinin eleştirisel bir bakış açısı elde etmesine ve karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelme becerisinin gelişmesine

katkıda bulunacaktır. Ayrıca öğrencinin kendi anadilinin sınırlarının ötesindeki ülkelerin günlük yaşam ve kültürlerini tanınmasına, onlara karşı bir merak uyandırılmasına ve böylece kültürler arası iletişim kurmasına olanak sağlayacaktır. Adı geçen yaklaşım daha önce de belirtildiği üzere öğrencilerin öğrenme olgusunu olabildiğince bağımsız sürdürmesini öngörmektedir. Durum böyle olunca, geleneksel yaklaşımdaki öğretmen baskısı ortadan kalkacak, öğrenci grup içinde üstlendiği rolleri korkusuzca yerine getirebilecek ve böylece kendi kişiliği için önemli olan öz güven duygusunu kazanabilecektir.

Öğretmen ise daha çok rehberlik işlevini üstlenecek, derste kullanılacak materyaller ile ders kitaplarını seçerken daha çok öğrenmeyi özendirecek ve öğrencilerin dikkatlerini çekecek ve sözünü ettiğimiz yaklaşımın ilkelerini içerecek ve yabancı kültür öğelerini kendi kültürüyle karşılaştırma yaparak farklılıkların görmesini sağlayacak şekilde hazırlanmış materyalleri tercih edecektir. Öğrenme sürecinde uygulanacak aktiviteleri, stratejileri ve etkinlikleri ayrıca ders içerikleri ile hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere nasıl ulaşılabileceğine ilişkin teknik ve yöntemleri saptayacaktır. Aktiviteleri seçerken aşağıdaki soruları sürekli göz önünde bulunduracaktır:

- Öğrenci bu aktiviteyle dili kullanma açısından bir ilerleme kaydedebiliyor mu?
- Bu aktivite öğrencinin iletişimsel becerisini geliştirebiliyor mu?
- Seçilen aktivite öğrencinin daha önce kazandığı bilgi ve becerilerini pekiştirebiliyor mu?
- Bu aktivite öğrencinin sınıf ortamında öğrendiklerini doğal iletişim ortamlarında transfer etme becerisini sağlıyor mu?

Ders içeriklerinin belirlenmesinde her zaman doğal iletişim ortamlarını örnek alacak ve bu ortamlarda söz konusu olabilecek söz eylemlerin öğretilmesine ağırlık verecektir. Bunu yaparken özellikle bireylerin iletişim sırasında sergiledikleri davranışlarda, resmi ya da gayri resmi ilişkilerde, beden dili kullanımında, tabu sayılan şeylerde kültürel etkenlerden dolayı görülen farklılıklara da işaret edecektir. Zira kültür ait olduğu toplum içinde geçerli olan normları ve değerleri yansıtmaktadır. Hiç kimse toplumsal, sosyal ve kültürel değerlerden soyutlanarak bir yabancı dili öğrenemez ve aynı zamanda kendi benliğini ve kişiliğini geliştiremez. Post modern yaklaşımında da bireyler davranışlarını kendi kültürü ve toplumsal değerlerini tanıyarak şekillendirdiği anlayışı kabul edilmektedir. İşte bu

nedenlerden dolayı iletişimsel yetinin kazandırılmasını hedefleyen bir yabancı dil öğretiminde diğer etkenlerle birlikte öncelikle yabancı kültürü tanımanın ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır (Byram, 1997, s.35).

Böylece öğrenci öğrenilmesi gereken önemli dil yapılarını iyice pekiştirdikten sonra, dilini öğrendiği ülkenin daha çok kültürünü ve bu kültürle ilgili sorunları irdelleyecektir. Bununla birlikte dersteki uygulamalarla yabancı kültüre özgü söz eylem biçimlerini öğrenecek, iki kültürün farklılık gösteren yönlerini tanıyacak ve iletişimde kültürün ne denli önemli olduğunun bilincine varacak, kısaca bir yabancı dili etkili ve pürüzsüz kullanmada, bir başka deyişle iletişimsel becerinin ediniminde en büyük etkenin ancak o dilin kültür dünyasının içine girmekle mümkün olacağını kavrayacaktır. Yabancı dili öğrenirken, o dilin kültür dünyasında yetişen bir bireyin belli bir dilsel davranışı kendisinden farklı bir biçimde gerçekleştirebileceğini, yani ait olduğu kültürün değerlerine ve toplumsal normlarına bağlı kalarak davranışını belirleyeceğini öğrenecektir. Bunun dışında çağımızdaki gelişmeleri de izleyerek kültürlerin artık tek bir ulusun malı olmaktan çıkıp tüm dünyanın ortak değerleri olduğunu anlayacak, dolayısıyla kendi kültürünü de zenginleştirmiş olacaktır.

Öğretmen bu yaklaşımda öğrencilerin öğrendiklerini test etmek ve geri dönüşü gerçekleştirmek için düzenli olarak başarı ölçme sınavlarını yapması gerekmektedir. Sınavlarda o zamana kadar öğrenilen şeylerin sınanmasının yanında, özellikle iletişimsel yetiyi oluşturan dört temel beceri ve bu becerilerin kullanılmasını öngören kontrol soruları esas içeriği oluşturmalıdır.” (Aktaş, 2005, s.94-98)

6.2. İletişimsel Yaklaşım

Yukarıda Aktaş'ın “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti” adlı makalesinden detaylı olarak aktarılan düşüncelerden sonra İletişimsel Yaklaşım kavramı, Asuman Fulya Soğuksu tarafından yazılan ve 2013 yılında kabul edilen “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’ndaki İletişimsel Yaklaşımın Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması” başlıklı Yüksek Lisans Tezinden alıntılanarak yansıtılacaktır.

Soğuksu, adı geçen çalışmada “İletişimsel Yaklaşım”, “İletişimsel Öğretim Programının Amacı”, “İletişimsel Öğretim Programında Anlam Odaklılık”, “İletişimsel Öğretim

Programında İçerik”, “İletişimsel Öğretim Programında Temel Dil Becerileri”, “İletişimsel Öğretim Programında Etkinlikler”, “İletişimsel Öğretim Programında Öğretim Araçları”, “İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkinliklerin Düzenlenmesi”, “İletişimsel Öğretim Programında Öğretmenin Rolü”, “İletişimsel Öğretim Programında Öğrencinin Rolü” ve “İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkileşim” konularını aşağıdaki gibi yansıtmaktadır (2013, s.17-45):

“İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel yaklaşım (communicative approach), günümüzde yabancı dil öğretimi alanında genel kabul görmüş ve yaygın biçimde kullanılan bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, 1960’lı yılların sonları ve 1970’li yıllarda yabancı dil öğretim geleneğinin değişmeye başlamasıyla ortaya çıkmıştır. 1960’lı yılların başlarında Birleşik Krallık’ta, Hornby tarafından geliştirilen “duruma dayalı dil öğretim yöntemi” (situational language teaching) kullanılmıştır (White, 1988). Bu yöntemde, öğrencilere hedef dilin yapısını öğretmek amacıyla, anlamlı ve duruma dayalı etkinliklerden yararlanılmıştır. Aynı yıllarda ABD’de, yapısal dilbilim çalışmaları üzerine temellendirilen “işitsel-dilsel yöntem” (audio-lingual method) yaygınlaşmıştır (White, 1988). Bu yönetime göre, dil öğrenme süreci, mekanik bir alışkanlık geliştirme sürecidir. Bu yöntemde, diyalogların ezberlenmesi ve mekanik alıştırmalar yoluyla öğrencilerin hedef dili kurallarına uygun biçimde kullanmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Richards ve Rodgers (2001), farklı kuramsal temellere dayandırılmış olsalar da, duruma dayalı dil öğretim yöntemi ve işitsel-dilsel yöntemin pek çok açıdan birbirine benzediğini belirtmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde hedef dilin kurallara uygun biçimde kullanımına odaklanılması ve öğrencilere temel yapıları öğretmek amacıyla mekanik alıştırmalardan yararlanılması, bu yöntemler arasındaki en belirgin benzerliklerdir. Bu benzerlikler, iki yöntemde de dilin doğasına benzer biçimde yaklaşıldığını göstermektedir.

1960’lı yılların sonlarında, Henry Widdowson, Christopher Candlin, Christopher Brumfit ve Keith Johnson gibi İngiliz araştırmacılar dilin işlevsel ve iletişimsel boyutunun yeterince ele alınmadığını belirterek yukarıdaki yöntemleri eleştirmeye başlamıştır. Bu araştırmacılar, yabancı dil öğretiminde, yalnızca temel yapıların öğretilmesine değil, iletişimsel yeterliğin geliştirilmesine de önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Richards & Rodgers, 2001). 1970’li ve 1980’li yıllarda, Avrupa’da yabancı dil öğrenme

gereksiniminin artmasıyla, Avrupa Konseyi bu alanda çalışmalar yürütmeye başlamıştır. Bu çalışmalar kapsamında, iletişimsel izlencelerin oluşturulmasında kullanılan eşik düzeyi (threshold level) ölçütleri belirlenmiştir (van Ek & Alexander, 1980). Bu ölçütler, Wilkins (1976) tarafından geliştirilen, dilin yapısından çok anlama odaklanan kavramsal izlenceler (notional syllabuses) temel alınarak oluşturulmuştur.

İletişimsel yaklaşım, İngiliz araştırmacılar ve Avrupa Konseyi'nin yukarıda açıklanan kuramsal çalışmaları üzerine kuruludur. İletişimsel yaklaşımda yabancı dil öğretiminin temel amacı, öğrencilerin iletişimsel yeterliğini ve dil becerilerini geliştirmektir. İletişimsel yaklaşım bu özelliği ile yabancı dil öğretiminde kullanılan diğer yöntemlerden ayrılmaktadır. Anthony (1963), yabancı dil öğretiminde yaklaşım ve yöntem kavramlarını açık biçimde tanımlayarak bu iki kavram arasındaki farkı vurgulamıştır. Buna göre yaklaşım; dilin yapısı, öğrenme süreci ve öğretme sürecine ilişkin varsayımlar bütünüdür. Yöntemse, dilin benimsenen yaklaşıma uygun olarak ve sistemli biçimde öğretilmesi için izlenen yoldur. Bu tanımlar temelinde, iletişimsel yaklaşım bir “yöntem” değil, “yaklaşım” olarak kabul edilmektedir (Richards & Rodgers, 2001; Celce-Murcia, 2001; Brown, 2007).

İletişimsel yaklaşımın kuramsal temelini, “iletişimsel yeterlik” (communicative competence) kavramı oluşturmaktadır. Bu kavram, ilk olarak Hymes (2001) tarafından, Chomsky'nin yeti kavramını genişletmek amacıyla kullanılmıştır. Chomsky dil kuramında, yeti ve edim kavramlarını kullanmıştır. Bu kurama göre, yeti (competence) bir dilin yapısına ilişkin bilgi anlamına gelirken, edim (performance) bu bilginin dışavurumu, diğer bir deyişle dilin kullanımınıdır (Chomsky, 1965). Chomsky, bir dilin doğru biçimde kullanılabilmesi için, o dilin kurallarının tam olarak bilinmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu temelde, Chomsky'nin dil kuramı yapı üzerine kuruludur (Canale & Swain, 1980). Buna karşın Hymes, dilin yapısına ilişkin bilginin yanı sıra, dilin sosyal bağlama uygun biçimde kullanımının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Hymes'a göre, “dilini hangi durumda nasıl kullanılacağını bilmeden, dilin yapısına ilişkin kuralları bilmenin anlamı yoktur” (2001, s.60). Bu temelde Hymes, Chomsky'nin yeterlik kavramını genişleterek iletişimsel yeterlik kavramını önermiştir. Bu kavram, dilin yapısına ilişkin yeterliğin yanı sıra toplumdilbilimsel yeterliği de içermektedir.

Widdowson, söylem üzerine çalışmaları ile Hymes'in iletişimsel yeterlik kavramının genişletilmesine ve iletişimsel yaklaşımın kuramsal temellerine katkıda bulunmuştur. Widdowson, konuşmada kullanılan yapılar ile söylem içinde bu yapılara yüklenen iletişimsel anlamlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda, Widdowson yabancı dil öğretiminde söylemi "bağlaşıklık" (cohesion) ve "bağdaşıklık" (coherence) kavramları temelinde ele almıştır. Widdowson'a göre bağlaşıklık, sözcelerin bir önermeler dizisi oluşturacak biçimde birbirine bağlanması anlamına gelmektedir. Bağdaşıklık ise, sözcelerin derin yapıda oluşan anlamları arasındaki bağlantıdır. Bağlaşıklık yüzey yapı ile ilgilidir ve sözceleri birbirine bağlamak için dilsel öğelerden yararlanılmaktadır. Buna karşın bağdaşıklık, derin yapı ile ilgilidir ve bağdaşıklık gösteren dilsel öğeler yoktur (1978).

Halliday ve Hasan (1976) bağlaşıklık öğelerini beş başlık altında toplamıştır:

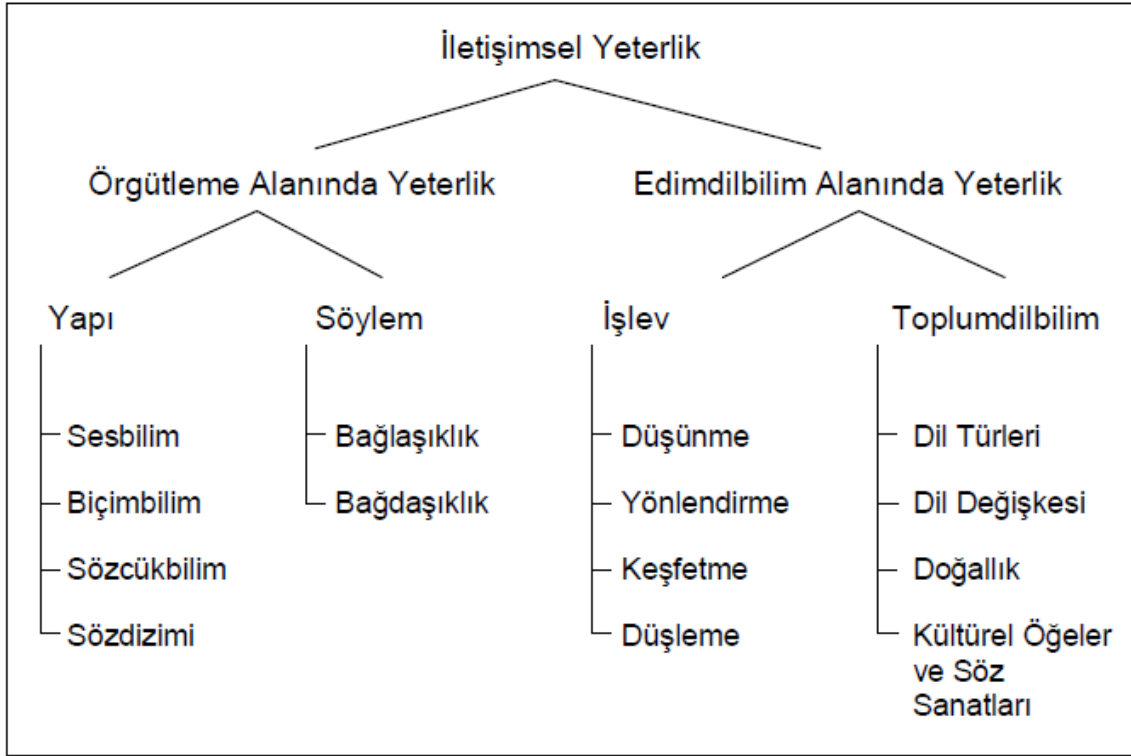
1. Artgönderim (anaphoric reference): Sözcede daha önce kullanılmış bir öğeye sonra gelen bir öge ile gönderme yapılmasıdır.
2. Değiştirim (substitution): Sözcede yer alan öğelerden birinin yerine diğerinin konulmasıdır.
3. Eksilti (ellipsis): Sözcede daha önce kullanılan bir ögenin anlamı bozmayacak biçimde çıkarılmasıdır.
4. Birleştirme (conjunction): Sözcede öğelerin bir bağlaç yoluyla birleştirilmesidir.
5. Eşgönderim (lexical cohesion): Sözcede daha önce kullanılmış bir öğeye daha sonra aynı ögenin yinelenmesi ile gönderme yapılmasıdır.

Wilkins (1976), van Ek ve Alexander (1980) ve Finocchiaro (1983) tarafından yürütülen dilin işlevlerini tanımlamaya yönelik çalışmalar, iletişimsel izlencelerin oluşturulmasında etkili olmuştur. Bu araştırmacılar, işlevsel ya da iletişimsel izlencelerin ve öğretim araçlarının oluşturulmasında kullanılmak üzere dilin işlevlerine ilişkin kategoriler oluşturmuştur.

Canale ve Swain (1980), iletişimsel yeterlik kavramına ilişkin kuramsal çalışmaları ile Hymes'in iletişimsel yeterlik kavramını genişletmiştir. Canale ve Swain'in iletişimsel yeterlik kavramı dört yeterlik alanından oluşmaktadır:

1. Yapı Alanında Yeterlik (Grammatical Competence): Yapı alanında yeterlik; sesbilim, biçimbilim, sözcükbilim ve sözdizimi ile ilgili bilgiyi içerir.
2. Söylem Alanında Yeterlik (Discourse Competence): Söylem alanında yeterlik, bağlaşıklık ve bağdaşıklık ile ilgili bilgiyi içerir.
3. Toplumdilbilim Alanında Yeterlik (Sociolinguistic Competence): Toplumdilbilim alanında yeterlik, iletişimin geçtiği sosyal bağlama uygun (iletişimin konusu, iletişimde üstlenilen roller, iletişimin geçtiği mekân vb. açısından) dil kullanımını içerir.
4. İletişim Stratejileri Alanında Yeterlik (Strategic Competence): İletişim stratejileri alanında yeterlik, iletişim sürecinde karşılaşılan sorunları çözme ve daha etkili biçimde iletişim kurmaya yönelik stratejilerin kullanımını içerir.

Bachman (1990), Canale ve Swain'in iletişimsel yeterlik kavramını yeniden ele alarak iki yeterlik alanı ve dört alt yeterlik alanı oluşturmuştur. Şekil 1'de görüldüğü gibi, Bachman tarafından yeniden düzenlenen iletişimsel yeterlik kavramı, örgütlenme ve edimdilbilim yeterlik alanlarından oluşmaktadır. Örgütlenme alanında yeterlik, dilin kurallarını içeren "yapı" ile bağlaşıklık ve bağdaşıklığı içeren "söylem" alt yeterlik alanlarından oluşmaktadır. Edimdilbilim alanında yeterlik ise, sözeylemlerin kullanımını içeren "işlev" ile dilin sosyal bağlama uygun kullanımını içeren "toplumdilbilim" alt yeterlik alanlarını içermektedir.



Şekil 1. İletişimsel Yeterlik Alanları
(Bachman. 1990. s. 87)

Bachman, bu yeterlik alanlarının yanı sıra, iletişimsel dil kullanımının önemli bir bileşeni olarak iletişim stratejilerine vurgu yapmıştır. Bachman, Canale ve Swain'in iletişimsel yeterliğin bir alanı olarak belirlediği iletişimsel stratejileri, Şekil 1'de gösterilen yeterlik alanlarının tümünü etkileyen genel bir yeterlik olarak ele almıştır (1990).

Bu kuramsal çalışmalar ışığında Brown, iletişimsel yaklaşımın genel bir tanımını yapmanın güç olduğunu belirterek, iletişimsel yaklaşımın temel ilkelerini aşağıdaki biçimde sıralamıştır (2007, s.241):

1. Öğrenme-öğretme sürecinde, yalnızca dilin yapısına değil, anlama da odaklanılarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini bütünüyle geliştirmek amaçlanır.
2. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere özgün, işlevsel ve anlamlı dil öğrenme ortamları sunar.
3. Sınıf içi uygulamalarda dilin kurallara uygun kullanımından (yapı) çok, akıcı kullanımına (anlam) önem verilir.

4. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenciler dili, iletişimsel gereksinimlerini karşılamak amacıyla, önceden bir hazırlık yapmadan etkin biçimde kullanır.

Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel yaklaşımın benimsendiği öğretim programlarının da benzer ilkeler temelinde oluşturulması gerekmektedir (1980). Bu kapsamda, iletişimsel öğretim programının temel özellikleri aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

6.3. İletişimsel Öğretim Programının Amacı

Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel öğretim programında yabancı dil öğrenimi, öğrencinin hedef dili kullanarak belirli bir sosyokültürel ortamda iletişim kurmayı öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu temelde, iletişimsel öğretim programının temel amacı, öğrencinin iletişimsel yeterliğini geliştirerek hedef dilde iletişim kurmasını sağlamaktır (1980).

Canale ve Swain'e göre, iletişimsel yaklaşımın benimsendiği öğretim programlarının temel amacı, iletişimsel yeterlik alanlarına eşit biçimde önem vererek öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasını sağlamaktır. Öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasını sağlamak için, sınıf içi uygulamalarda yukarıda açıklanan iletişimsel yeterlik alanlarının tümünü ele almak gerekmektedir (1980).

Johnson'a göre, iletişimsel yaklaşımı diğer dil öğretim yaklaşımlarından ayıran en önemli özellik, bu yaklaşımda dil öğretiminin asıl amacının öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmek ve onların hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak olmasıdır (1981). Bu kapsamda, büyük ölçüde dilin yapısına odaklanan geleneksel yaklaşımlar ile karşılaştırıldığında, iletişimsel yaklaşımda anlama ve iletişimsel dil kullanımına odaklanılmaktadır. Bu temelde, iletişimsel öğretim programının asıl amacı, anlama odaklanarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmek ve onların hedef dilde iletişim kurabilmelerini sağlamaktır.

6.4. İletişimsel Öğretim Programında Anlam Odaklılık

Yabancı dil öğretiminde yapı odaklılık ve anlam odaklılık sıkça karşılaşılan kavramlardır. Dilin kurallara uygun kullanımına odaklanan geleneksel dil öğretim yaklaşımları, yapı odaklı yaklaşımlar olarak kabul edilmektedir. Buna karşın iletişimsel yaklaşımda, dilin kurallara uygun kullanımından çok dilin işlevsel ve iletişimsel kullanımına

odaklanılmaktadır. Bu temelde, iletişimsel öğrenme ortamında dilin yapısı değil, anlam ön plandadır (Brown, 2007).

Brumfit (1984), yabancı dil öğretiminde dilin doğru kullanımı (accuracy) ve dilin akıcı kullanımı (fluency) ile ilgili kuramsal çalışmasında bu iki kavramı ayrıntılı biçimde açıklamıştır. Buna göre, dilin doğru kullanımı, dilin kurallara uygun kullanımı anlamına gelmektedir ve bu nedenle dilin yapısı ile ilgili bir kavramdır. Bu kavram, tüm dil becerileri için geçerlidir. Örneğin, öğrenci konuşurken ya da yazarken dili doğru kullanmaya dikkat edebilir. Bunun yanı sıra, bir metni dinlerken ya da okurken de metnin içeriğinden çok dilin yapısına odaklanabilir. Dilin akıcı kullanımı ise, dilin iletişimsel bir gereksinimi karşılamak amacıyla işlevsel biçimde kullanılmasıdır. Bu tanımlama, dilin akıcı kullanımının kurallara uygun olmadığı biçiminde yorumlanmamalıdır. Bununla birlikte, dilin doğru kullanımında, öğrencinin dili kurallara uygun biçimde kullanmaya daha fazla odaklandığı kabul edilmektedir.

Brumfit (1984), sınıf içi uygulamalarda dilin hem doğru hem de akıcı kullanımının önem taşıdığını, ancak dilin doğru kullanımına fazla önem verilmesinin dil öğrenim sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Brumfit, buna ek olarak, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin hatalı dil kullanımlarının sıkça düzeltilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun nedeni, dilin yapısı ile ilgili hataların düzeltilmesinin, dikkati anlamdan yapıya çekmesidir. Ayrıca, öğrenciler, hatalarının düzeltilmesinden olumsuz etkilenebilmektedir. Bu durum, güdülenme eksikliğine ve dil öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirilmesine neden olabilmektedir.

Bu temelde, iletişimsel öğretim programında dilin doğru kullanımından çok akıcı kullanımına odaklanması gerekmektedir. Böylece öğrenme ortamında yapı yerine anlama odaklanması ve öğrencilerin hedef dili iletişimsel amaçlarla kullanmalarını sağlayacak durumların oluşturulması sağlanmaktadır.

6.5. İletişimsel Öğretim Programında İçerik

İletişimsel öğretim programı, öğrencilerin iletişimsel gereksinimleri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu temelde, içerik de öğrencilerin iletişimsel gereksinimleri dikkate alınarak belirlenmektedir. Canale ve Swain, öğrenci gereksinimlerinin iletişimsel yeterlik

alanları dikkate alınarak belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (1980). Bu kapsamda, öğrenci gereksinimlerinin yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim yeterlik alanları temelinde saptanması ve içeriğin belirlenen gereksinimlere uygun biçimde seçilmesi gerekmektedir.

Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel öğretim programında içeriğin belirlenmesinde, geleneksel öğretim programlarından farklı olarak, dilin yapısına ya da işlevlerine ilişkin kategoriler kullanılmamaktadır. Bunun nedeni, öğrenme sürecinde devingen bir iletişim ortamının oluşması ve içeriğin bu ortama göre biçimlenmesidir. Bu temelde içerik, öğretmen ve öğrenciler tarafından süreç içerisinde belirlenir. Bununla birlikte, Breen ve Candlin içeriğin belirlenmesinde bazı ölçütlerin dikkate alındığını belirtmiştir (1980):

1. İçerik, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri temelinde belirlenmelidir.
2. İçerik sıralaması, öğrencilerin öğrenme sürecindeki durumları dikkate alınarak süreç içerisinde yapılmalıdır.
3. İçerik yapısal ya da işlevsel kategorilere göre değil, sınıf içi etkinliklere göre sınıflandırılmalıdır.
4. Öğrenim sürecinde süreklilik, içerik yoluyla değil; etkinlikler, dil becerileri ya da temalar yoluyla sağlanmalıdır.
5. İçerik, öğrenme sürecinin yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi amacıyla kullanılmamalıdır.

Allen, Fröhlich ve Spada (1984), iletişimsel bir öğrenme ortamında konuların da öğrencilerin gereksinimleri temelinde belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu temelde, öğrencilerin kendileri, aileleri ve yakın çevreleri ile ilgili konular; öğrencilerin okul yaşamı ile ilgili konular; sinema, spor, alışkanlıklar, hobiler gibi rutin konular ve alışveriş, sağlık, teknoloji ve benzeri günlük yaşamla ilgili konular öğrencilerin günlük yaşamdaki gereksinimlerini yansıtabilmektedir. Ancak, bu konular kavramsal açıdan dar ve öğrenciler için basit ve bilindik konulardır. Bu tür konular genellikle boşluk doldurma, eşleştirme ya da diyalog etkinlikleri çerçevesinde ele alınmakta ve öğrencilerden üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmemektedir. Bu nedenle, sınıf içi uygulamalarda, insan hakları, kültürel değerler vb. soyut konular; tarih, matematik, felsefe gibi alanlarla ilgili konular; Türkiye'de ve dünyada yaşanan güncel olaylar ve öğrencilerin bir konuyla ilgili kişisel görüşleri gibi konuların ele alınması önerilmektedir. Bu konular, kavramsal açıdan

geniş ve öğrenciler için bilindik olmayan konulardır. Bu konuların tartışma, sorun çözme, oyun oynama ve benzeri etkinlikler çerçevesinde ele alınması öğrencilerin hem hedef dili iletişimsel amaçla kullanmalarına hem de düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sürekli benzer konular yerine yeni ve ilgi çekici konularla karşılaşması, onların güdülenmesini arttırmakta ve sınıf etkileşimine daha fazla katılmalarını sağlamaktadır (Breen & Candlin, 1980; Nunan, 1999).

Bu kapsamda, iletişimsel öğretim programında içerik ve konular, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Seçilen içerik ve konular, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Ayrıca, içerik ve konular, öğrencilerde hedef dili kullanarak konuşma ve tartışma isteği uyandırmalı ve öğrencilerin güdülenmesini arttırarak öğrenme sürecine daha etkin biçimde katılmalarını sağlamalıdır.

6.6. İletişimsel Öğretim Programında Temel Dil Becerileri

Temel dil becerileri, yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir ve iletişimsel öğretim programının önemli bir parçasıdır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde, yabancı dil öğrenme sürecinde geliştirilmesi beklenen temel dil becerileri dinleme, konuşma (sözlü ifade ve karşılıklı konuşma), okuma ve yazma becerileri olarak sınıflandırılmıştır (Avrupa Konseyi, 2001).

Widdowson (1978), temel dil becerilerinin öğretimini dilin yapısı (usage) ve dilin kullanımı (use) açısından ele almıştır. Temel dil becerinin öğretiminde dilin yapısına odaklanıldığında, dinleme, konuşma, okuma ya da yazma sırasında kullanılan yapılar ya da tek tek sözcüklerin ve tümcelerin anlamları önem kazanmaktadır. Örneğin, hedef dilde sözlü bir metni sesleri, sözcükleri ya da belirli yapıları ayırt etmek amacıyla dinlemek, dilin yapısına odaklanan bir dinleme biçimidir. Buna karşın, temel dil becerilerinin öğretiminde dilin kullanımına odaklanıldığında, dinleme, konuşma, okuma ya da yazma sırasında tümcelerin bir bütün olarak yüklendikleri anlamlara ve iletişimsel işlevlerine önem verilmektedir. Örneğin, hedef dilde sözlü bir metni ifadelerin bir bütün olarak yüklendikleri anlam ve iletişimsel işlevlerini dikkate alarak dinlemek, dilin kullanımına odaklanan bir dinleme biçimidir. Bu temelde Widdowson, temel dil becerilerinin öğretiminde bu ayrımın dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Breen ve Candlin (1980), öğretim sürecinde temel dil becerilerinin bütünleşik öğretimine vurgu yapmıştır. Bir dil becerisinin gelişimi, diğer dil becerilerindeki gelişime bağlıdır. Bu nedenle, dil becerileri birbirinden bağımsız biçimde öğretilmemektedir. Bu kapsamda, iletişimsel öğretim sürecinde, dil becerilerinin bütünleşik öğretimine yönelik etkinliklerin kullanılması önem taşımaktadır.

Benzer biçimde Brumfit (1984) de dil becerilerinin bütünleşik biçimde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Brumfit'e göre, gerçek yaşam durumlarına benzeyen ve dilin akıcı kullanımını destekleyen bir iletişim ortamı oluşturulabilmesi için, dil becerilerinin bütünleşik öğretilmesi gerekmektedir. Örneğin, doğal iletişim ortamında birbirine bağlı olduğu görülen dinleme ve konuşma becerilerinin, ayrı etkinliklerle ayrı beceriler biçiminde öğretilmesi, yapay bir öğrenme ortamının oluşmasına neden olmaktadır.

Bu temelde, iletişimsel öğretim programında temel dil becerilerine önemli bir yer verildiği ve bu becerilerin öğretiminde dilin yapısına değil, dilin kullanımına odaklanılması gerektiğini görülmektedir. Bunun yanı sıra, temel dil becerilerinin etkili biçimde öğretilmesi ve doğal bir öğrenme ortamının oluşabilmesi için, temel dil becerilerinin bütünleşik biçimde öğretilmesi önerilmektedir.

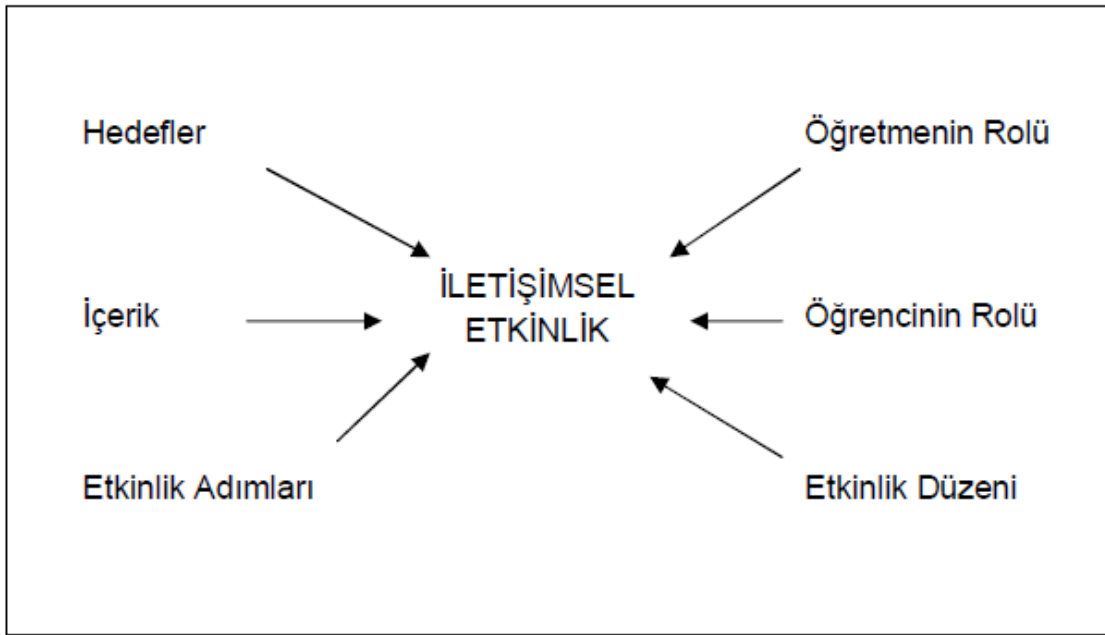
6.7. İletişimsel Öğretim Programında Etkinlikler

Yabancı dil öğretiminde etkinlik kavramı, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Breen, yabancı dil öğretimine yönelik sınıf içi etkinlikleri, “belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen, bu hedefe ulaşmak için uygun bir içeriğin kullanıldığı, planlanmış bir süreç temelinde yürütülen ve öğrencilere birtakım kazanımlar sağlayan yapılandırılmış dil öğrenme çalışmaları” olarak tanımlamıştır (1987, s.23). Breen'e göre, sınıf içi etkinlikler kısa ve basit alıştırmalardan sorun çözme gibi uzun ve karmaşık etkinliklere kadar çeşitli biçimlerde yapılandırılabilir.

Nunan (1999), araştırmacılar tarafından farklı etkinlik tanımlarının yapılmış olmasına rağmen, bu tanımlarda ortak bir noktanın olduğunu belirtmiştir. Nunan'a göre, bu tanımların tümünde etkinlik, anlama odaklanan ve iletişimsel dil kullanımı için uygun bir öğrenme ortamı oluşturan sınıf içi çalışmalar olarak tanımlanmıştır. Nunan, sınıf içinde kullanılan iletişimsel etkinlikleri, “dil yapısına değil anlama odaklanarak öğrencilerin

hedef dilde anlatılanları anlamasını, kendini ifade etmesini ve etkileşim kurmasını sağlayan sınıf içi çalışmalar” olarak tanımlamıştır (1999, s.10).

Nunan (1999), sınıf içinde kullanılan iletişimsel etkinliklerin altı bileşenden oluştuğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki, etkinlik sonucunda ulaşılmaya amaçlanan hedeflerdir. Etkinlik hedefleri, öğrenci kazanımları (bilişsel, duyuşsal ve devinimsel) biçiminde ifade edilebilmektedir. İkinci bileşen, etkinliğin içeriğidir. Nunan, etkinlik içeriğinin yazılı, işitsel, görsel ve işitsel-görsel biçimde sunulabileceğini ve çeşitli konulardan oluşabileceğini belirtmiştir. Üçüncü bileşen, etkinlik kapsamında sunulan içerik kullanılarak yapılan ve etkinliğin adımlarını oluşturan çalışmalardır. Dördüncü ve beşinci bileşenler, öğretmenin ve öğrencinin etkinlik sürecinde üstlendiği rollerdir. Son bileşen ise, öğretmenin ve öğrencilerin etkinliğe katılım düzenidir (örn. Tüm sınıf, grup çalışması, bireysel çalışma). İletişimsel etkinliklerin bileşenleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. İletişimsel Etkinlik Bileşenleri
(Nunan, 1999, s. 11)

Richards ve Rodgers (2001), iletişimsel öğretim ortamında çeşitli etkinliklerin kullanılabilmesini ifade etmiştir. Bununla birlikte, önemli olan bu etkinliklerin

öğrencilerin öğretim programında belirlenen iletişimsel hedeflere ulaşmalarını sağlaması ve öğrencilerin hedef dilde iletişim kuracağı durumlar yaratmasıdır.

Canale ve Swain (1980), sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri durumları yansıtacak nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, sınıf içi etkinlikler, gerçek iletişim durumlarının benzer biçimde anlamlı ve özgün olmalıdır. Canale ve Swain, ayrıca sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin iletişimsel bir amacı gerçekleştirmelerini sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Crookes ve Chaudron (1991), sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlikleri üç başlık altında sınıflandırmıştır: (1) öğretmenin kontrolündeki etkinlikler, (2) öğretmen ve öğrencinin kontrolündeki etkinlikler ve (3) öğrencinin kontrolündeki etkinlikler. Öğretmenin kontrolündeki etkinlikler, etkinlik konusunun ve kullanılacak yapıların tamamen öğretmen tarafından belirlendiği yapı odaklı etkinliklerdir. Örneğin; konu anlatımı, eşleştirme, çeviri, mekanik alıştırmalar, dikte ve yüksek sesle okuma gibi etkinlikler öğretmenin kontrolündeki etkinliklerdir. Öğretmen ve öğrencinin kontrolündeki etkinlikler, etkinlik içeriğinin ve kullanılacak yapıların öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte belirlendiği etkinliklerdir. Örneğin; soru yanıt, verilen yapıları kullanarak tümce ya da metin oluşturma ve dinlenen bir metinle ilgili boşluk doldurma bu tür etkinliklerdir. Öğrencinin kontrolündeki etkinlikler ise, etkinlik konusunun ve kullanılacak yapıların öğrenci tarafından belirlendiği anlam odaklı etkinliklerdir. Örneğin; rol yapma, benzetim, oyun oynama, sorun çözme ve tartışma bu tür etkinliklerdir.

Sturtridge (1982), iletişimsel yaklaşımına göre düzenlenmiş bir öğretim ortamında kullanılacak sınıf içi etkinlikler olarak rol yapma ve benzetim etkinliklerinin yeğlenebileceğini belirtmiştir. Sturtridge'ye göre, rol yapma ve benzetim etkinlikleri, etkili biçimde kullanıldığında, daha doğal bir öğrenme ortamı sağlamakta ve öğrenciler arasında anlamlı bir etkileşimin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak Maley (1982), özellikle iletişimsel yeterliğin geliştirilmesine yönelik bir öğrenme ortamında oyun oynama ve sorun çözme etkinliklerinin kullanılabilmesini ifade etmiştir. Bunun nedeni, bu etkinliklerin doğal, yaratıcı ve özgün bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yardımcı olmasıdır.

Littlewood (1983), iletişimsel etkinliklerin temel özelliklerini aşağıdaki biçimde sıralamıştır:

1. İletişimsel etkinlikler, öğrencilerin, iletişimsel yeterlik alanlarını ve dil becerilerini bütünlük biçimde öğrenmelerini sağlar.
2. İletişimsel etkinlikler, öğrencilere gerçek yaşamdaki iletişim durumlarına benzer öğretim ortamları sunarak onların güdülenmesini sağlar.
3. İletişimsel etkinlikler, öğrencilerin hedef dili kullanarak iletişim gereksinimlerini karşılamalarını sağlar ve böylece öğrenciler için doğal bir öğrenme süreci yaratır.
4. İletişimsel etkinlikler, öğretmen ve öğrenciler arasında yapıcı bir sosyal bağlam oluşturarak öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu etkiler.

Littlewood (1983) iletişimsel etkinlikleri, dilin işlevlerine odaklanan etkinlikler ve sosyal etkileşime odaklanan etkinlikler olarak ikiye ayırmaktadır. Dilin işlevlerine odaklanan etkinliklerin amacı, öğrencinin hedef dili kullanarak iletişimsel bir amacı gerçekleştirmesidir. Bu kapsamda, dilin kurallara ya da sosyal bağlama uygun kullanımından çok işlevsel kullanımına önem verilmektedir. Dilin işlevlerine odaklanan etkinlikler, bir bilgi boşluğunun doldurulması ya da bir sorunun çözülmesini içeren etkinliklerdir. Bu amaçla kullanılacak etkinlik türlerinin sınırlı olmasına rağmen, etkinlik içeriği ve karmaşıklığı açısından çeşitlilik sağlanabilmektedir. Bu etkinlikler, anlama odaklanan etkinlikler olduğundan iletişimsel etkinlikler olarak kabul edilmektedir.

Sosyal etkileşime odaklanan etkinlikler, dilin işlevlerine odaklanan etkinliklerden farklı olarak, daha açık biçimde ortaya konmuş sosyal bir bağlam üzerine temellendirilir. Bu noktada, öğrencilerden hedef dili hem işlevsel hem de sosyal bağlama uygun biçimde kullanmaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra, bu tür etkinlikler, sosyal bağlamı da içerdiklerinden, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlara daha yakındır. Drama, tartışma ya da rol yapma gibi etkinlikler sosyal etkileşime odaklanan etkinlikler olarak kullanılabilir.

Bu bilgiler temelinde, iletişimsel öğretim programında çok çeşitli etkinliklerin kullanılabilirliği görülmektedir. Önemli olan bu etkinliklerin iletişimsel bir ortam yaratacak biçimde kullanılmasıdır. Bu nedenle, sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklerin anlama odaklanan, gerçek yaşam durumlarını yansıtan ve öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya özendirici etkinlikler olması gerekmektedir.

6.8. İletişimsel Öğretim Programında Öğretim Araçları

İletişimsel öğretim programında öğrenme; katılımcılar, etkinlikler ve öğretim araçları arasındaki etkileşimin bir sonucudur (Breen & Candlin, 1980). Bu etkileşim ortamı, öğrencilerin çeşitli alanlarda yeterlik kazanmalarını ve çeşitli beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu süreçte, gerekli çeşitliliği sağlamak için farklı türde öğretim araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Breen ve Candlin, bu amaçla öğrenme sürecinde yazılı, işitsel, görsel ve işitselgörsel öğretim araçlarından yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece, öğrencilerin gerekli yeterlik ve becerileri geliştirmeleri kolaylaştırılmaktadır.

Dolayısıyla, öğretim araçlarının çeşitlendirilmesi, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda kullanacakları beceri ve yeterliklerin de çeşitlendirilmesi anlamına gelmektedir.

Benzer biçimde Richards ve Rodgers (2001), iletişimsel öğretim sürecinde çeşitli öğretim araçlarından yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim araçları, sınıf içindeki iletişimsel etkileşim ve hedef dil kullanımı üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle, öğretim araçlarının temel görevi, sınıf içinde iletişimsel dil kullanımını desteklemektir. Richards ve Rodgers, bu amaçla kullanılan araçları metne dayalı (text-based), etkinliğe dayalı (taskbased) ve gerçek yaşama dayalı (realia) araçlar olarak üç başlık altında sınıflandırmıştır. Metne dayalı araçlar, iletişimsel yaklaşım benimsenerek oluşturulmuş yazılı araçları içermektedir. İletişimsel dil öğretimine yönelik ders kitapları, metne dayalı araçlara örnek gösterilebilir. Etkinliğe dayalı araçlar, sınıf içi uygulamalarda kullanılan rol yapma, sorun çözme ve benzeri etkinlikler için geliştirilen araçlardır. Etkinlik kitapçıkları, ipucu kartları, ikili çalışma kâğıtları ve benzeri araçlar, etkinliğe dayalı araçlara örnek verilebilir. Gerçek yaşama dayalı araçlar ise, gerçek yaşamdan alınan yazılı ve sözlü metinleri, görselleri ve videoları içeren özgün araçlardır. Örneğin, reklamlar, gazete haberleri, kullanım kılavuzları, haritalar, fotoğraflar, çizelgeler vb. dil öğretiminde kullanılabilir.

Sınıf içi uygulamalarda dil açısından zengin ve gerçek yaşam durumlarına yakın bir öğrenme ortamı yaratmak için özgün (authentic) araçlardan yararlanılabileceği belirtilmektedir (Breen & Candlin, 1980; Breen, 1985; Brumfit, 1981; Nunan, 1999;

Gilmore, 2007). Özgün araçlar, öğrencilerin güdülenmesini arttırmakta ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum gelişmelerine yardımcı olmaktadır (McGarry, 1995).

Özgün araçların önemli bir özelliği de, bu araçların öğrencilere çeşitli beceri ve yeterliklerin kazandırılmasında ve öğrenen özerkliğinin özendirilmesinde kullanılabilmesidir (Benson, 2001).

Özgün öğretim araçları çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Little, Devitt ve Singleton (1989), özgün araçların oluşturulmasında kullanılan metinleri, “belirli bir toplulukta sosyal amaçlarla üretilmiş metinler” olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre, gazete ve dergilerden alınan metinler, roman ve şiir gibi yazınsal metinler, radyo ve televizyon programları, filmler ve şarkılar özgün araçların oluşturulmasında kullanılabilir. Benzer biçimde, Morrow (1977), Nunan (1989) ve Gilmore (2007), özgün metni “bir kişinin gerçek bir iletiyi aktarmak amacıyla oluşturduğu yazılı ya da sözlü metin” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda vurgulamak istenen, metnin gerçek yaşamda kullanılmak üzere üretilen ve eğitsel olmayan bir metin olduğudur.

Breen ve Candlin, öğretim araçlarının çeşitlendirilmesinde özgün araçların önemli rol oynadığını, ancak bu tür araçların kullanımında bir noktanın göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Kullanılan araçların özgün olabilmesi için, araçların türü (yazılı, işitsel, görsel, işitselgörsel) ile sunuş biçimi uyumlu olmalıdır. Örneğin, bir radyo programından alınan bir diyalog, öğrencilere dinletilerek sunulmalıdır. Diyalogun öğrencilere yazılı biçimde sunulması, konuşma dilinin özelliklerinin tam olarak gösterilememesine neden olarak metnin özgünlüğünü bozmaktadır (1980).

Bu temelde, anlamlı ve doğal bir öğrenme ortamı yaratmak için özgün araçların kullanılması tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra, öğrenciler ile araçlar arasında doğru bir etkileşim kurulduğundan da emin olmak gerekmektedir (Breen, 1985). Benzer biçimde Widdowson (1978) ve Yuk-chun Lee (1995), bir metnin özgünlüğünü metin ve öğrenci arasındaki etkileşim ile ilişkilendirmiş ve öğrencinin metni özgün biçimde algılamasıyla metnin özgünlük niteliği taşıyabileceğini vurgulamıştır. Bu temelde, gerçek yaşamdan alınan metinlerin kullanılması, öğrenme ortamının özgün olması için yeterli olmamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenme ortamının metin ile öğrenci arasında özgün bir etkileşim sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

6.9. İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkinliklerin Düzenlenmesi

Yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlikler çeşitli biçimlerde düzenlenebilmektedir. Nunan (1999), sınıf içi etkinlik düzeninin, öğretmen ve öğrenci rollerinin belirlenmesi ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin yapılandırılması açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Wright'a göre, sınıf içi etkinlikler aşağıdaki biçimlerde düzenlenebilmektedir (1987):

1. Öğretmenin tüm sınıfla gerçekleştirdiği etkinlikler
2. Öğretmenin tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinlikler
3. Öğrencilerin bireysel çalışma yaptığı etkinlikler
4. Öğrencilerin ikili çalışma yaptığı etkinlikler
5. Öğrencilerin grup çalışması yaptığı etkinlikler

Öğretmenin tüm sınıfla ya da tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinlikler, öğretmen-öğrenci etkileşimine olanak sağlayan ve öğretmen merkezli bir öğrenme ortamı yaratan etkinlikler olarak görülmektedir. Öğrencilerin ikili çalışma ya da grup çalışması yaptığı etkinlikler ise öğrenci-öğrenci etkileşimine olanak sağlayan ve öğrenen merkezli etkinlikler olarak kabul edilmektedir.

İletişimsel yaklaşımda özellikle grup çalışması, öğrencilerin iletişimsel yeterlik kazanmalarını ve hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak açısından önemli bir etken olarak kabul edilmektedir. Brumfit (1984), geleneksel öğrenim tamlarından farklı olarak, iletişimsel öğrenim ortamlarında grup çalışmasının desteklendiğini belirtmiştir. Brumfit'e göre, grup çalışmaları öğrencilerin etkileşime katılmasını kolaylaştırmakta ve böylece sınıf içi uygulamaların etkililiği artmaktadır. Bunun yanı sıra, grup çalışmalarında oluşan iletişimsel ortam, tüm sınıfla yapılan çalışmalarda oluşan ortamdaki daha doğaldır. Bunun nedeni, grup çalışmalarında katılımcı sayısının gerçek yaşamdaki iletişim durumlarına daha benzer olmasıdır. Ayrıca, öğrenciler grup çalışmalarında tüm sınıfla yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında kendini daha az baskı altında hissetmektedir. Grup çalışmalarının önemli bir katkısı da bu çalışmalarda oluşan işbirlikli öğrenme ortamıdır.

Allen, Fröhlich ve Spada (1984), öğretmen merkezli öğrenme ortamlarında etkinliklerin genellikle tüm sınıfın ya da tek tek öğrencilerin katılımıyla biçimlendiğini belirtmektedir. Böyle bir öğrenme ortamında, öğrencilerin hedef dildeki etkileşimi büyük ölçüde sınıflandırılmaktadır. Bunun nedeni, öğretmen merkezli öğrenme ortamında öğrencilerin çoğunlukla öğretmenin sorduğu sorulara yanıt vermesi ve bunun dışında iletişime katılmaması ve iletişimi başlatma rolünü üstlenmemesidir. Bunun yanı sıra, çoğunlukla soru-yanıt-dönüt yapısının çerçevelediği bu tür öğrenme ortamlarında, öğrenciler birbirinden bağımsız tümceler üretmekte ve öğretmenler bu tümcelerin iletişimsel açıdan uygunluğu ya da yüklendiği anlamdan çok, dilin yapısı açısından doğruluğunu değerlendirmektedir. Buna karşın, ikili çalışmalar ya da grup çalışmalarıyla, öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyen ve anlama odaklanan bir öğrenme ortamı sağlanabilmektedir.

Devitt (1989), grup çalışmasının bazı durumlarda yanlış yorumlanabildiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler, grup çalışmalarının tek başına iletişimsel bir öğrenme ortamı sağlamak için yeterli olduğuna inanmaktadır. Ancak Devitt'e göre, grup çalışması sadece, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurduğu bağlamlar sağlayabilmektedir. Öğrencilerin anlamlı biçimde iletişim kurup kurmadığını belirleyen ise, grup çalışması kapsamındaki etkinliklerdir. Bu kapsamda, grup çalışmalarının anlamlı ve iletişimsel etkinlikler ile desteklenmesi gerekmektedir.

6.10. İletişimsel Öğretim Programında Öğretmenin Rolü

Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin başlıca iki rolü bulunmaktadır (1980). Bunlardan birincisi, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin birbirleri, etkinlikler ve öğretim araçları ile etkileşimini desteklemek ve kolaylaştırmaktır. İkinci olarak öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde katılımcı rolünü üstlenir. Öğretmen, bu iki temel rol kapsamında birtakım yan roller de üstlenir. Öncelikle, öğretmen sınıf içinde kaynakları örgütler ve kendi de bir kaynak görevi görür. Bunun yanı sıra, sınıf içi etkinlikleri yönlendirir ve etkinliklerin sürdürülebilmesi için yönergeler verir. Öğretmen, sınıf içi etkinlikleri yönlendirirken bir yandan da katılımcı gözlemci rolünü üstlenir ve öğrencileri izleyerek onlara dönüt verir.

Benzer biçimde Canale ve Swain (1980), iletişimsel yaklaşımda öğretmenin, öğrencilerin iletişimsel yeterliğinin geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamları sağlayarak öğrenme sürecini destekleyici ve yönlendirici bir rol üstlendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmenin özellikle öğrenme sürecinin başında geleneksel eğitici rolünü de sürdürmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Littlewood (1983), iletişimsel öğrenme ortamında öğretmenin rolünün geleneksel öğrenme ortamı ile karşılaştırıldığında daha az baskın olduğunu, ancak daha az önemli olmadığını belirtmiştir. Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencileri izleyip yönlendirerek öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamının sağlandığından emin olmalıdır.

Richards ve Rodgers (2001), öğretmenin, yukarıdaki rollerin yanı sıra, öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerini belirleme rolünü de üstlendiğini belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yaparak onların öğrenme gereksinimlerini belirleyebileceği gibi, yapılandırılmış gereksinim çözümlene araçlarından da yararlanabilmektedir. Öğretmenler, öğrenme ortamını belirledikleri gereksinimler doğrultusunda düzenlemelidir.

Canale ve Swain (1980) tarafından vurgulanan başka bir konu da öğretmenlerin iletişimsel yeterlik düzeyleridir. Öğretmenlerin sınıf içinde iletişimsel bir ortam sağlayabilmeleri ve kılavuz rolünü etkin biçimde yürütebilmeleri için, iletişimsel yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Canale ve Swain, bu noktada hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlik eğitiminin, öğretmen adaylarının iletişimsel yeterliklerini geliştirecek ve onlara iletişimsel yeterlik alanları ile ilgili yeterli bilgi sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Benzer biçimde Devitt (1989), iletişimsel öğrenme ortamının etkili olmasında öğretmenlerin rolünün büyük olduğunu belirtmektedir. Devitt'e göre, yabancı dil sınıflarının gerçekleri ile iletişimsel yaklaşımın temel ilkeleri her zaman örtüşmemektedir. Bu durum, iletişimsel yaklaşımın uygulama boyutunda sorunlar yaşandığını göstermektedir. Bu sorunlar, yabancı dil öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Devitt, bu sorunların iletişimsel yaklaşımın temel ilkelerinin öğretmenler tarafından yanlış yorumlanmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Öğretmenler, iletişimsel yaklaşımın temel kavramlarını tam olarak kavramadan yüzeysel özelliklerine odaklanmakta ve öğrenme-öğretme sürecini bu özellikler üzerine

temellendirmektedir. Bu sayede, iletişimsel bir öğrenme ortamı sağladıklarına inanmaktadırlar. Ancak, böylesi bir yabancı dil öğretim sürecinin çıktıları, genellikle öğretmenlerin beklentilerini karşılamamaktadır. Bunun sonucunda, öğretmenler iletişimsel yaklaşımı tamamen terk etme yoluna gitmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin iletişimsel yaklaşımı doğru biçimde yorumlamaları ve uygulamaları sınıf içi uygulamaların etkililiğinde büyük rol yapmaktadır.

6.11. İletişimsel Öğretim Programında Öğrencinin Rolü

İletişimsel öğretim programlarının dil sınıflarının sosyal düzeni, diğer bir deyişle sınıf içi uygulamalarda öğretmen ve öğrencilerin üstlendiği roller üzerindeki etkisi farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. İletişimsel öğretim programlarının uygulandığı dil sınıflarında, öğretmen bilgi aktaran, süreci yöneten ve yönlendiren ve iletişimi kontrol eden geleneksel bir eğitici rolünü değil, öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olan bir kılavuz rolünü üstlenmektedir. Buna koşut olarak, öğrenciden öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenerek sürece etkin biçimde katılması beklenmektedir. Bu kapsamda, öğrenci öğrenme sürecine ilişkin amaçların, içeriğin ve bu amaçlara nasıl ulaşılabileceğinin belirlenmesinde etkin bir rol oynar. Öğretmen ve öğrenci rolleri üzerindeki bu etki, fiziksel düzen üzerinde de görülmektedir. Öğrencilere bireysel çalışma, ikili çalışma veya grup çalışması yapma olanağı sunulur. İletişimsel öğretim programlarının uygulanmasıyla ortaya çıkan bu sosyal düzen, sınıf içi uygulamalarda söylem yapısının da değişmesine neden olmaktadır. Öğrenciler iletişimde daha fazla rol üstlenerek daha etkin biçimde iletişime katılmaktadır (Devitt, 1989).

Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel yaklaşımda öğrencinin başlıca rolü, dilin nasıl öğrenildiğini öğrenmektir. Bu kapsamda öğrencinin, öğrenme sürecini içselleştirerek bu sürece uyum sağlaması, öğrenme becerileri geliştirmesi ve kendine birtakım öğrenme stratejileri belirlemesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenci sınıf içi uygulamalarda karar alma ve problem çözme süreçlerine etkin biçimde katılarak kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmelidir (1980).

Richards ve Rodgers (2001), iletişimsel yaklaşımda öğrenmeyi öğrenme sürecinin büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Bunun nedeni, bazı durumlarda öğrencilerin geçmiş yaşantılarının iletişimsel öğrenme süreci ile uyumsuz olmasıdır. İletişimsel yaklaşımda tek bir

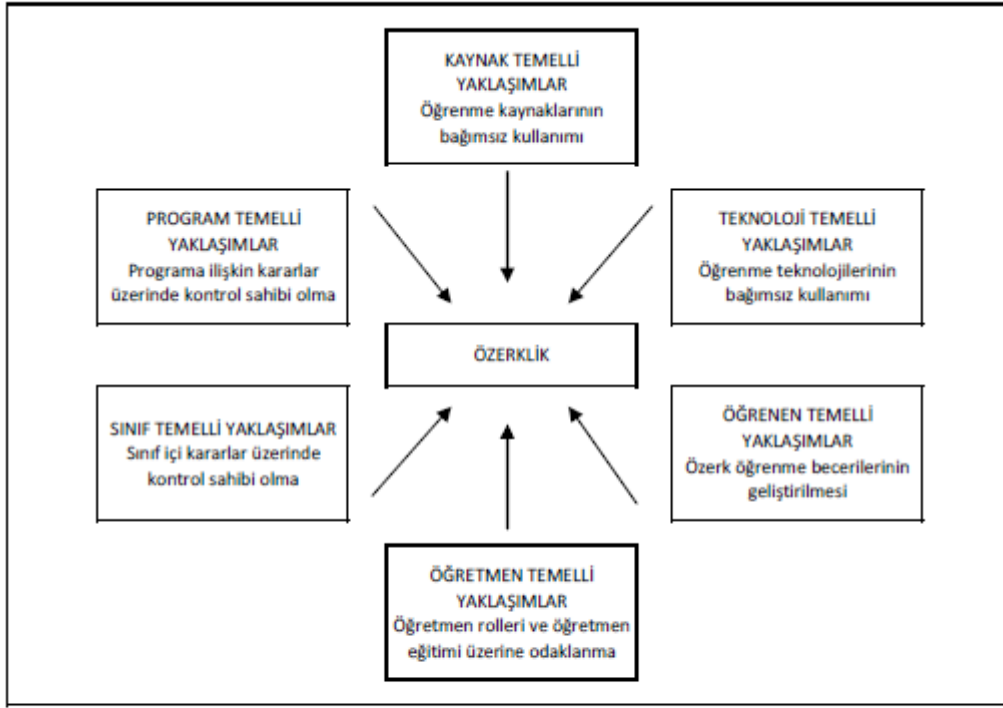
kaynak yerine çeşitli kaynaklardan yararlanılması, dil kurallarının öğrenciye doğrudan sunulmaması, öğrencilerin çoğunlukla öğretmenle değil birbirileri ile etkileşim kurması ve öğrenci hatalarının çok sık düzeltilmemesi öğrencilerin öğrenme sürecini içselleştirmesini güçleştirebilmektedir. Bu temelde, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi ve kendi öğrenme stratejilerini geliştirerek sürece uyum sağlaması gerekmektedir.

Holec (1981), öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesini, “öğrenen özerkliği” (learner autonomy) olarak adlandırmaktadır. Holec’in öğrenen özerkliği tanımına göre, öğrenen kendi öğrenmesine ilişkin kararların alınmasından sorumludur. Bu sorumluluk; öğrenme süreci sonunda ulaşılmaması beklenen hedeflerin belirlenmesi, öğrenme sürecinde içeriğin belirlenmesi, öğrenme sürecinin izlenmesi ve öğrenmenin değerlendirilmesi gibi önemli aşamaları içermektedir. Böylelikle, öğrenen öğrenme sürecinin düzenlenmesi ve yönetimine ilişkin kararlar alarak kendi öğrenmesini yönlendirir.

Little, Holec’in tanımını tamamlayacak biçimde, özerklik tanımına psikolojik bir boyut eklemekte ve özerkliği bir kapasite olarak ele almaktadır (1991, s.4): Özerklik; eleştirel düşünme, karar alma ve bağımsız hareket etme kapasitesidir. Özerklik, öğrenenlerin öğrenme süreci ve bu süreçte kullanılan içerik ile psikolojik bir bağ kurmalarını gerektirir. Özerklik, öğrenenin hem nasıl öğrendiği hem de öğrendiklerini daha geniş bir bağlamda nasıl kullandığı ile ilgilidir.

Little (1991), özerkliğin yabancı dil öğrenme sürecinde büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme sürecinde güdülenmeyi arttırmaktadır. Güdülenmenin artması, öğrenme sürecinin verimliliğini olumlu etkilemektedir. Bunun yanı sıra Little, özerk öğrenenlerin hedef dili kullanarak etkili iletişim kurmada daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Bunun nedeni, bu öğrenenlerin etkili iletişim için gereken rolleri üstlenmesidir.

Benson (2001), öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları altı başlık altında toplamıştır: (1) Kaynak temelli yaklaşımlar, (2) Teknoloji temelli yaklaşımlar, (3) Öğrenen temelli yaklaşımlar, (4) Öğretmen temelli yaklaşımlar, (5) Sınıf temelli yaklaşımlar ve (6) Program temelli yaklaşımlar. Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar
(Benson, 2001, s. 112)

Kaynak temelli yaklaşımlar, öğrenenlerin öğrenme araçları ile bağımsız etkileşimi üzerine kuruludur. Böylece, öğrenenler öğrenmelerini planlama, öğrenme araçlarını seçme ve öğrenmelerini değerlendirme olanağına sahip olur. Öğrenenlerin kaynaklara kendi kendilerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla merkezler oluşturulmaktadır. Söz konusu merkezlerde, ses ve görüntü kayıtları, bilgisayarlar, yazılımlar ve basılı araçlar gibi kaynaklar doğrudan öğrenenlerin kullanımına sunulmaktadır. Bu merkezlerde ayrıca grup çalışmalarına yönelik ortak alanlar ve öğrenenlere kılavuzluk etmek amacıyla destek masaları bulunmaktadır. Bazı merkezler internet siteleri yoluyla da öğrenenlere kaynak sunmaktadır (Benson, 2001; Benson, 2006).

Teknoloji temelli yaklaşımlar, öğrenenlerin eğitim teknolojileri ile bağımsız etkileşimi üzerine kuruludur. Teknoloji temelli yaklaşımlar kapsamında özellikle bilgisayar destekli dil öğrenimi (computer assisted language learning) ön plana çıkmaktadır. Bilgisayar destekli dil öğrenme uygulamalarında, iletişimsel dil kullanımı ve becerilerin bütünlük öğretimini desteklemek amacıyla çoklu ortamdan (multimedia) yararlanılmaktadır. Bu

uygulamalar, keşfederek öğrenmeyi özendirmekte ve öğrenenlerin öğretim aracı seçme konusunda kontrol sahibi olmalarını sağlamaktadır (Benson, 2001; Benson, 2006).

Öğrenen temelli yaklaşımlarda, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlamak amacıyla, öğrenme stratejileri geliştirme ve öğrenmeyi öğrenme çalışmalarına odaklanılmıştır. Kaynak temelli ve teknoloji temelli yaklaşımlar öğrenenlere öz-yönelimli öğrenme olanakları sunarak öğrenenlerin özerkliğini geliştirmeyi amaçlarken, öğrenen temelli yaklaşımlar öğrenenlere bu olanaklardan yararlanmaları için gerekli becerileri kazandırarak öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerindeki kontrollerini arttırmayı amaçlamaktadır (Benson, 2001; Benson, 2006).

Sınıf temelli yaklaşımlar, öğrenenin sınıf içindeki sürecin planlanması ve değerlendirilmesinde kontrol sahibi olması üzerine kuruludur. Öğrenenin sınıf etkinliklerinin planlanması üzerinde kontrol sahibi olması, hem özerklik hem de öğrenmeyi öğrenme açısından olumlu sonuçlar yaratmaktadır. Sınıf temelli yaklaşımlar, öğrenenleri kendi öğrenmelerine ilişkin karar alma süreçlerine dahil ederek öğrenen özerkliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenenlerin planlama ve değerlendirme süreçlerine dahil edildiği araştırmalarda, olanak ve destek sunulması halinde, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olabildiği ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, öğrenenlerin diğer öğrenenlerle işbirliği yapma ve öğretmenlerin desteğini alma açısından daha uygun bir ortam olan sınıfta bu kapasiteyi daha iyi bir biçimde geliştirebildiği de belirtilmektedir (Benson, 2001; Benson, 2006).

Program temelli yaklaşımlar, öğrenenin programa ilişkin kararlar üzerinde kontrol sahibi olması üzerine kuruludur. Program temelli yaklaşımlarda öğrenenin kendi öğrenmesi üzerinde sahip olduğu kontrol, programlara ilişkin kararları kapsayacak biçimde genişletilmektedir. Bu durum, içerik ve sürece ilişkin kararların öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte alındığı süreç odaklı izlenceler ile sağlanabilmektedir (Benson, 2001; Benson, 2006).

Öğretmen temelli yaklaşımlarda, öğretmenin rolü ve öğretmen eğitime odaklanılmaktadır. Özerkliğe ilişkin olarak yapılan son çalışmalarda özellikle öğretmenin rolü üzerinde durulmaktadır. Öğrenen özerkliği kapsamında öğretmenin rolü; kolaylaştırıcı, kılavuz ve kaynak olarak üç başlık altında açıklanmaktadır. Kolaylaştırıcı olarak öğretmen öğrenenlere öğrenmeleri için gerekli desteği sunar. Kılavuz olarak

öğretmen öğrenen ile birebir etkileşim kurar. Son olarak, kaynak olarak öğretmen bilgi ve uzmanlık kaynağı olarak görülür (Benson, 2001; Benson, 2006).

6.12. İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkileşim

Sınıf içi etkileşim, özellikle yabancı dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Bunun nedeni, öğrencilerin hedef dili çoğunlukla yalnızca sınıf içinde kullanabilmesidir. Bu nedenle, iletişimsel öğretim programında, doğal ve iletişimsel bir etkileşim ortamının oluşturulması amaçlanmaktadır.

Sınıf içi etkileşimin yapısı, iletişimsel yabancı dil öğretiminde üzerinde durulan bir konudur. Hall (2010), sınıf içi etkileşimin yapısını incelemenin, öğrencilerin hedef dildeki kazanımlarını belirlemek ve yabancı dil öğrenme sürecini tanımlamak açısından önem taşıdığını belirtmiştir.

Coulthard (1985), sınıf içi etkileşime ilişkin kuramsal çalışmasında, sınıf içi etkileşimin temel özelliğinin bilgilendirmeyi ve öğretmeyi amaçlaması olduğunu belirtmiştir. Sınıf içi etkileşimin söylem yapısı da bu özellik temelinde biçimlenmektedir. Normalde etkileşimin içeriği tahmin edilemez ve kontrol edilemezken, sınıf içinde içeriği seçmek, içeriğin nasıl daha küçük birimlerine ayrılacağını belirlemek ve konudan uzaklaşma veya yanlış anlama gibi durumlarla başa çıkmak öğretmenin sorumluluğundadır. Coulthard, normal etkileşimin soru-yanıt biçiminde iki adımdan oluştuğunu, ancak sınıf içi etkileşimde bundan farklı bir yapının gözlemlendiğini ifade etmiştir. Sınıf içi etkileşimde üç adımdan oluşan bir yapı söz konusudur. Bu yapıda, öğretmen soru sorar, öğrenci yanıt verir ve öğretmen dönüt verir. Coulthard böylesi bir yapının sınıf içi etkileşim için normal olduğunu ifade etmektedir. Bunun nedeni, sınıf içi etkileşimde öğretmenin sorduğu soruların çoğunun yanıtını bilmesidir. Öğretmenin soru sorma amacı, öğrencilerin de yanıtı bilip bilmediğini anlamaktır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar sıklıkla öğretmenin beklediği yanıtlardan farklı olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmen verilen yanıtın doğru olup olmadığını belirtmek için öğrencilere dönüt vermektedir.

Devitt (1989), soru-yanıt-dönüt yapısının sınıf içi etkileşim için normal olduğunu kabul etmiş, ancak bu yapının hedef dilin anlamlı kullanımına olanak sağlayacak biçimde oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Devitt, sınıf içi uygulamalarda dilin anlamlı

kullanımına ilişkin araştırmasında, altı sınıfta sınıf içi etkileşimi incelemiştir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içinde dili anlamlı bir biçimde kullanıp kullanmadığını ortaya koymak ve eğer dil anlamlı bir biçimde kullanılıyorsa bunun nasıl düzenlendiğini belirlemektir. Bu amaçla, altı farklı derste etkileşim çözümlenmiştir. Bu derslerden ; tarih, ekonomi ve din olmak üzere alan dersleridir. Diğer üç ders ise, biri Fransızca ikisi Almanca olmak üzere dil dersleridir. Araştırmada bu derslere katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin konuşmaları kaydedilmiş ve daha sonra kayıtlar yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. özmlenme sonucunda, alan derslerinde etkileşimin genellikle soru-yanıt-dönüt biçiminde olduğu grlmştir. Bununla birlikte, tüm alan derslerinde dilin anlamlı bir biçimde kullanıldığı belirlenmiştir. Dil derslerinde ise, alan derslerinde olduğu gibi etkileşimin soru-yanıt-dönüt biçiminde olduğu, ancak soruların çoğunun anlamdan çok yapıya odaklandığı gözlenmiştir. Öğretmenler, ğrencilerin içerik ile ilgili değil, yapı ile ilgili bilgisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu durum, dil derslerindeki etkileşimin içerikten çok yapı üzerine kurulu olduğunu göstermektedir.

İletişimsel yabancı dil ğretiminde bir diğer önemli konu da, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi etkileşimde birinci dil ve hedef dil kullanımınıdır. Littlewood ve Yu (2011), sınıf içi etkileşimde birinci dil ve hedef dil kullanımına ilişkin araştırmalarda, hedef dil kullanımının önemi ve gereğine ilişkin bir ortak görüşün oluştuğunu belirtmiştir. Bu kapsamda, yabancı dil ğretiminde sınıf içi etkileşiminin büyük bir bölümünde hedef dilin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun nedeni, hedef dilin yabancı dil olarak öğretildiği durumlarda, pek çok öğrencinin yalnızca sınıf içinde hedef dille karşılaşma olanağının olmasıdır. Bunun yanı sıra, sınıf içi uygulamalarda hedef dilin sadece bir ders konusu olarak değil, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi ve benzeri amaçlarla da kullanılması, öğrencilerin hedef dili bir iletişim aracı olarak görmesini ve güdülenmenin artmasını sağlamaktadır. Ayrıca, ğretmenler öğrencilerin hedef dille karşılaşmasını sağlayan en önemli kaynak olduğundan, sınıf içi uygulamalarda hedef dil kullanımı olabildiğince arttırılmalıdır (Turnbull M. 2001; Turnbull & Arnett, 2002). Kuramsal araştırmalarda sınıf içinde hedef dil kullanımının gereği konusunda bir ortak görüş oluşmasına rağmen, sınıf içi uygulamalarda durum farklıdır. Littlewood ve Yu'ya göre, öğretmenler sınıf içi uygulamalarda birinci dili sıkça kullanmaktadır ve bazı durumlarda birinci dil kullanım oranı hedef dil kullanım oranını geçmektedir.

Örneğin, Eurydice (2012) tarafından yayımlanan Avrupa'da yabancı dil öğretimine ilişkin rapora göre, araştırmaya katılan 32 ülkenin çoğunda yabancı dil öğretim programlarında iletişimsel bir öğrenme ortamı oluşturulması ve sınıf içinde dilin yapısından çok iletişimsel dil kullanımına odaklanması yönünde önerilerde bulunmaktadır. Buna karşın, 2009-2010 eğitim-öğretim yılına ilişkin araştırma bulgularına göre, öğretmenler sınıf içinde çoğunlukla birinci dilde iletişim kurmuştur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hedef dili kullanma oranlarına bakıldığında, öğrencilerin hedef dili öğretmenlerden daha az kullandığı görülmüştür. İspanya ve Belçika başta olmak üzere bazı ülkelerde, öğretmenler ile öğrencilerin hedef dil kullanım oranları arasında önemli bir fark olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, Fransa ve İsveç gibi öğretmenlerin sınıf içinde çoğunlukla hedef dili kullandığı ülkelerde, öğrencilerin de hedef dil kullanım oranı yüksektir.

Littlewood ve Yu (2011), sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin birinci dili belirli durumlarda belirli amaçlarla kullandığını ifade etmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin öğrencilerle yapıcı bir sosyal bağ kurmaya çalıştığı durumlardır. İkinci olarak, öğretmenler karmaşık dilbilgisi konularını ya da yeni sözcüklerin anlamlarını açıklarken birinci dili kullanmaktadır. Üçüncü olarak, öğretmenler sınıf yönetiminde birinci dili kullanmayı yeğlemektedir. Littlewood ve Yu, öğretmenlerin bu amaçlarla birinci dili kullanmalarının sınıf içinde hedef dile geçişte bir aşama oluşturabileceğini, ancak sınıf içinde hedef dili gerçek iletişim amacıyla kullanma olanağını ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Littlewood ve Yu'ya göre, öğretmenler birinci dil kullanımına başlıca neden olarak öğrencilerin hedef dilde yeterli olmamalarını göstermektedir. Buna ek olarak, bazı öğretmenlerin kendilerini hedef dilde yeterli görmemeleri de birinci dil kullanımının bir nedeni olarak görülmektedir.

Littlewood (1983), iletişimsel yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin sadece planlanmış etkinlikleri değil, sınıf yönetimini de iletişimsel bir ortam oluşturmak için kullanabileceğini belirtmiştir. Dersin başlatılması ve sonlandırılması, etkinliklerin tanıtılması ve sürdürülmesi, etkinlikler sırasında karşılaşılan sorunların çözülmesi gibi sınıf yönetimine ilişkin durumlarda hedef dilin kullanılması doğal bir iletişim ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Littlewood, pek çok öğretmenin, sınıf yönetiminde birinci dili kullanarak doğal bir iletişim ortamı oluşturma olanağından yararlanmadığını ifade etmiştir. Sınıf yönetiminde hedef dilin kullanılmasıyla sınıf ortamında gerçek yaşam durumları sağlanabilmektedir.

Littlewood ve Yu (2011), sınıf içi uygulamalarda hedef dil kullanımını arttırmak için, öğretmenlerin bu konuda kararlı olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf içi uygulamalarda hedef dilin iletişim dili haline gelebilmesi için, öğretmenlerin öğrenme sürecinin başından itibaren hedef dili kullanması ve öğrenme süresince kararlı biçimde hedef dili kullanmaya devam etmesi gerekmektedir. Öğrencilerin hedef dili benimsemesi ve sınıf içi iletişimde hedef dili kullanması, ancak öğretmenin sınıf içi uygulamalarda tutarlı biçimde hedef dili kullanmasıyla olasıdır. Bunun yanı sıra, sınıf içi uygulamalarda birtakım iletişim stratejilerinin kullanılması, hedef dil kullanımında sürekliliğin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin anlaşılmayan ifadeleri olduğu gibi yinelemesi ya da ifadedeki bir ögenin yerine başka bir öge kullanması, sık sık örneklerden yararlanması, öğrencilere anlatılan konularla ilgili ipuçları vermesi vb. bu tür stratejilerdir.

Sınıf içi etkileşimle ilgili üçüncü bir konu da öğretmenlerin ve öğrencilerin konuşmalarının uzunluğudur. Doğal iletişim ortamında konuşmanın uzunluğu, birbirinden bağımsız sözcük ve tümcelerden oluşan kısa metinlerden birbirine bağlı tümcelerden oluşan uzun metinlere kadar çeşitlilik gösterebilmektedir. Konuşmacılar, bazı durumlarda birbirinden bağımsız sözcük ya da tümcelerle kendilerini ifade ederken, bazı durumlarda birbirine bağlı tümcelerden oluşan uzun metinler oluşturmaktadır. Bu durum, sınıf içi iletişimde farklılık gösterebilmektedir. Allen, Fröhlich ve Spada (1984), sınıf içi etkileşimde öğretmenlerin konuşmalarının genellikle birbirine bağlı tümcelerden oluştuğunu, ancak öğrencilerin konuşmalarının çoğunlukla birbirinden bağımsız sözcük ya da tümce düzeyinde kaldığını belirtmiştir. Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına benzer biçimde iletişim kurmasını sağlamak için, birbirinden bağımsız sözcük ya da tümcelerin yanı sıra içerik açısından tutarlı uzun metinler oluşturmaları sağlanmalıdır.”

Soğuksu'nun tüm bu ayrıntılı aktarımların neticesinde toparlamak gerekirse Aktaş'ın da belirttiği gibi (2005, s.93-94), “İşin özüne bakarsak, bir dili öğrenmek demek, o dilin iletişimsel yetisini kazanarak, o dilde iletişim kurmak demektir. Bir başka deyişle, iletişimsel yetiyi kazanmak demek, o dilin iletişimsel becerilerini, yani hem konuşma ve yazma gibi yaratıcı becerileri hem de dinleme ve okuma gibi edilgen becerileri kavramak, ayrıca o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü, yaşam ve hareket tarzlarını, kısaca sosyodilbilim (soziolinguistik) ve pragmatik biliminin öngördüğü (neyin, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl, hangi koşullarda konuşulabileceğini öğrenmek gibi) davranış şekilleriyle birlikte o ülkenin insanlarıyla sözlü ve yazılı olarak iletişim kurmayı öğrenmek

demek anlamına gelmektedir (Edmonson ve House, 1993, s.82). Bu tanım bize, öğretmenin yabancı dil öğretiminde sözünü ettiğimiz bu dil öğelerini ve davranışlarını hiçbir zaman tek başına değil, gerçek yaşamın kendisine dayandırılarak belli bir bütünlük içinde verilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Burada hedeflenen amaç, öğrencinin öğrendiği yabancı dili her bir ortamda olabildiğince bağımsız, otonom ve yaratıcı bir biçimde kullanmasını sağlamak ve daha geniş anlamda öğrenme tekniklerini kazandırmaktır.

Günümüz yabancı dil öğretiminde iletişimsel becerinin geliştirilmesinin gereğine işaret eden Çakır (2000, s.253) iletişim sürecinde toplumsal, kültürel, sosyal, psikolojik ve pragmatik öğelerin önemli rol oynadığını, bu unsurların iletişimi etkilediğini, değişik bir deyişle iletişim eyleminin bu etkenlerin gerektirdiği davranış biçimleri içinde gerçekleştiğini, bunlardan kopuk bir iletişimin düşünülmemeyeceğini dile getirmektedir.

İnsanlar arasında iletişimin kurulmasını sağlayan en önemli unsur, hiç kuşkusuz adına dil dediğimiz sihirli varlıktır. Bu varlık sözlü iletişim için “konuşma – dinleme” ve dinlediğini “anlama” becerilerinin, yazılı iletişim için de “yazma – okuma” ve okuduğunu “anlama” becerilerinin öğrenilmesini gerekli kılmaktadır. Bu becerileri kazanmak kendi anadilimizi öğrenmede ne denli ön koşul ise, her hangi bir yabancı dili öğrenmede de o denli ön koşuldur.

Modern yabancı dil öğretiminde bu becerilerin bir bütün olarak ele alınıp kavratılması, birinin diğerine tercih edilmemesi anlayışı ağırlık kazanmaktadır. Özellikle günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen kitle iletişim ve ulaşım araçları insanlar arasındaki ilişkileri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkileyerek yabancı dil öğretiminde böyle bir anlayışın ortaya çıkmasını sağlamıştır.”

VII. BÖLÜM

Bu bölümde yabancı dil eğitimden kullanılan araç-gereçler kısaca tanıtıldıktan sonra yabancı dil eğitiminde en önemli ve en geleneksel araç olan “ders kitabı” üzerinde durulacak ve uygulama bölümünde de yararlanacağımız ders kitabı inceleme kriterlerinin yer aldığı “Stockholm Kriterleri” aktarılacaktır.

7. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ARAÇ-GEREÇLER

7.1. Görsel, İşitsel ile Görsel-İşitsel araçlar

Kabadayı (2001), “Yabancı Dil Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçlar” başlığı altında derslerde yararlanılan araç-gereçleri şöyle sıralandırmaktadır:”

7.1.1. Görsel Araçlar

Kitaplar

1. Ders kitabı: Yabancı dil öğretiminde en çok kullanılan görsel araçlar sınıfta her öğrencinin kullandığı ders kitabıdır.
2. Öğretmen kitabı: Daha çok öğretmene dersi nasıl işleyeceği konusunda hazır bilgiler veren bir başvuru kitabıdır.
3. Alıştırma kitabı: Öğrencilerin hem sınıfta hem de evde kullanabilecekleri kaynak bir kitaptır

Yazı Tahtaları

1. Kara tahta: Geleneksel sınıf ortamında her öğretmenin en çok kullandığı araçtır. Kara tahta üzerine renkli tebeşirle çizilen şekil, resim ve diyagramlar öğretmeyi somutlaştırmak için çok sık kullanılan görsel öğretim yoludur.
2. Pazen tahta: Bir tabaka karton ya da aynı büyüklükte bir tahta üzerine pazen ya da tüylü bir kumaş geçirilerek yapılır. Figürünlerin kullanımı için gerekli görsel bir araçtır.
3. Manyetik tahta: Manyetik tahta ya da mıknatıslı tahta yabancı dil sınıflarında da kullanılmaya başlanmıştır. Kullanılacak resimlerin arkasına mıknatıs takılır. Bu mıknatısla

resimler manyetik tahtada düşmeden durabilmekte ve çalışmalar bu resimlerden yararlanılarak yapılmaktadır.

4. Bülten tahtası: Gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında okuldaki genel duyuru için kullanılır.

Resimler

Yabancı dil derslerinde en çok kullanılan görsel araçlar resimlerdir. En ucuz der araçları olduğu gibi öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanması ve kolayca temin edilmesi olasıdır.

1. Düz resimler: Fotoğraf makinesiyle çekilmiş resimler, gazete, mecmua, kitap gibi basılı materyallerde yayımlanmış resimler, posterler, çoğaltılmış resimler bu gruba girer.

2. Çizgi resimler: Bir kişiyi, objeyi ya da bir olayı basit çizgilerle anlatan resimlerdir. Kara tahtaya kolayca çizilebileceği gibi önceden kağıda çizilerek sınıfta kullanmakta olasıdır.

3. Floş kartlar: Bir kişiyi, objeyi ya da bir olayı sıra ile gösteren ufak tablolardan oluşan resimler dizisidir.

4. Figürünler: Bir kişi ya da obje figürünün kenarlarından keserek elde edilen resme figürün denilmektedir.

5. Duvar resimleri: Belli bir amaç için hazırlanmış resimleri daha büyük boyutlarıyla görüntülemek için hazırlanmış ve duvara asılan büyük tablo halindeki resimlerdir.

6. Levhalar: Kalın bir karton üzerine yazı ve resimlerin birlikte görüntülenmesidir.

7. Afişler: afişlerde levhalar gibi hazırlanmakta daha çok reklam amaçlı kazanmaktadır.

Gerçek Eşyalar ve Modeller

Yabancı dil sınavlarında özellikle başlangıç düzeyinde gerçek eşyalardan (real-objects) yararlanmak olasıdır. Bunlar sınıf içindeki eşyalar (class-room objects) olabileceği gibi, meyveler, biletler ve menüler gibi taşınması ve sınıfa getirilmesi kolay olan eşyalar olabilir.

Projektörler ve Grafikler

1. Opak projektörü: Fotoğraf, resim, kitap sayfası gibi şeffaf olamayan materyalleri ekrana yansıtmaya yarayan araca denir.
2. Tepegöz: Tepegöz saydam olarak bilinen şeffaf levhaları ekrana yansıtmaya yarayan araca tepegöz denir.
3. Slayt projektörü: Slaytların ekrana yansıtılmasını yarayan araca denilir.
4. Film şeridi projektörü: Film şeritlerinin ekrana yansıtılmasına yarayan araca denilir.

7.1.2. İşitsel Araçlar

Yabancı dil öğretiminde kullanılan işitsel araçlar ve özellikleri aşağıda tanıtılmıştır.

1. Radyo

Kulağa hitap eden ve büyük insan kitlelerini etkileyen bir iletişim aracıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yabancı dil dersleri için hazırlanmış programlar mevcut olmakta ve okul radyosu saatinde yayınlanmaktadır. Ancak yayın saatleri ders saatlerine denk düşmediği için radyo programlarından yaygın bir şekilde yararlanılmadığı gözlenmektedir.

2. Pikap ve Plaklar

Bu işitsel araçlar son yıllarda teyp ve kaset çalarların yaygın olarak kullanılmasıyla önemini kaybetmişlerdir.

3. Teyp ve Ses Bantları

Yabancı dil öğretiminde plaklardan daha yararlı ve kullanışlı araçlardır. Öğrencilerin kendi konuşmalarını kendilerinin dinleyip değerlendirilmesini sağlar. Genel olayları, radyo ve televizyon programlarını kaydetmede sonra sınıfta öğrencilere dinletme olanağını verir. Son yıllarda geliştirilen yabancı dil öğretimine yönelik kasetlerle bireysel dil öğretimini sağlar. Kaydedilmiş seslerin istenmeyen kısımlarının silinmesi, düzeltilmesi ya da yerine başka kayıtların yapılması olasıdır. Bu nedenle plaktan daha kullanışlı ve daha ucuz bir ders aracıdır. Teypelerin, dil laboratuvarlarında kullanılması dil öğretiminde dinleme, taklit

etme ve tekrar yapma açısından önem taşımaktadır. Dil laboratuvarları öğrencilere bu olanağı vermektedir.

Kalabalık yabancı dil sınıflarında her öğrencinin duyduğunu tekrarlaması ve yaptığı tekrar hatalarını düzeltebilmesi olası görülmediğinden bu tür mekanik alıştırmalar için dil laboratuvarlarında yararlı olmaktadır. Diğer yararları da şöyle sıralanabilir.

1. Öğrenci, amaç dili anadil olarak konuşan birinde duyma olanağına sahiptir.
2. Bu sesi, kendisi ve öğretmeni istediğinde, her zaman dinleyebilir.
3. Banda alınmış ses değişmesi bir model olarak her zaman kullanılabilir.
4. Öğrenci çok değişik kişileri dinleyebilir. Kadın- erkek- çocuk sesleri gibi.
5. Öğrenciyi, çevrenin stresli havasından ve arkadaşlarının karşısında hata yapma korkusundan kurtarır.
6. Sınıfta olduğu gibi sıra beklemeden, duyduğu yabancı sesi her duyuşta tekrarlayabilir.

7.1.3. Görsel ve İşitsel Araçlar

1. Film Makinesi ve Hareketli Filmler

Film makinesi, hareketli ve sesli görüntü ve yansıtıcı makineye film makinesi denir.

Filmler, dilin kültürle olan ilişkilerini en iyi şekilde ortaya koyan araçlardır. Öğrenciye, amaç dilin konuşulduğu ülkeyi, insanlarını, yaşayışlarını tümüyle kültürel ortamını bir bütünlük içinde sunar.

2. Kapalı Devre Televizyon

Kapalı devre televizyon, kablo ya da mikro dalga bağlantısı yoluyla bir video ya da bir stüdyodan doğrudan doğruya sınıftaki izleyiciye gönderilen yayın anlamında kullanılmaktadır.

Kapalı devre televizyon yayınlarından öğretimde yararlanmasının en önemli nedenlerinden birisi çok sayıda sınıfı olan bir okulda aynı dersi aynı anda tüm sınıfların izleme olanağı bulunmasından kaynaklanmaktadır.

Kapalı devre televizyonla yapılan eğitimin potansiyeli geniş olduğundan özellikle üniversitelerde, hastanelerde ve halk eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabilir.

3. Video

Video ile yabancı dil öğretimi uygulamalarına özellikle son yıllarda ülkemizde de ayrı bir önem verilmektedir. Bu nedenle konu video ile yabancı dil öğretimi başlığı altında daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.”

7.2. Ders Kitabının Önemi

Yukarıda sıralanan ve kısaca açıklanan eğitim araç gereçleri içerisinde gere içerik olarak, gerek müfredatı takip açısından en önemli araç ders kitaplarıdır. Bu araştırmanın da odak noktasını oluşturacak olan ders kitapları, nitelikli bir yabancı dil eğitimi için önemlidir.

Güneş (2002, s. 2), “Ders kitapları tüm dünyada en geniş kullanıma sahip basılı ürünlerdir. Ayrıca, ders kitapları eğitim sürecinde bilgi edinmenin temel aracıdır ve kullanımını oldukça kolaydır” ifadeleri ile konunun önemini vurgulamaktadır.

Ders kitaplarının önemine öğretmenlerin açısından yaklaşan Yalçın (1994), “bilginin en kısa yoldan sistemli bir biçimde öğrenciye kazandırılacak hâle getirilmesini ve öğrencisinin öğrendiklerini uygulayarak, yeni araştırmalara yönelmesini isteyen öğretmen, bu amaçlarının hayatiyet kazanmasında en önemli desteği, ders kitabından görmektedir” demektedir.

7.3. Ders Kitabı İncelemeleri ve Kriterler

“İlk olarak M.Ö. 4000 yıllarında Mısır’da kullanılan ders kitabı “Bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan veya seçilen kitaptır” (Oğuzkan, 1993, s.83). Bir başka deyişle, öğretmenlerin neleri öğreteceğini belirleyerek dersin akışını etkiler. Ders kitabı dünyanın çoğu ülkesinde de eğitimin ayrılmaz bir parçası olmuştur. “Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir araştırmaya göre, öğrenciler sınıfta zamanlarının yaklaşık yüzde 80’ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcamaktadır” (Semerci, 2004, s.49). Türkiye’de de durum pek farklı değildir. Hangi ders, hangi sınıf olursa olsun ders

kitabı eğitimin-öğretimin her seviyesinde kullanılan vazgeçilmez bir eğitim aracıdır (Yalın, 1999). Günümüzde öğretmenlerin öğrenenleri aktif hale getirmelerinde, öğretim materyallerinden yararlanmaları da önem taşımaktadır (Yelken, 2009, s.153).” (bkz. Oruç ve Yavuz, 2013, s.399)

Yabancı dil öğretimi alanında da ders kitapları aynı oranda önemlidir. Bu nedenle YÖK ilk defa 2001–2002 yılında Yabancı Dil Eğitimi Bölümü dâhil olmak üzere tüm öğretmen yetiştiren bölümlere “Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Dersi” koymuştur. Bu dersin amacı öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce ileride kullanacakları kitaplarını tanıma fırsatı vermek ve daha da önemlisi onları öğretim durumuna ve öğrenci ihtiyaçlarına en uygun ders kitabını seçme becerisiyle donatmaktır (Yanpar ve Yıldırım, 1999).

Öte yandan ders kitapları için çeşitli kriterler geliştirilmiştir.

Ders kitapları için geliştirilecek ölçütler şu başlıklar altında incelenebilir (Küçükahmet, 2011):

1. Ders Kitabının Fiziksel Özellikleri

1.1. Görünüş

1.2. Renk

1.3. Ders Kitabında Bulunması Gereken Bilgiler

1.4. Boyut

1.5. Yazı Büyüklüğü

2. Ders Kitabında Eğitsel Tasarım

2.1. Kazanımlar (Amaçlar) Açısından

2.2. Muhteva (İçerik) Açısından

2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından

2.4. Ölçme ve Değerlendirme Açısından

3. Ders Kitabında Görsel Tasarım

4. Ders Kitabında Dil ve Anlatım

7.4. Stockholm Kriter Katalogu

Yukarıda bahsedilen kriterlerin daha detaylandırılması konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada ise uluslar arası bir ölçek kullanılacaktır. Çalışmanın uygulama bölümünde örneklem olarak seçilen ders kitabının da değerlendirme kriterlerini oluşturacak olan “Stockholm Kriter Katalogunu”, 1985 yılında Alman Profesör Hans Jürgen Krumm, Norveç'teki Upsala Üniversitesinin ve Goethe enstitüsünün bünyesinde oluşturulan bir komisyonla geliştirmiştir. Adı geçen katalog şu şekildedir:

Stockholm Kriter Katalogu

a) Ders Kitabının Yapısı

Mutlaka olmalı:

- Metin kısmı
- Çalışma kısmı/Çalışma kitabı
- Dilbilgisi kısmı (Ya ders kitabının içerisinde ya da ayrıca)
- Kelime dizini
- Ses kaydı

Ayrıca şunlarda var mı?

- Şarkı transkripsiyonların, alıştırımların, oyunların, resimlerin ve materyallerin olduğu öğretmen el kitabı
- Ekrana veya duvara yansıtılacak materyaller
- Ekstra ses kayıtları (gerçek hayattan kesitlerin veya şarkıların vs. olduğu)
- Alıştırımların çözümleri
- Sınavlar

b) Sayfa Düzeni

- Dış görünüşsel dizgi etkili mi?
- Ünitelerin ve sayfaların dizaynı net mi?
- Grafikselle dizayn (fotoğraf, çizimler) motive edici mi?
- Materyaller iyi işlenmiş ve dayanıklı mı?
- Resim ve metin pedagojik açıdan birbiriyle uyumlu mu?

c) Müfredatla uyumluluk

- Ders kitabının anlayışı müfredatın taleplerini yerine getiriyor mu? (örn. genel amaçlar, iletişimsel öğrenme hedefleri)

d) İçerik - Ülkebilgisi

Bu konu ile ilgili metinler ders kitabında yer alıyorsa; aşağıdaki kriterler yer alıyor mu?

- Konu ile ilgili mi?
- Yansız mı?
- Yaş grubuna uygun mu?
- Dengeli mi?
- Soruna yönelik mi?
- Eğlenceli mi?
- Çeşit açısından zengin mi?
- Karşılaştırmalı kültür bakış açısı dikkate alınmış mı?

1) Ders kitabında yer alan insanlar

- Öğrencilerin kendilerini özdeşleştirecekleri kişiler var mı?

- Öğrencilerin ilgilerini çekecek insanlar var mı?
- Ders kitabında kadın ve erkeklere eşit düzeyde yer verilmiş mi?
- Klişelerden kaçınılmış mı? (kadınların sadece ev hanımı olarak gösterilmesi gibi)

2) Ders kitabında günlük yaşam

- Şehir ve köydeki hayat gösterilmiş mi?
- Ailedeki, okuldaki, işteki ve boş zamanlardaki hayat konu edilmiş mi?
- Toplumun farklı kesimlerinden, tabakalarından insanlar yer alıyor mu?
- Almanca konuşulan tüm ülkelerin günlük yaşam kültürlerine yer verilmiş mi?

3) Coğrafya ve ekonomik yaşam

- Ders kitabı coğrafya ve ekonominin sunulmasıyla ilgili harita ve fotoğraflar içermekte midir? (arazi türlerinin çokluğu, endüstri vs.)

4) Toplum (siyasi, ekonomik ve toplumsal ilişkiler)

- Almanca konuşulan ülkelerin farklı siyasi sistemleri tanıtılmış mı?
- Almanca konuşulan ülkelerin farklı ekonomik sistemleri ve yaşam şartları konu edilmiş mi?
- Ders kitabı güncel konulara yer vermekte midir, örn. Çevre ile ilgili sorular, iş hatayı (işsizlik), bilgisayar toplumu, almanca konuşulan ülkeler ve dili öğrenen kişilerin anavatanları arasındaki ticari ilişkiler?

5) Kültür

- Bayramlar, gelenek ve görenekler tanıtılmış mı?
- Sanat, müzik, tiyatro ve film ne ölçüde konulara dahil edilmiş?
- Gençlik ve alternatif kültür de yer almakta mıdır?

6) Edebiyat

-Ders kitabında edebi eserler de tanıtılıyor mu? (şairler, kısa hikayeler vs.)

7) Tarih

- Önemli tarihi bilgiler gösteriliyor mu? (örn. almanca konuşulan ülkeler ile dili öğrenen kişilerinin anavatanlarını etkileyen bilgiler)

8) Kendi ülkenin konu edilmesi

Ders kitabı şu olanakları sağlıyor mu?

a) Almanca konuşulan ülkeler ile kişinin kendi ülkesi arasındaki özel ilişkilerin tartışılmasına,

b) Kişinin kendi ülkesindeki örn. gelenek ve görenek, ekonomi, sosyal güvence gibi konuları almanca ifade edebilmesine.

e) Dil

1) Ders kitabı standart dille uyumlu mu?

- Ders kitabı dil çeşitlilikleri ile ilgili örnekler veriyor mu? (sokak dili, gençlik dili, reklam dili, alan dili, edebi dil)

- Ders kitabındaki dil o anki duruma uygun mu? ve bir bağlam içerisinde yer almakta mı?

- Ders kitabı metin türlerindeki çeşitlilikleri içermekte midir? (diyaloglar, anlatıcı metinler, alan metinleri, gazete metinleri vs.)

- Ders kitabı ilgili dilin dinlenmesi, okunması, konuşulması ve yazılması ile ilgili yeterli materyal bulunduruyor mu?

- Kullanılan dil gerçek hayattaki gibi mi? yoksa yapay mı durmakta? (Kitap dili)

- Kullanılan dil ilgili seviye için çok zor mu (çok fazla yeni kelime, karmaşık cümleler)? veya kolay mı? (sıkıcı)

- Birbirleriyle bağlantılı metinler var mı? (kısa ve uzun metinler arasındaki dengeli ilişki)
- Önemli konuşma durumları diyaloglarla verilmiş mi?
- Farklı dil işlevleri belirginleştirilmiş mi?
- Ders kitabı metinleri yaratıcı bir çalışmanın sürdürülmesine teşvik ediyor mu? (tartışma, kendi metnini yazma, dramatize etme vs.)
- Metinler dilin duygusal ifade olanaklarını da devam ettiriyor mu? (bunun içerisine oyunlar, şarkılar ve şiirler için hazır bulunuşluk, aynı zamanda sevinç, kızgınlık ve korku gibi ifadeler de dahil)
- Sözcük ve ifadeler yeterince açıklanmakta mıdır?
- Dilsel akrabalıklar kolay öğrenme amacıyla kullanılmış mıdır?
- Kültürel-dilsel farklılıklar dikkate alınmış mıdır? (örn. sen-siz ilişkisi)

2) Telaffuz ve vurgulama

- Telaffuz ve vurgulama ile ilgili sorunlar sistematik bir şekilde konu edilmiş midir?
- Karşıtsal zor sesler özellikle dikkate alınmış mıdır?
- Vurgu yardımı yapılmış mıdır? (örn. renk, koyu yazma)

3) Ses kayıtları

- Kayıtlar gerçek hayattaki gibi mi?
- Dil çeşitlilikleri de var mı? (örn. farklı konuşmacılar, muhtemel farklı diyalektler)

f) Dil Bilgisi

- Metinler gramer yapısı dikkate alınarak mı yapılandırılmış?
- Metinler iletişimsel bakış açısına göre mi seçilmiş?

- Ders kitabı içerisinde sistematik bir dil bilgisi ilerleyişi var mı? iletişimsel dilbilgisi de dikkate alınmış mı?
- İlerleme yatay mı, dikey mi?
- Dilbilgisel sorunlar tekrarlanıp detaylandırılıyor mu?
- Ders kitabında dilbilgisel bir sistematik bakış var mıdır? (özellikle başlangıç düzeyi için)
- Ders kitabı genel ve ayrıntılı bir dil bilgisel temsile gönderme yapıyor mu?
- Almanca ders kitabındaki yapılar aynı ana dildeki gibi bir ders gibi anlatılıp inceleniyor mu?
- Bu esnada öğrencilerin bildikleri dilbilgisel bir teori kullanılıyor mu?
- İlk kez kullanılıyorsa, dilbilgisi kavramları açıklanıyor mu?
- Dilbilgisi kuralları veriliyor mu? Örneklerle ve ana dil ile karşılaştırılarak?

g) Alıştırmalar

1) Talimatlar

- Talimatlar açık mı?
- Talimatlar hangi dilde yazılmış
- Öğrencilere nasıl hitap ediliyor? (Sen/Siz)

2) Beceriler

- Tüm beceriler eşit düzeyde yer almakta mı?

3) Alıştırma Tipleri

- Hangi alıştırmalar tipleri yer almakta?
- Alıştırmalar sistematik bir şekilde kurgulanmış mı?

1. Anlama (dinleme-okuma)
2. Geri bildirim (konuşma-yazma)
3. Önceden verilmiş roller ve durumlara göre konuşma ve yazma
4. Serbest ifade (yazılı ve sözlü)

4) Alıştırma şekilleri

- Alıştırma şekilleri çeşitlendirilmiş mi?
- Yaratıcı alışırmalar vurgulanmış mı?
- Alışırmalar birlikte çalışmayı özendiriyor mu? Eşli veya grup çalışmaları var mı?
- Alışırmalar özerk öğrenme ve çalışmayı teşvik ediyor mu?

5) Bağlantı

- Metin kısmı, dilbilgisi ve alıştırma kısmı arasında dilsel ve konu açısından bir bağlantı varmı?

6) Bölümleme

- Heterojen gruplar içerisinde bir bölümleme yapmak için yeterince farklı türde alışırmalar var mı?

7) Tekrar

- Sistemantik tekrarlar var mı?
- Yeteri kadar alıştırma seçeneği var mı?

VIII. BÖLÜM

Bu bölümde Deutschstube ald ı ders kitab ı tanıtılacak, yabancı dil eğitiminde en önemli koşul olan dört temel beceri açısından üniteler bazında incelenecek ve bulgular Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metni bağlamında değerlendirilecektir. Hemen sonrasında ise adı geçen ders kitab ı yukarıda verilen Stockholm Kriter Katalogu açısından incelenecek ve elde edilen bulgular değerlendirilecektir.

8. DEUSCHTUBE ADLI DERS KİTABININ İNCELENMESİ

Kuramsal bölümde çeşitli açılardan ele aldığımız kuramlar ve tanımlar ışığında inceleyeceğimiz “Deutschtube” adlı Almanca ders kitab ı 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren ortaöğretim 9. sınıftan itibaren kullanılmak üzere Özgün Matbaacılık tarafından basılmıştır. Fadime İNCEBEL, Fatma BALKAN ve Mevlüt DÜLGER tarafından yazılan ders kitabının editörlüğü Yrd. Doç. Dr. Meltem EKTİ ve Dr. Florian HERTSCH tarafından yapılmıştır. 2015 yılında Ankara’da basılan kitapta Fatih GÜNDÜZ Program Geliştirme Uzmanı, Banu ÖZDEMİR Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı, Mustafa KARA Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uzmanı olarak görev yapmışlardır. Toplam 160 sayfalım kitabın oluşmasında görsel açıdan Görsel Tasarım Uzmanları Erhan DÜNDAR ve Fatih SAĞLAM’IN yanı sıra Grafik Tasarım Uzmanı olarak N. Özgül ÜNAL’IN isimleri ilgili sayfada karşımıza çıkmaktadır.

8.1. Deutschstube adlı ders kitab ı

İnceleyeceğimiz ders kitabının ön kapağında sarı, kırmızı ve siyah renklerin tonlarından oluşan bir fon üzerinde Alman ve Türk devletlerin haritaları yer almaktadır. Adeta iki komu gibi yan yana resmedilmiş haritalar iki ülkenin bayraklarıyla karşımıza çıkmakta ve her iki ülke arasında boğaz köprüsü bir köprü görevi üstlenmektedir. Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni’nin öngördüğü şekilde kitabın A1.1 düzeyinde olduğu Avrupa Birliği haritası içerisinde bir daire şeklinde kitabın başlığının sağ altında yer almaktadır. “Deutschstube” başlığı ve dil seviyesi haricinde kapakta herhangi bir ekstra bir

bilgiye rastlanmamaktadır. Sırt kısmında “Deutschstube A1.1” yazısının yer aldığı kitabın arka kapağında kırmızı fon üzerinde yukarıda Fatih projesinin adı, MEB 147 iletişim merkezinin numarası ve “%100 Okuyan Üreten Türkiye” yazıları yer alırken; ortada “Ekmeğınızı israf etmeyin, tasarruf edin” sloganıyla Türkiye Mahsulleri Ofisi (TMO)’un bilgilendirici posteri yer almakta ve en altta da ilgili kitabın Milli Eğitim Bakanlığınca ücretsiz olarak verildiği ve para ile satılmayacağı uyarısı yer almaktadır.

Giriş sayfalarında Türk bayrağı altında İstiklal Marşı, renkli Atatürk fotoğrafı ve Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi bulunmaktadır.

Tüm sayfaları renkli olan kitap aşağıdaki ünitelerden oluşmaktadır:

1 Ankunft Türkei!

2 Die Schule

3 Freizeit und Tagesablauf

4 Lebensmittel und Speisen

5 Mein Haus

6 Kleidung macht Leute

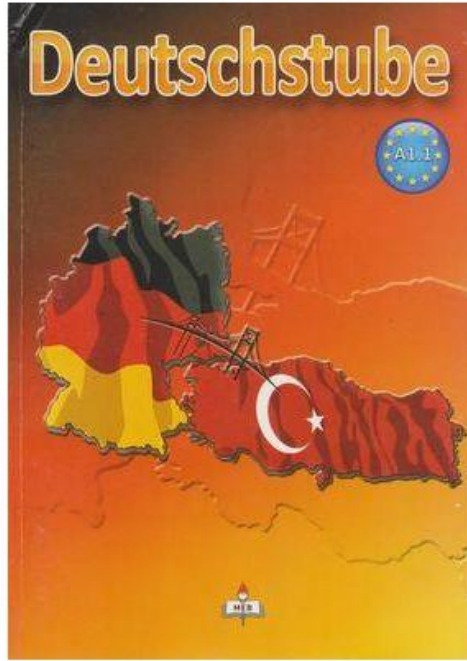
7 Musik ist unser Leben

8 Ferien und Urlaub

İçindekiler kısmından hareketle kitapta 8 ünitenin bulunduğu anlaşılmakta ve *hatta ancak bu aşamada kitaba bir de çalışma kitabının dâhil edildiği fark edilmektedir.* Ders kitabındaki her ünite beş alt başlıktan oluşmakta ve son iki başlık kitabın genelinde “test sayfası” ve “okuma sayfası” olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders kitabının içeriğinde dinleme aktivitelerinin de olduğu anlaşılmaktadır. Fakat dinleme metinlerinin yer aldığı herhangi bir Kaset, CD veya DVD’nin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığını “2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Okutulacak İlk ve Orta Öğretim Ders Kitaplarına Ait Dinleme Metinleri” başlıklı internet sayfasında da (<http://www.meb.gov.tr/2015-2016-egitim-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-orta-ogretim-ders-kitaplarina-ait-dinleme->

metinleri/duyuru/9519) bu kitabın dinleme metinlerine rastlanmamaktadır. Buradan hareketle her ne kadar ilgili kitabın içeriğinde yer almış olsa da, *dinleme materyallerinin mevcut olmadığı* anlaşılmaktadır.

İçindekiler kısmına söyle bir göz attığımızda belli bir düzende yazıldığı anlaşılmaktadır. Fakat bunun yanı sıra birçok yerde nokta veya belli bir karakterden sonra boşluk bırakılmadığı (Kursbuch: 2.1., 4.1., 4.3., Modul 3 Testseite; Kursbuch: 3.3, 4.1.), Sınıflandırma konusunda tutarsızlıklar olduğu (örneğin 1.1 ve 1.2 kısmı ve buna benzer birçok yerde ikinci rakamların sonunda nokta işareti yokken, 1.3. veya 2.1. gibi diğer yerlerde ikinci rakamlardan sonra nokta işareti yer almaktadır) görülmektedir. Sınıflandırma konusunda bir düzensizliğin ve tutarsızlığın yer aldığı içindekiler kısmında ayrıca kaynakça anlamında olan “Quellenverzeichnis” kısmı “Quellenverzeichnis” şeklinde “ı” harfi ile yazılmıştır. Alman alfabesinde yer almayan bu harfin kullanılması da ciddi bir hata olarak karşımıza çıkmaktadır.



Resim 1: “Deutschstube” adlı ders kitabının ön kapağı

8.2. Deutschstube adlı ders kitabının dört temel dil becerisi açısından incelenmesi

Bu başlık altında toplam sekiz üniteden oluşan kitabın, modern dil öğretim yöntemlerinin öngördüğü dört temel beceriye (dinleme-konuşma-okuma-yazma) yönelik ne gibi aktivitelere yer verildiği birinci üniteden başlamak üzere ünite ünite gidilerek incelenecektir.

8.2.1. Dinleme

Yukarıda da belirtildiği gibi ilgili kitabın ses materyallerine ne herhangi bir Kaset, CD ve DVD şeklinde, ne de MEB'in ders kitaplarının dinleme metinlerinin yer aldığı "2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Okutulacak İlk ve Orta Öğretim Ders Kitaplarına Ait Dinleme Metinleri" başlıklı internet sayfasında (<http://www.meb.gov.tr/2015-2016-egitim-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-orta-ogretim-ders-kitaplarına-ait-dinlememetinleri/duyuru/9519>) rastlanmamaktadır. Buna rağmen kitaptan hareket ederek üniteler bazında ilgili dinleme yerlerini inceleyeceğiz.

Birinci Ünite

Ders kitabının ilk ünitesinin ilk aktivitesi bir dinleme etkinliği ile başlamaktadır. "1.1.1. Hör zu und wiederhole" başlığı altında selamlaşma, tanışma ve vedalaşma kalıpları hava alanı içerisinde gerçekleştirilebilecek diyaloglar vasıtasıyla kazandırılmaya çalışılmıştır. Önce dinlenip sonra tekrarlanması istenen dinleme aktivitesinde hangi ifadenin hangi resme uyduğunun belirlenmesi istenmektedir. Altı diyalog ve altı resmin olduğu alıştırma resimlerin bazıları konuşma içerikleri ile doğrudan alakalı değildir.

Aynı ünitenin "Das Hotel" başlıklı ikinci bölümünde iki tane dinleme etkinliği olduğu görmekteyiz. Bunların 1.2.2. kısmında yer alan "Hör zu und lies." başlıklı ilk dinleme aktivitesinde bir otelin resepsiyon kısmında resepsiyonist ve Markus adlı iki kişinin otele giriş işlemleri esnasındaki diyalog dinletilmektedir. Öğrencilerden bu diyalogu dinlemeleri ve bu esnada da okumaları istenmektedir. Aynı bölümün 1.2.3. kısmındaki "Hör die Zahlen und wiederhole" kısmında ise öğrencilerden sıfırdan yirmiye kadar olan sayıları dinlemeleri ve tekrarlamaları talep edilmektedir.

İncelediğimiz kitabın birinci ünitesinin üçüncü bölümündeki dinleme etkinliğine 1.3.2. kısmında “Hör zu und lies den Text. Ergänze die Tabelle” başlığı altında rastlamaktayız. Dinleme-anlama becerisine yönelik bu aktivitede öğrencilerden Ezgi adlı karakterin aile fertlerinin isimlerinin ve yaşlarını bulmaları istenmektedir.

Birinci ünitenin sonunda yer alan “Modul 1 Testseite” başlıklı ünite sonu sınavının içerisinde de dinlediğini anlama kısmı yer almaktadır. 100 puanlık ilgili testin 25 puanlık kısmında bir diyalogun dinlenmesi neticesinde ilgili boşlukların doldurulması istenmektedir.

“Deutschtube” adlı almanca ders kitabının alıştırmaya kitabının birinci ünitesinde ise yine dinleme aktiviteleri yer almaktadır. Şöyle ki, birinci ünitenin 1.1.5. kısmında “Hör zu. Ordne die Wörter zu den Bildern” başlığı altında öğrencilerden dinledikleri 16 kelimeyi ilgili resimlerin altlarına yazmaları beklenmektedir.

İlgili alıştırmaya kitabının ikinci bölümünde (1.2.) “Hör zu. Wiederhole.” kısmında her harf için o harfle başlayan bir ismin öğrenciler tarafından dinlenilmesi ve tekrar edilmesi istenmektedir.

Üçüncü bölümde ise herhangi bir dinleme aktivitesine rastlanmamaktadır.

Özetlersek; “Deutschtube” adlı almanca ders kitabının birinci ünitesinin tüm bölümlerinde dinleme becerisine yer verildiği görülmektedir. Alıştırma kitabında ise üçüncü bölüm hariç, diğer tüm bölümlerde dinleme etkinliği yer almaktadır.

İkinci Ünite

İkinci ünitenin birinci bölümü de bir dinleme aktivitesi ile başlamaktadır. 2.1.1. bölümünde dinleyin ve okuyun başlığı altında sınıf araç gereçleri tanıtılmaktadır. 2.1.4. bölümünde ise ondalık sayılar yine bir dinleme ile aktarılmaya çalışılmıştır.

İkinci bölümde ise dinleme başlığı altında haftanın günleri ve ders adlarının yer aldığı ders programı konu edilmektedir (2.2.1.).

Üçüncü bölümde Ümit Özat adlı futbolcunun okula gerçekleştireceği ziyaret ile ilgili bir diyalogun yer aldığı dinleme metni karşımıza çıkmaktadır (2.3.1.).

Ünitenin sonunda yer alan “Modul 2 Testseite” başlıklı ünite sonu testinde 25 puanlık bir dinleme sorusu yer almaktadır. İlgili soruda bir şiir dinletilip haftanın günlerinin altının çizilmesi istenmektedir.

Alıştırma kitabının ikinci ünitesinde ise herhangi bir dinleme alıştırması veya etkinliğine rastlanmamaktadır.

Bu durumda "Deuschtube" adlı ders kitabının tüm ünitelerinde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik metinlerin yer aldığı anlaşılmaktadır. Buna karşın alıştırmaya kitabının ikinci ünitesinde dinlemeye yönelik bir eylemle karşılaşılmamıştır.

Üçüncü Ünite

Ünitenin 3.1.2. kısmında Mareike ve Selin adlı iki arkadaşın telefonda bir buluşma konusundaki diyalogları dinleme etkinliği olarak yer almaktadır. 3.1.5. kısmında ise Berlin'in turistik yerlerini anlatan bir metnin seslendirildiği anlaşılrken 3.1.6. numaralı etkinlikte yine Berlin'in turistik yerleri ile ilgili bir diyalog yer almakta ve öğrencilerin hangi konunun hangi resme ait olduğunu işaretlemeleri beklenmektedir.

Tim adlı karakterin Beypazarı ziyareti ile ilgili bir metin 3.2.5.'de dinletilmekte ve bu ziyaret ile ilgili sorulan sorulara doğru veya yanlış şeklinde cevap aranmaktadır.

Üçüncü ünitenin üçüncü bölümünde üç tane dinleme etkinliği ile karşılaşmaktayız. Özgür ve Ines adlı karakterlerin Europa Park'daki bir günü konu alan ilk diyalogda (3.3.2.), dinlemenin ardından ilgili boşlukların doldurulması istenmektedir. 3.3.4.'da “Ein Urlaub in Antalya” adlı metinde Özgür ve Ines'in ailelerinin Antalya'ya yapmayı planladıkları tatil ile ilgili seyahat seçenekleri yer almaktadır. Bu aktivitenin seslendirildiği başlıktan anlaşılmaktadır. Son olarak ise ilgili bölümün 3.3.6. kısmında “E-Mail aus Antalya” başlığıyla Ines'in Benni'ye yazmış olduğu bir e-postanın seslendirildiği anlaşılmaktadır.

“Modul 3 Testseite” başlıklı ünite sonu testinde ise beş bildirim dinletildiği ve iki seçenek arasından hangisinin doğru olduğu dinleme etkinliği olarak sorulmaktadır

Alıştırma kitabının üçüncü ünitesine göz attığımızda ise herhangi bir dinleme etkinliği ile karşılaşmamaktadır.

Toplarsak; üçüncü üniteleri incelenen ders kitabında dinlemenin yer aldığı, alıştırma kitabında ise bu eyleme yer verilmediği söylenebilir.

Dördüncü Ünite

Berlin’de yaşayan Ömer Özdemir adlı bir dönerci ile ilgili bir metnin yer aldığı ilk aktivitenin (4.1.1.) aynı zamanda dinleme aktivitesi de olduğu başlıktan anlaşılmaktadır. Bu metinde aynı zamanda döner hakkında bilgi de verilmektedir. Alman mutfağının tanıtıldığı 4.1.4.’de yer alan diğer dinleme aktivitesinde ise boşlukların doldurulması öğrencilerden istenmektedir.

İkinci bölümün tek dinleme aktivitesinde ise (4.2.5.) çeşitli gıda malzemelerinin fiyatlarının dinletildiği ve hangisinin ne kadar olduğunun işaretlenmesinin istendiği anlaşılmaktadır.

Üçüncü bölümde ise bir önceki üniteye olduğu gibi yine üç dinleme ile karşılaşmaktayız. Bunların ilkinde (4.3.1.) her iki dinin dini bayramları ile ilgili kısa metinlerin dinletildiği ve bunların ilgili resimlerle eşleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bir bayram günü bir restorana giden Schneider ailesinin siparişlerini içeren bir diyalog ise 4.3.4. kısmında dinletilmektedir. Son aktivitede ise Noel bayramı için kurabiye pişirecek olan Bayan Wagner’in pişirme talimatının dinletildiği anlaşılmaktadır.

Ünite sonu testinde ise dinleme sorusu altında dinletilen çeşitli gıda maddelerinin dinletildiği ve hangisinin fiyatının ne kadar olduğunun işaretlenmesinin istendiği görülmektedir.

Alıştırma kitabının dördüncü ünitesinde 4.2.5. kısmında "Hör zu und markiere" başlıklı dinleme etkinliğinde iki seçenekli olarak verilen soruların dinletilen metinde hangisinin yer aldığı sorulmaktadır.

Kısacası; ders kitabının ve alıştırmaya kitabının dördüncü ünitelerinde dinlediğini anlama becerisine yönelik alıştırmalar yer almaktadır.

Beşinci Ünite

“Mein Haus” başlığıyla karşımıza çıkan beşinci ünitenin 5.1.2. kısmında yer alan dinleme etkinliğinde 4 ev resminin dinleme metnine göre eşleştirilmesinin istendiği görülmektedir. 5.1.3. numaralı alıştırmada ise yol tarifi konu edilmektedir ve öğrencilerden duyduklarını tekrar etmeleri istenmektedir. 5.1.4.’de ise yine yol tarifi söz konusudur. Burada dinleyin ve okuyun talimatı ile karşılaşmaktayız.

Ünitenin ikinci bölümünde bir diyalog dinletilmekte ve öğrencilerden metin içinde geçen yiyecek ve içecekleri not etmeleri istenmektedir. 5.2.2.’deki yiyecek ve içeceklerle ilgili diyalogun ise dinlenmesi ve aynı zamanda okunması talep edilmektedir.

Ev hayvanlarının konu edildiği üçüncü bölümün birinci alıştırmada (5.3.1.) konuşan kişilerinin ne dediklerinin dinlenmesi istenmektedir.

Ünite sonunda yer alan testte ise bir dinleme sorusu ile karşılaşmaktayız. İlgili soruda boşlukların doldurulması istenmektedir.

Beşinci ünitesi incelenen alıştırmaya kitabının hiçbir yerinde dinleme ile ilgili bir alıştırmaya rastlanmamaktadır.

Beşinci üniteye genel olarak bakıldığında; ders kitabında rastlanan dinleme etkinliklerine alıştırmaya kitabında rastlanmadığı söylenebilir.

Altıncı Ünite

“Tim ist Krank” adlı diyalogun dinlenmesi ve okunması istenilerek ünitenin ilk dinleme etkinliği yapılmaktadır (6.1.1.). İlgili etkinlikte diyalogun dinlenmesi ve aynı zamanda okunması istenilmektedir.

6.2.1.’deki etkinlikte Mehmet, Dila ve Frau Müller adlı üç kişinin resimleri yer almaktadır. Resimlerdeki kıyafetlerin yer aldığı metnin okunması ve dinlenmesi istenmektedir. Renklerin yer aldığı 6.2.3.’de yer alan kısımda ise renk isimlerinin dinlenmesinin ve tekrar edilmesinin istendiği anlaşılmaktadır. 6.2.5.’de ise renklerin kıyafetlerin birleştirildiği dinleme etkinliğinin dinlenip tekrar edilmesi hedeflenmiştir.

Ünite sonunda yer alan test kısmında ise dinleyin ve tamamlayın başlıklı beş dinleme sorusunun yer aldığı görülmektedir.

Beşinci ünite de olduğu gibi alıştırma kitabının altıncı ünitesinde de dinleme etkinliği yer almamaktadır.

Özetlersek; ders kitabındaki altıncı ünitenin dört ayrı yerinde dinleme becerisine yönelik metinler karşımıza çıkmakta ve alıştırma kitabında bu beceriye yönelik herhangi bir alıştırmaya rastlanmamaktadır.

Yedinci Ünite

Yedinci ünitenin dört başlığında dinleme etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Bunların ilki 7.1.2.’de yer alan Jürgen’in Fikri Can ile yaptığı röportajın dinletilmesi ve röportaj ile ilgili çeşitli soruların sorulması.

Bir dikte çalışmasının yer aldığı 7.2.4.’deki alıştırmada ise öğrencilerden içerisinde boşluklar olan metni dinlemeleri ve bu dinleme ile birlikte ilgili boşlukları doldurmaları beklenmektedir.

7.3.3. bölümünde Busemin ve Moni adlı iki karakterin telefon konuşmaları yer almaktadır. İlgili diyalogun da burada dinletildiği anlaşılmaktadır.

Almanya'nın ünlü bestecileri hakkında bir okuma metni ile 7.3.5. kısmında karşılaşmaktayız. Burada Mozart, Beethoven, Wagner ve Bach hakkındaki biyografik bilgilerin de dinletildiği anlaşılmaktadır.

Ünite sonunda yer alan testte ise bir metin yer almaktadır. İçerisinde boşluklar olan metindeki boşlukların dinleme ile doldurulması istenmektedir.

Alıştırma kitabının yedinci ünitesinde de dinleme ile ilgili bir etkinlikle karşılaşmamaktadır.

Buradan hareketle ders kitabının ilgili ünitesinde dinleme etkinliklerinin olduğu, alıştırma kitabında ise bu beceri göz ardı edildiği söylenebilir.

Sekizinci Ünite

"Ferien und Urlaub" adlı sekizinci üniteye sadece iki dinleme eyleminin yer aldığı görülmektedir. Bunların ilki 8.1.1.'de yer alan tur acentesinde çalışan bir yetkili ile Emma adlı karakter arasında geçen konuşmadır. İlgili diyalogun dinlenilmesi ve öğrencilerden benzer diyalogların kurulması istenmektedir.


8.3.1.'de yer alan ikinci dinleme etkinliğinde ise Ezgi ve Markus adlı kişilerin tatil planları hakkındaki konuşmaları dinletilmektedir. Dinleme işleminin ardından dinlediğini anlamaya yönelik beş soru yer almaktadır.


Son ünitenin sonunda yer alan testte ise yine bir metin yer almakta ve içerisinde boşluklar olan bu metindeki boşlukların dinleme ile doldurulması istenmektedir.


Alıştırma kitabın sekizinci ünitesinin incelenmesi neticesinde burada da dinleme ile ilgili bir alıştırmayın yer almadığı görülmektedir.


Özetle; ders kitabının son ünitesinde sadece iki dinleme metni yer alırken, alıştırma kitabında dinleme becerisine yönelik bir alıştırmaya rastlanmamaktadır.

3.1.6 .Dialoge hören und lesen. Ordnen



1. 

2. 

3. 

A. Hallo, Markus. Was kostet eine Rundfahrt?
Ich glaube 15 Euro für Erwachsene.

B. Banu, was ist das nationale Symbol von Berlin?
Das Brandenburger Tor.

C. Ein super Ausblick.
Man sieht von hier fast ganz Berlin.

A	B	C

Resim 3: Bir dinleme aktivitesi örneği

8.2.2. Konuşma

Birinci Ünite

Konuşma becerisi olarak kişinin kendisini sözlü olarak ifade etmesi algılanmaktadır. Bu açıdan inceleyeceğimiz kitabi birinci ünitesinin 1.1.4. nolu etkinliğinde öğrencilerin bir diyalogu okumaları ve kendilerinin de akabinde bir diyalog oluşturmaları istenmektedir.

Alıştırma kitabının birinci ünitesinde ise konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir aktivite bulunmamaktadır.

İkinci Ünite

2.1.2.'de yer alan alıştırmada öğrencilerin yanlarındaki arkadaşlara okul araç-gereçleri ile ilgili sorular sormaları istenmektedir. Bu sorulara verilecek cevapların sözlü ve konuşma becerisine yönelik cevaplar olduğu anlaşılmaktadır. 2.1.5.'de yer alan "Was ist das? Sprechen" başlıklı bölümde ise öğrenciler sözlü olarak "bu nedir" sorusunun cevabını vermek durumundadırlar.

İkinci bölümde yer alan "wann hat Ali...? Tabelle ansehen und antworten." başlıklı etkinlikte öğrenciler Alinin ders programına bakarak ne zaman hangi dersi olduğunu bilmeleri (2.2.2.), Hemen sonraki alıştırmada (2.2.3.) partnerleri ile Alinin ders programı ile ilgili konuşmaları ve 2.2.4.'de yer alan kısımda ise dersleri nasıl buldukları ile ilgili kişisel görüşlerini söylemeleri beklenmektedir. Bu her üç etkinlik de konuşma becerisine yönelik yapılmıştır. 2.2.6.'da da partnerleri soru ve cevap olarak yönlendirilen ifadelerle konuşmanın gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

2.3.7. numaralı etkinlikte ise saatlerin yer aldığı bir diyalog okutturularak öğrencilerden aynısının konuşarak gerçekleştirmeleri istenmektedir.

Bunun yanı sıra, alıştırma kitabının ikinci ünitesinde ise konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir aktivite bulunmamaktadır.

Üçüncü Ünite

Üçüncü ünite de konuşma becerisine yönelik sadece tek bir alıştırma göze çarpmaktadır. 3.1.4.'de yer alan alıştırmada öğrencilerden Topkapı sarayında bir buluşma gerçekleştirme konusunda bir diyalog yapmaları istenmektedir.

Alıştırma kitabının üçüncü ünitesinde ise konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir aktivite bulunmamaktadır.

Dördüncü Ünite

Dördüncü ünitenin 4.2.3. kısmında satıcı ve arasında bir diyalog gerçekleşmektedir. Konuşma etkinliği olarak buna benzer diyalogların kurulması ve uygulanması istenmektedir.

Resmi ve dini bayramların konu edildiği ilgili ünitenin 4.3.2. kısmında ise öğrencilerin partnerlerine kendi bayramlarının ne zaman olduğu gibi sorular sormaları ve bu soruları sözel olarak cevaplandırmaları beklenmektedir. 4.3.5.'de ise restoranda sipariş verme konusunda bir diyalog yapılması istenilmektedir.

Alıştırma kitabının dördüncü ünitesinde ise konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir aktivite bulunmamaktadır.

Beşinci Ünite

Beşinci ünitenin etkinlikleri ve alıştırmaları incelendiğinde ilgili ünitenin hiçbir yerinde doğrudan "konuşma" becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aktiviteye rastlanmamaktadır.

Ayrıca, alıştırma kitabının beşinci ünitesinde de konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir aktivite bulunmamaktadır.

Altıncı Ünite

Ünitenin ikinci bölümünde (6.2.2.) "Mit Partner sprechen" başlıklı bir konuşma aktivitesi yer almaktadır. İlgili alıştırmada daha önce yazılı olarak yer alan Mehmet, Dila ve Frau Müller adlı kişilerin kıyafetleri ile ilgili öğrencilerin konuşmaları istenmektedir. 6.2.6.'da ise kıyafetlerin ve renklerin yer aldığı bir diyalogun öğrenciler tarafından kendilerine uyarlanması beklenmektedir.

6.3.1.'de yer alan dört fotoğraf hakkında öğrencilerin konuşmaları istenmektedir. İlgili fotoğrafların hangisinin daha güzel olduğu konusunun sözlü olarak dile getirilmesi arz edilmektedir.

Alıştırma kitabının altıncı ünitesinde ise konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir aktivite bulunmamaktadır.

Yedinci Ünite

Yedinci ünitenin 7.1.8.bölümünde müzik hakkında bir konuşma aktivitesi yer almaktadır. Resimlerin diyaloglarla eşleştirilmesi ve onların müzik hakkındaki görüşleri konusunda konuşularak bu becerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

7.2.3. kısmında ise müzik enstrümanları konusunda bir diyalog yazılması ve bu diyalogun sözsel olarak uygulanması istenilmektedir.

Yedinci ünitenin 7.3.1. bölümünde yer alan etkinlik de konuşma becerisine yöneliktir. Burada yer alan resim ve davetinin ne amaçlı olduğunun öğrenciler tarafından tartışılması ve istenmektedir.

Alıştırma kitabının yedinci ünitesinde de konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir aktivite bulunmamaktadır.

Sekizinci Ünite

Ünitenin ilk aktivitesi olan 8.1.1. kısmında seyahat acentesinde görevli bir çalışan ile Emma adlı karakterin arasında geçen bir diyalogun benzerinin öğrenciler tarafından konuşulması beklenmektedir.

8.2.1. kısmında ise içerisinde şehir adlarının olduğu bir Almanya haritası yer almaktadır. Şehirlerin nerede olduğu konusunda öğrencilerden konuşmaları beklenmektedir.

Diğer ünitelerin aksine alıştırma kitabının sekizinci ünitesinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik iki aktivite ile karşılaşmaktayız. 8.1.1.'de yer alan ilk aktivitede nerede tatil yapılabilineceği konusunda öğrencilerden diyalog yapmaları istenmektedir.

8.3.2.'de ise öğrencilerden partnerleri belli hobiler konusunda zıt ifadeleri konuşarak belirtmeleri beklenmektedir.

6.2.2.Mit Partner sprechen.

Was trägt Mehmet gern?	Mehmet mag sportliche und bequeme Kleidung.
Was trägt Dila gern?
Was zieht Frau Müller gern an?	Frau Müller ziehtgern an.
Was trägst Du gern?
Wie zieht sich dein Partner an?.....	

Resim 4: Bir konuşma aktivitesi örneği

8.2.3. Okuma

Birinci Ünite

Okuduğunu anlama etkinliğine yönelik olarak 1.1.4.'de yer alan bir diyalogla ilgili 1.1.5.'de sorulan soruları görmekteyiz. İlgili soruda diyalogda yer alan ifadelerle ilgili soruların doğru veya yanlış olarak işaretlenmesi istenilmektedir. 1.1.6.'da ise kişilerin kendilerini tanıttıkları bir diyalog yer alırken, ilgili diyalogla ilgili sorular yöneltilmektedir.

“Ezgi und ihre Familie” adlı üçüncü bölümün 1.3.2. numaralı alıştırmasında Ezgi ile ilgili bir metnin okunması neticesinde ilgili metinle alakalı bir tablonun doldurulması istenmektedir. 1.3.3.'de yer alan hemen akabinde ki okuma etkinliğinde ise Ezgi'nin bir gün içerisinde neler yapıdığı konusundaki açıklamalarına yönelik ifadelerin hangilerinin doğru, hangilerinin ise yanlış olduğu doğrultusunda sorular yer almaktadır.

“Modul 1 Testseite” adlı ünite sonu sınavında da tek sayfa halinde Selda adlı bir karakter hakkında bir metin yer almaktadır. İlgili metne dayalı olarak dört sorunun ardından yine Seda ile ilgili bir başvuru formunda onun bilgilerinin yazılması istenmektedir.

Alıştırma kitabının birinci ünitesinde (1.2.3.) ise Renate Schwenk adlı birisinin ad soyad, adres ve telefon bilgilerinin yer aldığı bir kartvizit yer almakta ve buradaki bilgiler ile ilgili dört sorunun cevaplanması istenmektedir. 1.2.6.'da ise sadece isim ve soy isimlerin yer aldığı iki kısa diyalogla ilgili sorular göze çarpmaktadır.

1.3.1. nolu alıştırmaya kitabı aktivitesinde ise selamlama şekillerinin ve günün bölümlerinin yer aldığı dört resmin ilgili okuma metinleri ile eşleştirilmesi istenmektedir.

İkinci Ünite

Ünitenin 2.3.1. bölümünde yıldız futbolcu Ümit ÖZAT ile ilgili bir diyalog yer almaktadır. Klaus ve Mert adlı öğrenciler arasında geçen bu diyalogla ilgili 2.3.2.'de okunan diyalogla ilgili doğru/yanlış sorularının olduğu dört soru yer almaktadır. İlgili sorular neticesinde okuma metninin anlaşılıp anlaşılmadığı sorgulanmaktadır.

Ünite sonunda yer alan testte ise Mustafa Kemal ATATÜRK başlığı altında ulu önder ATATÜRK'ün reformları ile ilgili bir metin yer almakta ve bu metne yönelik üç soru sorulmaktadır.

Alıştırma kitabının ikinci ünitesinde (2.3.5.) bir ders programı yer almakta ve bu programla alakalı yedi tane doğru/yanlış sorusu karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncü Ünite

Üçüncü ünitenin 3.1.2. kısmında Mareike ve Selin adlı karakterler arasında geçen bir diyalogun okunması istenmektedir. Hemen akabindeki 3.1.3.'de ise okunan diyalogla ilgili beş sorunun cevaplanması talep edilmektedir.

Üçüncü ünitenin “Die Sehenswürdigkeiten in Berlin” başlıklı okuma metninde (3.1.5.) Almanya'nın başkenti Berlin ile ilgili bir okuma metni yer alırken 3.1.6.'da ise üç diyalogun okunması istenmekte ve bu diyaloglarla ilgili üç resmin eşleştirilmesi beklenmektedir.

Ankara'nın Beypazarı ilçesinde bir hafta sonu ile ilgili bir okuma parçası 3.2.4.'de yer almaktadır. İlgili metinle ilgili doğru/yanlış şeklinde altı tane soru hemen sonrasında (3.2.5.) karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncü üniteye bir başka okuma parçası ise 3.3.4.'de “Ein Urlaub in Antalya” başlığıyla yer almaktadır. 3.3.5.'de yer alan bir tablonun bu okuma parçasına göre doldurulması neticesinde öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadıkları ölçülmek istenmektedir.

“Modul 3 Testseite” başlıklı ünite sonu testte de yine bir metin ile karşılaşmaktayız. Berlin'deki bir ziyarete cevaben yazılmış bir teşekkür mesajı ile ilgili üç soru sorulmaktadır.

Alıştırma kitabının üçüncü ünitesinin 3.3.3. nolu alıştırmasında seyahat ile ilgili bir okuma parçası yer almakta ve 3.3.4. nolu kısımda ise parça ile ilgili tam yedi sorunun cevaplanması istenmektedir.

Dördüncü Ünite

Dördüncü ünite bir okuma metni (4.1.1.) ile başlamakta ve bu metin ile ilgili soruların cevaplanması istemiyle devam etmektedir (4.1.2.). Berlin'deki bir restoranla ilgili olan okuma parçasına yönelik tam sekiz sorunun cevaplanması ilgili bölümde istenmektedir. Bu etkinlikle öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ölçülmektedir. Aynı bölümde yine bir okuma etkinliği yer almaktadır. 4.1.5.'de yer alan beş restoran reklamının hangi ifadelerle eşleştiği burada sorgulanmaktadır.

4.2.7.'de bir okuma ve eşleştirme aktivitesi ile karşılaşmaktayız. İlgili aktivitede alış-veriş yapılan belli market, mağaza vb. yerlerin resimleri çeşitli metinlerle eşleştirilmek istenmektedir. Hangi fotoğrafın hangi metne ait olduğu sorulmaktadır.

Türkiye ve Almanya'daki bayramlarla ilgili 4.3.1.'de beş farklı resim ve bunlarla ilgili beş kısa metin yer almaktadır. Öğrencilerden okuduklarını anlama becerisi vasıtasıyla hangi resmin hangi metne ait olduğunu bilmeleri ve işaretlemeleri beklenmektedir.

Ünite sonu testte ise "Bräuche in Weinachten" başlıklı bir metin ile karşılaşmaktayız. Noel gecesindeki gelenekleri konu alan metin ile ilgili beş sorunun cevaplanması ilgili okuma aktivitesinde istenmektedir.

Alıştırma kitabının dördüncü ünitesi bir okuma aktivitesi ile başlamakta (4.1.1.) ve bir dönencinin konu edinildiği parça ile ilgili beş sorunun cevaplanması istenmektedir.

Beşinci Ünite

Beşinci ünite de okuma becerisine yönelik bir etkinlik ile başlamaktadır. Beş farklı ev resminin yer aldığı bölümde (5.1.1.) evlerin özellikleri ile ilgili beş metin de bulunmaktadır. Hangi metnin hangi resme ait olduğunun bulunması ve işaretlenmesi öğrencilerden sorulmaktadır.

Hemen sonrasında 5.1.2.'de yer alan metin de okuma becerisini ölçmektedir. İlgili metninde yukarıda bahsedilen evlerle ilgili dört yeni metin yer almakta ve bunlardan hangisinin hangi ev türü ile ilgili olduğunun bulunarak ilgili tabloya yazılması istenmektedir.

5.2.2.'de bir bahçe partisi ile ilgili iki kişi arasında geçen diyalogun okunması istenmektedir. 5.2.3'de yer alan doğru/yanlış soruları ile ilgili diyalogla alakalı dört soru sorulmakta. Bu sorularda geçen ifadelerin doğru veya yanlış olup olmadıklarının işaretlenmesi beklenmektedir.

Beşinci ünitenin sonunda yer alan ünite sonu testinde ise Roland'ın odası başlıklı bir metin yer almaktadır. İlgili okuma parçası ile ilgili öğrencilere yedi soru yöneltilmekte ve bu soruların cevaplanması istenmektedir.

Alıştırma kitabının beşinci ünitesinin ikinci aktivitesinde de (5.1.2.) bir okuma metni ile karşılaşmaktayız. İlgili metin ile ilgili içerisindeki boşlukların doldurulmasının istendiği dört soru ile okumanın anlaşılıp anlaşılmadığı ölçülmektedir.

Altıncı Ünite

Okunması istenilen “Tim ist krank” başlıklı bir diyalogla başlayan ünite (6.1.1.) Sena ve Tim adlı kişilerin arasında sağlık konusuyla ilgili bir diyalog yer almaktadır. 6.1.2.'de ise ilgili diyalogla alakalı olarak beş tane doğru/yanlış sorusu yer almaktadır.

Ünite sonunda ise “Atatürk macht Mode” başlıklı bir metin yer almaktadır. Atatürk'ün moda anlayışı ve kıyafet devriminin yer aldığı okuma parçasına yönelik beş soru yöneltilmektedir.

Alıştırma kitabının altıncı ünitesine baktığımızda okuduğunu anlama becerisine yönelik herhangi bir aktiviteye rastlanmamaktadır.

Yedinci Ünite

Fikri can adlı bir müzisyenle yapılan bir röportaj 7.1.2.'de yer almaktadır. Röportajın anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesine yönelik ise 7.1.3.'de konu ile ilgili beş soru cevaplanmak üzere öğrencilere yöneltilmiştir. 7.1.8.'de ise iki konser resmi ve bu resimlerle ilgili iki adet diyalog yer almaktadır. Hangi resmin hangi diyaloga ait olduğunun öğrenciler tarafından eşleştirilmesi beklenmektedir.

“Musik, Musik, Musik...” başlıklı üçüncü bölümde Mozart’ın bestelerinin çalınacağı bir konserle ilgili bir davetiye yer almaktadır (7.3.1.). Hemen sonrasında ise (7.3.2.) davetiyede yer alan konser bilgilerinin ile ilgili beş tane soru yer aldığı görülmektedir. Aynı bölümde ünlü alman bestecileri olan Mozart, Beethoven, Wagner ve Bach ile ilgili biyografik bilgilerin okunması istenmekte (7.3.5.) ve fotoğrafları yer alan hangi bestecinin hangi yılda hangi eseri bestelediğinin cevaplanması 7.3.6.’da istenmektedir.

Ünite sonu testte ise ünlü Alman masalı Bremen Mızıkacılarından bir kesit okuma aktivitesi olarak yer almaktadır. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesine yönelik ise metinle ilgili üç soru yer almaktadır.

Alıştırma kitabının yedinci ünitesini incelediğimizde iki tane okuma becerisine yönelik alıştırma ile karşılaşmaktayız. Bunların ilki 7.2.5.’de çeşitli insanların hobileri hakkında bilgilerin yer aldığı kısa cümleler. Bu cümlelerde yer alan bilgilere göre kimin hangi hobiye sevdiği tabelaya yerleştirilmek istenmektedir. 7.3.3.’deki diğer okuma aktivitesinde ise Mozart hakkında bir metin yer almakta ve metne yönelik yedi tane soru yöneltilmektedir.

Sekizinci Ünite

Bu ünite toplam dört tane okuma metni yer almaktadır. Ünitenin ilk iki sayfasında yer alan metinler ve sorular bu beceriye yöneliktir (8.1.1., 8.1.2., 8.1.3., 8.1.4.). Ünlü tatil beldesi Alaçatı’da bir tatil ile ilgili yer alan bir diyalogla ilgili yedi tane doğru/yanlış sorusunun cevaplandırılma isteği ilk sayfada yer alırken, ikinci sayfada kapalı yüzme havuzları hakkında bilgilerin yer aldığı bir okuma parçasının okunması istenilmekte ve metinde neler anlatıldığının yazılması konusunda bir soru yöneltilmektedir.

8.2.6’da Almanya’daki tatiller hakkında bilgilerin yer aldığı bir okuma parçası yer almakta ve 8.2.7.’de bu metne yönelik üç soru sorulmaktadır.

Almanya’da uygun fiyatlara konaklama yerleri hakkında bilgi veren “Jugendherberge in Deutschland” başlıklı metin ünite sonu testinde karşımıza çıkmaktadır. Yaklaşık bir sayfalık metin sonunda okuma parçasıyla ilgili doğru veya olarak işaretlenmesi istenen altı soru yer almaktadır.

Alıştırma kitabının sekizinci ünitesinde ise okuma becerisine yönelik herhangi bir aktiviteye rastlanmamaktadır.

Jugendherberge in Deutschland



2009 war die Idee der deutschen Jugendherberge 100 Jahre alt. "Jugendherberge", was ist das denn? Der Lehrer Richard Schirmann hatte 1909 die Idee: ein Haus für junge Leute auf Reisen. Überall in Deutschland: In den Bergen am Meer, im Wald, an den Seen und Flüssen, in der Stadt und auf dem Land. Ein Haus, in dem sie für ein Bett und Frühstück, Mittags- und Abendessen nicht viel bezahlen müssen, wenn sie müde vom wandern sind. Aber sie müssen helfen, z.B. abwaschen und den Tisch. So können sie Deutschland gut kennen lernen und sind viel draußen an der frischen Luft. Das ist gesund und macht Spaß. Die Idee des Lehrers hatte Erfolg. Heute gibt es mehr als 800 Jugendherbergen in Deutschland, und auch Familien und Jugendliche aus anderen Ländern sind dort Gäste. Die jungen Leute kommen allein oder in Gruppen, mit dem Sportverein oder der Schulkasse. Auch internationaler Jugendaustausch ist dabei.



Heute sind die Jugendherbergen modern und komfortabel wie einfache Hotels. Die Jugendlichen können dort Sport, Kultur, Sprach- und Computerkurse in den Ferien machen. Und der ganze Spaß kostet nicht viel.

Fast jeder Deutsche war schon mal in so einer Jugendherberge. Und er denkt an den Abwaschdienst und die wilden Kissenschlachten im Schlafraum.

Lies den Text und kreuze an was falsch/richtig ist.

	Richtig	Falsch
1. Die Idee kommt von einem Arzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jugendherbergen gibt es nur in Deutschland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In Jugendherbergen müssen die Jugendlichen bei der Hausarbeit helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Es kommen auch Familien und Jugendliche aus anderen Ländern in die Jugendherbergen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jugendherbergen sind sehr teuer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Alle denken gern an die wilden Kissenschlachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resim 5: Bir okuma aktivitesi örneği

8.2.4. Yazma

Birinci Ünite

Yabancı dil eğitiminde temel dört beceriden birisi olan “yazma” becerisinin, diğer bir ifade ile kendini yazılı olarak ifade etme becerisinin “Deutschstube” adlı ders kitabında ve alıştırma kitabında yer alıp almadığı incelendiğinde 1.1.2. numaralı etkinlikte öğrencilerden kendilerini tanıtan bir diyalogun eş çalışması kapsamında yazılması istenmektedir. Böylelikle öğrenciler yazılı olarak kendilerini tanıtabilmiş olacaklardır.

1.2.7.’de iste öğrencilerden kendi cep telefonu numaralarını yazmaları istenmektedir. A1 seviyesi için adını, ulusunu numarasını vs. yazma da bir yazılı ifade becerisini ölçtüğü için bu etkinliği de bu başlık altında sayabiliriz.

Yukarıda bahsedilene benzer bir yazma etkinliği ise ünite sonu testinde yer almaktadır. Burada öğrencilerin kendilerine ait kişisel bilgilerin (isim, soy isim, yaş, adres, telefon) bir başvuru formuna yazılması istenmektedir.

Alıştırma kitabının 1.2.4. kısmında yine yazma becerisi başlığı altında isim, memleket gibi sorulara aranan yazılı cevap etkinliğini sayabiliriz.

İkinci Ünite

Kişisel özelliklerin ve bilgilerin yer aldığı bir yazının öğrencilerden partnerleri için yazılmasının istendiği 2.3.8. nolu yazma etkinliği bu ünitenin tek yazma aktivitesi olarak söylenebilir.

Ünite sonu testte ise ders programıyla ilgili yer alan on sorunun kişisel ve yazılı olarak yazma başlığı altında cevaplanması istenmektedir.

Alıştırma kitabının ikinci ünitesinde ise isim, soy isim, memleket, ikamet yeri, doğum yeri, meslek ve medeni durum ile ilgili soruların kişisel ve yazılı olarak cevaplanması istenmektedir.

Üçüncü Ünite

3.1.4.'de Topkapı sarayında bir buluşma ayarlama konusunda öğrencilerden bir diyalog yazmaları istenmektedir. Yine 3.1.8.'de de bir kısa seyahat planının öğrenciler tarafından yazılması beklenmektedir.

3.2.3. numaralı etkinlikte öğrencilere seyahatte oldukları söylenmekte ve veriler bilgileri doğrultusunda bir kartpostalın yazılması istenmektedir.

Üçüncü ünitenin bir başka yazma becerisi ise 3.3.3.'de yer almaktadır. Burada öğrencilerden verilen bazı bilgiler, maddeler yardımıyla kendi günlük programlarını kaleme almaları istenmektedir. Yine aynı bölümde yer alan bir etkinlikte verilen bazı maddeleri de içermesi gereken bir e-postanın yazılması talep edilmektedir.

Ünite sonunda yer alan testte de yazma başlığı altında turizm bilgi ofisine İzmir'de gerçekleştirilen bir gezi ile ilgili e-posta yazılması istenmektedir.

Alıştırma kitabının üçüncü ünitesinde ise üç adet yazma aktivitesi yer almaktadır. Bunlardan ilki (3.1.7.) bir tatil planının yazılması, ikincisi (3.2.2.) önceden verilmiş bilgiler ışığında bir kartpostalın yazılması ve sonuncusu ise (3.3.1.) Ankara'nın Geçlik Parkı ziyareti ile ilgili bir e-postanın yazılması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dördüncü Ünite

Dördüncü ünitenin 4.2.6. numaralı kısmında bir markette yapılabilecek alışveriş ile ilgili bir alışveriş listesi verilmiş ve buna göre yazılı bir diyalogun kurulması istenmiştir.

4.3.5.'de ise restoranda yer alan bir mönü vasıtasıyla siparişleri içeren bir diyalog yazılması talep edilmektedir.

Ünite testi sonunda yine restoranda sipariş verme konusu yer almakta ve yenilenler-içilenler ile ilgili bir diyalogun yazılması istenmektedir.

Alıştırma kitabının dördüncü ünitesinde öğrencilerden en çok sevdikleri yemekler hakkında yazmaları istenmektedir (4.1.3.). Diğer bir etkinlikte ise (4.2.6.) verilen cümle ve sözcüklerle ilgili bir yazılı diyalogun yazılması beklenmektedir.

Beşinci Ünite

Ünite sonu testi dâhil olmak üzere beşinci ünite de öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri gereken sadece iki yazma aktivitesi ile karşılaşmaktadır. 5.1.5.'de yer alan bu aktivitede bir şehir planı yer almakta ve öğrencilerden yol tarifi ile ilgili bir diyalogun yazılması istenmektedir.

5.3.2.'de ise bir kedinin özellikleri ile ilgili bazı sıfatlar yer almakta ve bunlara istinaden kedinin yazılı olarak betimlenmesi beklenmektedir.

Alıştırma kitabında ise bu ünite de kendini yazılı olarak ifade etme konusunda herhangi bir aktiviteye rastlanmamaktadır.

Altıncı Ünite

Ünitenin 6.3.3. kısmında “moda senin için ne kadar önemli?”, “eskiden ne giyinmek zorundaydın?”, “Çocukken ne giyiniyordun?”, “Severek ne giyinmek istiyorsun?” gibi soruların cevaplanması istenmektedir. Burada her ne kadar cevabın yazılı mı, sözlü mü istendiği belirtilmemiş olsa da bu aktivite yazma becerisine yönelik olarak kullanılabilir.

Ünite sonu testte ise yazılı olarak önceden verilen maddeleri de içermesi kaydıyla bir röportajın yazılması istenmektedir.

Alıştırma kitabının altıncı ünitesine göz attığımızda beşinci ünite de olduğu gibi yine herhangi bir yazılı olarak ifade etme etkinliği ile karşılaşmamıştır.

Yedinci Ünite

Ders kitabının yedinci ünitesinde bir flüt satın almak isteyen Zeynep adlı öğrenci ile satıcı arasında gerçekleşecek olan diyalogun verilen bilgiler ışığında yazılması istenmektedir (7.2.3.). Bir diğer aktivitede ise (7.2.5.) belli müzik türleri ile ilgili “en çok hangi müziği seviyorsun?”, “konserlere gidiyor musun?”, “en çok hangi müzisyenleri seviyorsun?” gibi sorulan cevaplarını da içeren bir resimli kart yazılması talep edilmektedir.

Ünite sonu testte ise Wolfgang Amadeus Mozart hakkında biyografik bilgileri de içeren bir metnin yazılması istenmektedir.

Alıştırma kitabının yedinci ünitesinde 7.2.6.’da belli soruların cevaplanması istenmektedir. Müzik ile ilgili yedi tane kişisel sorunun yer aldığı alıştırmada cevabın yazılı mı sözlü mü istendiği belirtilmemiş olsa da bu aktivite kendini yazılı olarak ifade etme becerisine yönelik olarak kullanılabilir. 7.3.1.’de yer alan diğer bir etkinlikte ise verilen bilgileri de içeren ve o bilgiler doğrultusunda bir e-postanın yazılması istenmektedir.

Sekizinci Ünite

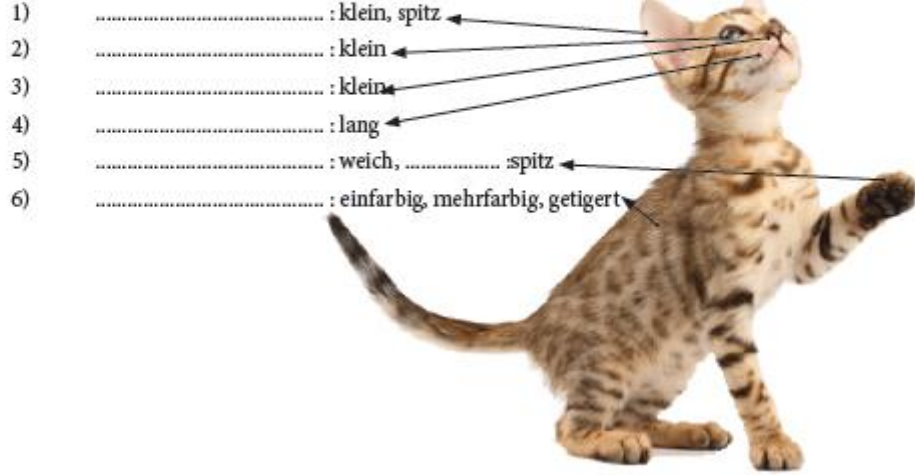
Sekizinci ünite üç tane yazma aktivitesi ile karşılaşmaktadır. Bunların ilkinde (8.2.4.) Almanya haritası eşliğinde Alman şehirleri ile ilgili kısa bir metnin yazılması aktivitesidir. İkinci yazma aktivitesinde ise (8.2.9.) yaz tatilinde neler yapılacağı, nereye niçin seyahat edileceği konusu ile ilgili bir metin yazılması istenmektedir.

Ünite sonunda yer alan üçüncü yazma etkinliğinde ise öğrencilerden tatilde neler yaptıkları ile ilgili beş cümle kurmaları talep edilmektedir.

Çalışma kitabında ise yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik iki aktivite yer almaktadır. 8.1.4.’de yer alan ilk aktivitede tatil yerinden Carolin aldı bir karaktere bir mektup yazılması istenmektedir. Mektubun içeriği ile ilgili bazı ipuçları önceden yer almaktadır. İsim, soy isim, adres ve telefon numaraları gibi kişisel bilgilerin doldurulmasının istendiği bir diğer yazma etkinliği ise 8.2.4.’de karşımıza çıkmaktadır.

**5.3.2. Schreibe die Körperteile in die Lücken, beschreibe dann die Katze!
Wie kann eine Katze aussehen?**

Die Katze



Resim 6: Bir yazma aktivitesi örneği

8.3. Deutschstube adlı ders kitabının Stockholm Kriter Katalogu açısından incelenmesi

Bu bölümde, tezimizin ana konusunu oluşturan “Deutschstube” adlı Almanca ders kitabı bir önceki bölümde sadece kriterler bazında sıraladığımız Stockholm Kriter Katalogundaki kriterlere uyup uymadığı veya hangi ölçüde uyduğu açısından incelenecektir.

Daha önce de belirtildiği gibi, ders kitabının değerlendirme kriterlerini oluşturacak olan “Stockholm Kriter Katalogunu”, 1985 yılında Alman Profesör Hans Jürgen Krumm, Norveç'teki Upsala Üniversitesinin ve Goethe enstitüsünün bünyesinde oluşturulan bir komisyonla geliştirmiştir.

Adı geçen kataloga göre “Deutschstube” adlı ders kitabının değerlendirilmesi:

<u>Stockholm Kriter Katalogu</u>	<u>“Deutschstube” adlı Almanca ders kitabı</u>
---	---

a) Ders Kitabının Yapısı

<u>Mutlaka olmalı:</u>	
- Metin kısmı	Ders kitabında kullanılacak çeşitli metinler bulunmaktadır.
- Çalışma kısmı/Çalışma kitabı	Ders kitabına entegre olarak bir çalışma kitabı da mevcuttur.
- Dilbilgisi kısmı (ya ders kitabının içerisinde ya da ayrıca)	Dilbilgisi ile ilgili yerler mevcut ama dilbilgisinin anlatıldığı bir bölüm yer almamaktadır.
- Kelime dizini	Kelime dizini yer alamamaktadır.
- Ses kaydı	Ses kaydına rastlanmamaktadır.
<u>Ayrıca şunlarda var mı?</u>	
- Şarkı transkripsiyonların, alıştırımların, oyunların, resimlerin ve materyallerin olduğu öğretmen el kitabı	Ders kitabı ile ilgili herhangi bir öğretmen el kitabı bulunmamaktadır.
- Ekranaya veya duvara yansıtılacak materyaller	Ekstra bir materyal yer almamakta.

- Ekstra ses kayıtları (gerçek hayattan kesitlerin veya şarkıların vs. olduğu)	Herhangi ekstra bir ses kaydı yer almamakta.
- Alıştırmaların çözümleri	Alıştırmaların çözümleri bulunmamaktadır.
- Sınavlar	Sadece ünite sonu sınavı var.

b) Sayfa Düzeni

- Dış görünüşsel dizgi etkili mi?	Dizginin çok etkili olduğu söylenemez. Bazı yerler sıkıştırılmış gibi çok karmaşık. (Örn. 2.1.3., 2.2.9., 2.2.10, 3.2.5., 3.2.6. vs.)
- Ünitelerin ve sayfaların dizaynı net mi?	Sayfa ve ünite dizaynları birbirleriyle tutarlı değil.
- Grafikselle dizayn (fotoğraf, çizimler) motive edici mi?	Birçok çizim ve özellikle de fotoğraflar net değil ve motive edici de değil.
- Materyaller iyi işlenmiş ve dayanıklı mı?	Materyaller dayanıklı değil.
- Resim ve metin pedagojik açıdan birbiriyle uyumlu mu?	Resimler metinlerle alakalı.

c) Müfredatla uyumluluk

- Ders kitabının anlayışı müfredatın taleplerini yerine getiriyor mu? (örn. genel amaçlar, iletişimsel öğrenme hedefleri)	Genel olarak getirirse de özellikle dinleme kayıtlarının olmaması büyük bir eksiklik
---	--

d) İçerik - Ülkebilgisi

Bu konu ile ilgili metinler ders kitabında yer alıyorsa; aşağıdaki kriterler yer alıyor mu?	
- Konu ile ilgili mi?	Evet
- Yansız mı?	Evet
- Yaş grubuna uygun mu?	Evet
- Dengeli mi?	Evet
- Soruna yönelik mi?	Evet
- Eğlenceli mi?	Kısmen
- Çeşit açısından zengin mi?	Kısmen
- Karşılaştırmalı kültür bakış açısı dikkate alınmış mı?	Evet
1) <u>Ders kitabında yer alan insanlar</u>	
-Öğrencilerin kendilerini özdeşleştirecekleri kişiler var mı?	Hayır
- Öğrencilerin ilgilerini çekecek insanlar var mı?	Kısmen

- Ders kitabında kadın ve erkeklere eşit düzeyde yer verilmiş mi?	Evet
- Klişelerden kaçınılmış mı? (kadınların sadece ev hanımı olarak gösterilmesi gibi)	Evet
2) <u>Ders kitabında günlük yaşam</u>	
- Şehir ve köydeki hayat gösterilmiş mi?	Kısmen
- Ailedeki, okuldaki, işteki ve boş zamanlardaki hayat konu edilmiş mi?	Evet
- Toplumun farklı kesimlerinden, tabakalarından insanlar yer alıyor mu?	Kısmen
- Almanca konuşulan tüm ülkelerin günlük yaşam kültürlerine yer verilmiş mi?	Hayır
3) <u>Coğrafya ve ekonomik yaşam</u>	
- Ders kitabı coğrafya ve ekonominin sunulmasıyla ilgili harita ve fotoğraflar içermekte midir? (arazi türlerinin çokluğu, endüstri vs.)	Hayır
4) <u>Toplum (siyasi, ekonomik ve toplumsal ilişkiler)</u>	
- Almanca konuşulan ülkelerin farklı siyasi sistemleri tanıtılmış mı?	Hayır

- Almanca konuşulan ülkelerin farklı ekonomik sistemleri ve yaşam şartları konu edilmiş mi?	Hayır
- Ders kitabı güncel konulara yer vermektedir, örn. Çevre ile ilgili sorular, iş hatayı (işsizlik), bilgisayar toplumu, almanca konuşulan ülkeler ve dili öğrenen kişilerin anavatanları arasındaki ticari ilişkiler?	Hayır
5) <u>Kültür</u>	
- Bayramlar, gelenek ve görenekler tanıtılmış mı?	Evet
- Sanat, müzik, tiyatro ve film ne ölçüde konulara dahil edilmiş?	Yeterli ölçüde yer verilmiş.
- Gençlik ve alternatif kültür de yer almaktadır mı?	Kısmen
6) <u>Edebiyat</u>	
-Ders kitabında edebi eserler de tanıtılıyor mu? (şairler, kısa hikâyeler vs.)	Kısmen (sadece Bremen Mızıkacıları)
7) <u>Tarih</u>	
- Önemli tarihi bilgiler gösteriliyor mu? (örn. Almanca konuşulan ülkeler ile dili)	Hayır

öğrenen kişilerinin anavatanlarını etkileyen bilgiler)	
8) <u>Kendi ülkenin konu edilmesi</u>	
Ders kitabı şu olanakları sağlıyor mu?	
a) Almanca konuşulan ülkeler ile kişinin kendi ülkesi arasındaki özel ilişkilerin tartışılmasına,	Hayır
b) Kişinin kendi ülkesindeki örn. gelenek ve görenek, ekonomi, sosyal güvence gibi konuları almanca ifade edebilmesine.	Kısmen (Sadece dini bayramlara)

e) Dil

1) <u>Ders kitabı standart dille uyumlu mu?</u>	
- Ders kitabı dil çeşitlilikleri ile ilgili örnekler veriyor mu? (sokak dili, gençlik dili, reklam dili, alan dili, edebi dil)	Hayır
- Ders kitabındaki dil o anki duruma uygun mu ve bir bağlam içerisinde yer almakta mı?	Evet
- Ders kitabı metin türlerindeki çeşitlilikleri içermekte midir? (diyaloglar, anlatıcı metinler, alan metinleri, gazete metinleri vs.)	Evet

- Ders kitabı ilgili dilin dinlenmesi, okunması, konuşulması ve yazılması ile ilgili yeterli materyal bulunduruyor mu?	Hayır
- Kullanılan dil gerçek hayattaki gibi mi? yoksa yapay mı durmakta? (Kitap dili)	Genelde kitap dili
- Kullanılan dil ilgili seviye için çok zor mu (çok fazla yeni kelime, karmaşık cümleler) veya kolay mı?	İlgili seviye için uygun.
- Birbirleriyle bağlantılı metinler var mı? (kısa ve uzun metinler arasındaki dengeli ilişki)	Hayır
- Önemli konuşma durumları diyaloglarla verilmiş mi?	Evet
- Farklı dil işlevleri belirginleştirilmiş mi?	Kısmen
- Ders kitabı metinleri yaratıcı bir çalışmanın sürdürülmesine teşvik ediyor mu? (tartışma, kendi metnini yazma, dramatize etme vs.)	Kısmen
- Metinler dilin duygusal ifade olanaklarını da devam ettiriyor mu? (bunun içerisine oyunlar, şarkılar ve şiirler için hazır bulunuşluk, aynı zamanda sevinç, kızgınlık ve korku gibi ifadeler de dâhil)	Hayır

- Sözcük ve ifadeler yeterince açıklanmakta mıdır?	Hayır
- Dilsel akrabalıklar kolay öğrenme amacıyla kullanılmış mıdır?	Hayır
- Kültürel-dilsel farklılıklar dikkate alınmış mıdır? (örn. sen-siz ilişkisi)	Evet
2) <u>Telaffuz ve vurgulama</u>	
- Telaffuz ve vurgulama ile ilgili sorunlar sistematik bir şekilde konu edilmiş midir?	Hayır
- Karşıtsal zor sesler özellikle dikkate alınmış mıdır?	Hayır
- Vurgu yardımı yapılmış mıdır? (örn. renk, koyu yazma)	Hayır
3) <u>Ses kayıtları</u>	
- Kayıtlar gerçek hayattaki gibi mi?	Ses kaydı bulunmamakta
- Dil çeşitlilikleri de var mı? (örn. farklı konuşmacılar, muhtemel farklı diyalektler)	Ses kaydı bulunmamakta

f) Dil Bilgisi

- Metinler gramer yapısı dikkate alınarak mı yapılandırılmış?	Hayır
- Metinler iletişimsel bakış açısına göre mi seçilmiş?	Hayır
- Ders kitabı içerisinde sistematik bir dil bilgisi ilerleyişi var mı? İletişimsel dilbilgisi de dikkate alınmış mı?	Hayır
- İlerleme yatay mı, dikey mi?	Belirsiz
- Dilbilgisel sorunlar tekrarlanıp detaylandırılıyor mu?	Hayır
- Ders kitabında dilbilgisel bir sistematik bakış var mıdır? (özellikle başlangıç düzeyi için)	Hayır
- Ders kitabı genel ve ayrıntılı bir dil bilgisel temsile gönderme yapıyor mu?	Hayır
- Almanca ders kitabındaki yapılar aynı ana dildeki gibi bir ders gibi anlatılıp inceleniyor mu?	Hayır
- Bu esnada öğrencilerin bildikleri dilbilgisel bir teori kullanılıyor mu?	Hayır

- İlk kez kullanılıyorsa, dilbilgisi kavramları açıklanıyor mu?	Hayır
- Dilbilgisi kuralları veriliyor mu? Örneklerle ve ana dil ile karşılaştırılarak?	Hayır

g) Alıştırmalar

1) <u>Talimatlar</u>	
- Talimatlar açık mı?	Evet
- Talimatlar hangi dilde yazılmış	Almanca
- Öğrencilere nasıl hitap ediliyor? (sen/siz)	Sen
2) <u>Beceriler</u>	
- Tüm beceriler eşit düzeyde yer almakta mı?	Kısmen
3) <u>Alıştırma Tipleri</u>	
- Hangi alıştırma tipleri yer almakta?	Boşluk doldurma, doğru/yanlış, Konuşma, yazma, soru/cevap vb.
- Alıştırmalar sistematik bir şekilde kurgulanmış mı?	Hayır

1. Anlama (dinleme-okuma)	Hayır
2. Geri bildirim (konuşma-yazma)	Hayır
3. Önceden verilmiş roller ve durumlara göre konuşma ve yazma	Hayır
4. Serbest ifade (yazılı ve sözlü)	Hayır
4) <u>Alıştırma şekilleri</u>	
- Alıştırma şekilleri çeşitlendirilmiş mi?	Kısmen
- Yaratıcı alıştırmalar vurgulanmış mı?	Hayır
- Alıştırmalar birlikte çalışmayı özendiriyor mu? Eşli veya grup çalışmaları var mı?	Hayır/Kısmen
- Alıştırmalar özerk öğrenme ve çalışmayı teşvik ediyor mu?	Hayır
5) <u>Bağlantı</u>	
- Metin kısmı, dilbilgisi ve alıştırma kısmı arasında dilsel ve konu açısından bir bağlantı var mı?	Hayır
6) <u>Bölümleme</u>	
- Heterojen gruplar içerisinde bir	Hayır

bölümleme yapmak için yeterince farklı türde alıştırmalar var mı?	
7) <u>Tekrar</u>	
- Sistematik tekrarlar var mı?	Hayır
- Yeteri kadar alıştırma seçeneği var mı?	Kısmen

8.4. Bulgular ve Değerlendirme

8.4.1. Kazanımlar ile ilgili bulgular ve değerlendirme

Yapılan inceleme neticesinde “Deutschstube” adlı Almanca ders kitabında Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metninin öngördüğü şekilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kitabın kapağında belirtilen A1 seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Adı geçen becerilere her üniteye yer verilmektedir. Ünite sonlarında yer alan ünite sonu testleriyle ve alıştırma kitabının ünitelerinin sonunda yer alan Özdeğerlendirme Formlarıyla kat edilen mesafe ve ilgili becerilerin ne ölçüde öğrenildiği tespit edilebilmektedir. Ortaöğretim 9. sınıf itibariyle kullanılacak olan ders kitabının içeriğinin de ilgili yaş grubuna uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi “Deutschstube” adlı Almanca ders kitabının Avrupa Konseyi Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin öngördüğü başlangıç düzeyi yani A1 düzeyinde bir beceriye sahip olduğu belirtilmiştir. Ortak başvuru metninde (2001, s.35) A1 düzeyinde olan bir kişinin Şu özelliklere sahip olması gerektiği yer almaktadır:

“Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb.

üzerine– aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.”

Yapılan incelemeden de anlaşılacağı üzere yukarıda incelediğimiz ders kitabı başvuru metninin öngördüğü ifadeleri içermektedir ve öğrencinin kendisini ifade etmesi ve basit bir iletişim kurması yönünde aktivitelere yer vermektedir.

8.4.1.1.Dinleme

Kapağında da belirtildiği gibi ders kitabı A1 seviyesine göre yazılmıştır. Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metinde A1 düzeyinde dinleme becerisinin aşağıdaki gibi olması beklenmektedir (2001, s.36): "Eğer karşıdaki kişiler yavaş yavaş ve anlaşılır biçimde konuşuyorsa, kendimle, ailemle ve somut ve yakın çevrem konusundaki kolay sözcükleri ve çok bilinen deyişleri anlayabilirim."

Bu ifadelerden hareketle ilgili kitabın A1 seviyesinde bir dinleme sunduğu anlaşılmaktadır. Her ünite de bu beceriye yer verilmiş olması da ilgili becerinin önemsendiğinin bir göstergesidir.

Fakat buna rağmen yukarıda da belirtildiği gibi ilgili kitabın ses materyallerine ne herhangi bir Kaset, CD ve DVD şeklinde, ne de MEB'in ders kitaplarının dinleme metinlerinin yer aldığı "2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Okutulacak İlk ve Orta Öğretim Ders Kitaplarına Ait Dinleme Metinleri" başlıklı internet sayfasında (<http://www.meb.gov.tr/2015-2016-egitim-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-orta-ogretim-ders-kitaplarina-ait-dinleme-metinleri/duyuru/9519>) rastlanmamaktadır.

Buradan da ilgili kitapta yer almasına rağmen ses materyalinin oluşturulmadığı açıkça anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ders kitabında her ne kadar dinleme yer olsa da hiçbir şekilde dinleme yapılamamaktadır. Böylesine önemli bir becerinin göz ardı edilmiş olması çok ciddi bir hata olarak yorumlanabilir.

Ayrıca ilgili kitapta dinlemenin CD'deki yerleri veya sıralaması belirtilmemiş olması da dikkat çekmektedir. Dinleme olarak gösterilen yerlerdeki aktivitelerin birçoğunda sadece dinleme etkinliği gerçekleştirilmekte ve dinlediğin anlamaya yönelik sorular olmadığından

anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği bilinmemektedir. Alıştırma kitabında ise dinlemeye sadece iki üniteye yer verilmiş olması da bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

8.4.1.2. Konuşma

Avrupa Konseyi Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (2001, s.36) A1 düzeyinde öngördüğü "Oturduğum yeri ve tanıdığım kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilirim" ifadesine göre ilgili beceriye ders kitabında yer verildiği görülmektedir.

Fakat buna rağmen bu beceriye yönelik çok fazla bir ağırlık verilmediği, bir üniteye hiç yer almamasından ve alıştırma kitabında da tam aksine sadece bir üniteye yer almasından anlaşılmaktadır. Her ünitenin sonunda yer alan testlerin hiçbirisinde de bu beceriye yönelik bir sorunun olmaması da bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Araştırmalara göre en çok zorlanılan konuşma becerisine yönelik daha çok alıştırma olması beklenirdi.

8.4.1.3. Okuma

Avrupa Konseyi Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (2001, s.36) A1 düzeyinde okuma becerisinin şu şekilde olması gerektiğini belirtmektedir: "Bildik isimleri, sözcükleri ve çok basit, söz gelimi ilanlarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan cümleleri anlayabilirim."

Bu açıdan bakıldığında ilgili kitabın yukarıda belirtilen kriterleri yerine getirdiği söylenebilir. Hemen hemen tüm ünitelerde özellikle de diyaloglar vasıtasıyla okuma etkinliğine yer verilmekte ve okunanın anlaşılıp anlaşılmaması test edilmektedir. Bilindiği gibi yabancı dil derslerinde okuma etkinliği değil, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. İlgili kitabın bazı noktalarında sadece okuma parçalarının olduğu ve bu okuma parçaları ile ilgili hiçbir sorunun yer almadığı görünmektedir. Buralarda okunanın anlaşılıp anlaşılmaması ile ilgili soruların olması gerekirdi. Ancak bu şekilde herhangi bir ilerlemenin olup olmadığı anlaşılabilir.

8.4.1.4. Yazma

Yazma becerisi ile ilgili Avrupa Konseyi Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (2001, s.36) A1 düzeyinde öngördüğü “Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi adımı, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.” Kriterlerinin bu kitapta sağlandığı görülmektedir. Gerek ders kitabında gerekse alıştırma kitabında bu beklentileri karşılayacak nitelikte aktiviteler yer almaktadır. Sadece cevabı aranan bazı soruların yazma becerisine mi, konuşma becerisine mi yönelik olduğunun net olarak belirtilmediği görülmektedir.

8.4.2. Stockholm Kriter Katalogu ile İlgili Bulgular ve Değerlendirme

Adı geçen kataloga istinaden yapılan incelemede elde edilen bulgular; ders kitabının yapısı, sayfa düzeni, müfredatla uyumluluk, içerik - ülke bilgisi, dil, dil bilgisi ve alıştırmalar başlıkları altında gösterilecek ve değerlendirilecektir.

8.4.2.1. Ders Kitabının Yapısı

Yapılan incelemede ders kitabında çeşitli metinlerin bulunduğu belirlenmiştir. Mutlaka bulunmalı başlığı altında metinlerin yanı sıra bir çalışma kitabının da entegre olarak bulunduğu görülmektedir. Buna rağmen ilgili kriterlerde mutlaka bulunması gereken ders kitabının içerisinde veya ayrı olarak “dilbilgisi kısmı” bulunmamakta, kelime dizinine ve ses kaydına rastlanılmamaktadır.

Bunun yanı sıra ders kitabı ile ilgili içerisinde transkripsiyonların, alıştırmaların, oyunların, resimlerin ve materyallerin bulunması gereken herhangi bir öğretmen el kitabının olmadığı tespit edilmiştir. Gerçek hayattan kesitlerin veya şarkıların vb. olduğu ekstra ses kayıtlarının yanı sıra ekstra herhangi başka bir materyal da bulunmamaktadır. Gerek ders kitabında gerekse alıştırma kitabında yer alan alıştırmaların çözümlerinin olmadığı görülmektedir. Sınavlar ise sadece ünite sonlarında yer almakta ve bunların cevapları da bulunmamaktadır.

8.4.2.2. Sayfa Düzeni

Dış görünüşsel dizgi incelendiğinde çok etkili olduğu söylenemez. Gerek numaralandırmalardaki düzensizlikler gerekse bazı başlıkların çok sıkışık ve karmaşık olmasını bunun nedenleri arasında sayabiliriz. Sayfa ve ünite dizaynları da birbirleriyle tutarlı değildir. Fotoğraf ve çizimleri içeren grafik dizayn da motive edici değildir. Çizim ve fotoğrafların çoğunun anlaşılması ve net olmaması bunun nedeni olarak gösterilebilir. Ders kitabının materyalleri dayanıklı olmadığı anlaşılmaktadır. Ders kitabındaki resim ve metinlerin birbirleriyle alakalı ve uyumlu oldukları da görülmektedir.

8.4.2.3. Müfredatla Uyumluluk

Almanca ders müfredatı incelendiğinde dört temel becerinin yanı sıra kültürel ve iletişimsel olarak da ilgili seviyede ve yeterli olmak amaçlanmaktadır. Ders kitabı genel olarak müfredatın yükümlülük ve gereksinimlerini yerine getirirse de özellikle dinleme kayıtlarının olmamasından dolayı bir eksiklik söz konusudur. Her ne kadar diğer becerilere yer verilse de dinleme materyallerinin olmaması bu uyumluluğu bozmaktadır.

8.4.2.4. İçerik - Ülke Bilgisi

Ders kitabının içeriğinin ülke bilgisi açısından değerlendirilmesi neticesinde ülke bilgisi ile ilgili metinlerin yer aldığı görülmektedir. Metinlerin konu ile ilgili, objektif, yaş grubuna uygun, dengeli, soruna yönelik ve karşılaştırmalı kültür bakış açısının dikkate alınarak hazırlandığı açıkça görülmektedir. Çeşit açısından zengin olmaması ve çok da eğlenceli olmaması da dikkat çekmektedir.

Der kitabında yer alan insanların öğrencilerin kendilerini özdeşirebilecekleri kişiler olmadığı ve çok da ilgilerini çekebilecek karakterler de olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra ders kitabında kadın ve erkeklere eşit düzeyde yer verildiği, kadınların sadece ev hanımı olarak gösterilmesi gibi klişelerden kaçınıldığı da tespit edilmiştir.

Şehir ve köydeki hayatın kısmen gösterildiği ders kitabında; ailedeki, iş yerindeki, okuldaki ve boş zamanlardaki hayatın konu edildiği görülmektedir. Tümü olmasa da kısmen toplumun farklı kesimlerinden farklı tabakalarından insanların yer aldığı

Deutschstube aldı ders kitabında Almanca konuşulan tüm ülkelerin günlük yaşam kültürlerine yer verilmediği belirlenmiştir.

Ders kitabı coğrafya ve ekonominin sunulması ile ilgili (arazi türlerinin çokluğu, endüstri vb.) harita ve fotoğrafları içermemektedir.

İncelenen ders kitabında Almanca konuşulan ülkelerin farklı siyasi sistemlerinin, farklı ekonomik sistemlerinin ve yaşam şartlarının tanıtılmadığı; çevre ile ilgili sorunlar, iş hayatı, bilgisayar toplumu vb. güncel konulara yer verilmediği görülmektedir.

Buna karşın bayramların, gelenek ve göreneklerin tanıtıldığı; sanat, müzik, tiyatro ve filmlerin yeterli ölçüde konulara dâhil edildiği ve gençlik ve alternatif kültüre de kısmen yer verildiği belirlenmiştir.

Edebiyat eserlerinin tanıtılması kapsamında sadece Bremen Mızıkacıları hikâyesinin ders kitabında yer aldığı söylenebilir. Önemli tarihi bilgilere rastlanmayan kitapta Almanca konuşulan ülkeler ile kişinin kendi ülkesi arasındaki özel ilişkiler tartışılmamakta ve özellikle dini bayramlar boyutunda kişi kendi ülkesinin gelenek ve görenekleri konusunu Almanca ifade edebilme becerisini kazanabilmektedir.

8.4.2.5. Dil

Standart dille uyumluluk çerçevesinde incelendiğinde; ders kitabının sokak dili, gençlik dili, reklam dili, alan dili ve edebiyat dili gibi dil çeşitlilikleri ile ilgili örneklerle yer vermediği; gerçek hayattaki gibi bir dil kullanılmadığı; ilgili dilin dinlenmesi, okunması, konuşulması ve yazılması ile ilgili yeterli materyal bulundurmadığı; metinlerin birbirleri ile bağlantılı olmadığı; metinlerin dilin duygusal olanaklarına yer vermediği; sözcük ve ifadelerin yeterince açıklanmadığı ve kolay öğrenme amacıyla dilsel akrabalıkların da kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Farklı dil işlevlerinin kısmen tespit edildiği ders kitabında yaratıcı bir çalışmanın sürdürülmesine de (tartışma vb.) yine kısmen teşvik ediliyor.

Ders kitabı buna karşın diyaloglar, anlatıcı metinler gibi metin türlerinde çeşitlilikleri içermekte; ders kitabının dili o ani duruma uygun; önemli konuşma durumları ise diyaloglarla verilmekte ve sen-siz ilişkisi gibi kültürel-dilsel farklılıklar dikkate alınmıştır.

Telaffuz ve vurgulama açısından bakıldığında ise; telaffuz ve vurgulama ile ilgili sorunların, karşıtısal zor seslerin hiç konu edilmediği, renk, koyu yazma gibi vurgularla vurgu yardımı yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Ses kayıtları bağlamında ise herhangi bir ses kaydına rastlanmadığı için bir araştırma yapılamamıştır.

8.4.2.6. Dil Bilgisi

Stockholm kriterler kataloguna göre dilbilgisi açısından yapılan incelemeye göre ders kitabının metinlerinin gramer yapısı dikkate alınarak yapılandırılmadığı, metinlerin iletişimsel bakış açısına göre seçilmediği, kitapta sistematik bir dil bilgisi ilerleyişı olmadığı, dilsel sorunların tekrarlanıp detaylandırılmadığı, dilbilgisine sistematik bir bakışın olmadığı, ders kitabının genel ve ayrıntılı bir dilbilgisel temsile gönderme yapmadığı, yapıların aynı ana dildeki gibi bir ders gibi anlatılıp incelenmediği, bu esnada öğrencilerin bildikleri dilbilgisel bir teori kullanılmadığı, dilbilgisi kavramlarının açıklanmadığı ve dilbilgisi kurallarının örneklerle ve ana dil ile karşılaştırılarak verilmediği görülmekte, ayrıca dil bilgisi ilerlemesinin dikey mi yatay mı olduğunun ise belirsiz olduğu anlaşılmaktadır.

8.4.2.7. Alıştırmalar

Adı geçen Stockholm kriterler katalogunda alıştırmalar yedi alt başlık altında yer almaktadır ve bu başlık altında da hepsi yer alacaktır.

Talimatlar açısından değerlendirildiğinde; ders kitabında yer alan araştırmaların talimatlarının açık, net ve anlaşılır olduğu, talimatların hedef dilde (Almanca) yazıldığı ve öğrencilere “sen” dili ile hitap edildiği tespit edilmiştir.

Beceriler açısından bakıldığında ise; tüm beceriler yer verilmeye çalışıldığı fakat konuşma becerisinin daha az yer tuttuğu, dinleme becerisine ise kitapta yer almasına rağmen ses materyalinin olmamasından dolayı hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

Alıştırma tipleri bağlamında ise; boşluk doldurma, doğru/yanlış, konuşma, yazma, soru/cevap gibi alıştırmaların yer aldığı görülmektedir. Buna karşın alıştırmaların; anlama, geri bildirim, önceden verilmiş roller ve ilgili duruma göre konuşma ve yazma ile yazılı ve sözlü serbest ifade şeklinde sistematik bir şekilde kurgulanmadığı anlaşılmaktadır.

Alıştırma şekilleri açısından ise; yaratıcı alıştırmaların vurgulanmadığı, eşli veya grup çalışmalarına kısmen yer verilse de alıştırmaların birlikte çalışmayı çok özendirmediği, alıştırmaların özerk öğrenmeyi ve çalışmayı teşvik etmediği de görülmektedir.

Bağlantı açısından bakıldığında; metin kısmı, dilbilgisi ve alıştırma kısmı arasında dilsel ve konu açısından bir bağlantı olmadığı söylenebilir.

Bölümleme konusunda ise; özellikle heterojen gruplar içerisinde bir bölümleme yapmak amacıyla farklı türlerde alıştırmaların olmadığı da belirlenmiştir.

Tekrarlar bağlamında incelendiğinde ise; sistematik tekrarların olmadığı görülmekte ve yeteri kadar alıştırma seçeneğinin de Deutschstube aldı ders kitabında kısmen yer aldığı tespit edilmiştir.

IX. BÖLÜM

9. SONUÇ

Yabancı dil öğretimi çağımızda bir ayrıcalık olmaktan çıkmış, teknolojik ve iletişimsel gelişmelerin neticesinde bir zorunluluk halini almıştır. Teknoloji ve iletişimdeki baş döndürücü bir hızdaki gelişmeler dünyayı gittikçe küçülmüş ve adeta bir köy haline getirmiştir. Globalleşe bu dünyada dünyanın bir başka ucundaki bir insana ulaşmak adeta saniyeler içerisinde mümkün olmaktadır.

Bu küçülme ve de iletişimdeki bu hız yabancı dil bilmeyi gerekli hale getirmiştir. Yabancı dil bilmek artık bir lüks değil, elzem bir durum haline gelmiştir. Yabancı dil seviyesinin de çeşitli kriterlerle bir birliktelik sağlaması gerekliliği de bu gelişmelerin neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 2001 yılında Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan Diller İçin Ortak Başvuru Metni en güncel örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede metnine göre dil becerileri A, B ve C olarak sınıflandırılmakta ve bu üst basamaklar da kendi içlerine 1 ve 2 olmak üzere alt başlıklara bölünmektedir.

Adı geçen başvuru metnine göre yabancı dil dört temel beceriden oluşmaktadır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere sıralanmaktadır. Diğer bir ifade ile bir dili biliyor olmak; o dili belli bir seviyede konuşuyor, yazıyor, söyleneni anlıyor ve sözlü olarak kendisini ifade edebiliyor olmak demektir. Bu becerilerin öğrenilmesi ve etkili olarak kullanılması için de dilbilgisi becerisinin de mutlaka kullanılıyor olması gerekmektedir. Bir diğer önemli unsur ise şüphesiz “kültür” kavramıdır. İlgili ülkenin konuşulduğu dili anlayan, konuşan, okuyan, yazan fakat o ülkenin o insanların kültürünü bilmeyen insanlar da şüphesiz büyük zorluklarla karşılaşabileceklerdir. Gerek günlük hayat, gerekse de gelenek ve göreneklere bağlı gelişen kültürün bilinmemesi kimi durumlarda dilbilgisel hatalardan daha vahim sonuçlar doğurmasına neden olabilecektir.

Tüm bu hassasiyetler dikkate alınarak ve de çağın gereksinimleri düşünülerek yabancı dil öğretilmesi konusunda tarihsel süreç içerisinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmış ve çeşitli araç-gereçlerden yararlanılmıştır.

Ülkemizde de yukarıda bahsedilen gereklilik ve hassasiyetler göz önünde bulundurularak yıllardır yabancı dil öğretilmeye çalışılmaktadır. Son düzenlemelere göre birinci dil eğitimi olan İngilizce öğretimine devlet okullarında ikinci sınıf itibariyle başlanmaktadır.

Liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesi süreciyle birlikte ise ikinci yabancı dil dersi tüm Anadolu liselerinde zorunlu hale gelmiştir. Buralardaki ikinci yabancı dil tercihi ise çok büyük bir oranda Almanca olmuştur. Bu durum Alman dilini daha ön plana çıkarmış ve Almanca öğretimine yönelik yeni müfredatların ve araç-gereçlerin geliştirilmesini gerekli hale getirmiştir.

Yabancı dil öğretiminde en önemli materyalin ders kitapları olduğu bilinmekte ve birçok bilim insanı tarafından da bu görüş desteklenmektedir. Ders kitapları yabancı dil eğitiminde adeta bir kılavuz görevi üstlenmekte ve dört temel becerinin eşit düzeyde ve aynı anda öğretilmesi konusunda önemli bir görevi yerine getirmektedir.

Almanca derslerinin dokuzuncu sınıflardan itibaren öğretilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan “Deutschstube” adlı ders kitabı 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibariyle ikinci yabancı dil olarak Almancanın olduğu tüm liselerde okutulmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın da ana konusunu oluşturan bu kitap, bu araştırmada çeşitli açılardan incelenmiştir.

Bu bağlamda önce araştırmanın problemi, amacı ve önemi belirtilmiş, sınırlılıkları çizilmiş, yöntemi anlatılmış, verilerin nasıl toplanacağı ve nasıl analiz edileceği ilk iki bölümde ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

Üçüncü bölüm itibariyle tümdengelim yöntemine göre çeşitli kavramlar tartışılmaya çalışılmıştır. Farklı bilim insanlarının araştırmalarına yer verilen bu bölümlerde öncelikle “dil” kavramı konu edilmiştir. Dilin canlı bir varlık olmasının yanı sıra, en önemli iletişim aracı olduğuna değinilmiş ve onlarca tanımın ve özelliklerin yansıtılması neticesinde dilin, o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı algılayışını belirleyen belki de en önemli etken, toplum içi ve toplumlararası ilişkilerin ön koşulu olduğu belirtilmiştir.

Sonraki başlıkta yine çok güncel bir konu, hatta kimilerine göre çağa adını veren bir kavram olan “iletişim” mefhumu ele alınmıştır. İletişimin; bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol ve baş hareketleri, konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimi şeklindeki tanımına yer verilmiş, insanların hayatlarındaki rolüne değinilmiş, nasıl gerçekleştiği aktarılmıştır.

Dil-İletişim başlığında en son olarak dil ve iletişim arasındaki ilişki ve bağ ele alınmıştır. Dil olmadan iletişimin sade ve yavan kalacağı, iletişim olmadan dilin amacının zaten gerçekleşmemiş olacağı vurgulanmıştır. Bireylerin iletişim faaliyeti sırasında gördüklerini, düşündüklerini, hissettiklerini ve neye gereksinim duyduklarını bir ileti olarak etkin bir biçimde ifade edebilme becerisini göstermeleri, yapılandırmak istedikleri bildirişim sisteminin işlevini arttıracaklarını; ileti unsurlarının beden dili eşliğinde dolaysız, açık, dürüst, yapıcı ve destekleyici nitelikte aktarılmasının da iletişimdeki başarıyı daha da güçlendireceği bu başlık altında yansıtılmıştır.

Yabancı dilin önemi ve karşılaşılan zorluklar başlıklı dördüncü bölümde önce yabancı dilin önemi konusu incelenmiştir ve yirmi birinci yüzyılda küreselleşen dünyamızda insanlık, yeni bir bilgi, algı, imaj ve iletişim çağına girdiği belirtilmiş, bu nedenle yabancı dilin önemi, daha önceki yüzyıllarda olmadığı kadar arttığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrenmenin hem kişiye bir vizyon kazandırdığı, hem de onun kişiliğini geliştirdiği, ayrıca dünyadaki bilimsel, teknolojik, sosyal, siyasal, kültürel gelişmelerin de bu sayede doğru okunacağı, bu sayede de kişinin dünyaya açık, hoş görülmesi, entelektüel ve bilge bir insan olacağı çeşitli bilim insanlarının düşüncelerinden yararlanılarak ifade edilmiştir.

Yabancı dil öğretimi ve karşılaşılan zorluklar başlığında ise Avrupa Konseyinin önerdiği yabancı dil öğretimine değinilmiştir. AB'nin önerdiği ve günümüzde de pedagogların kabul ettiği yabancı dil programının üç aşamada, değişik bir deyişle üç düzeyde gerçekleştiği, bunların da A1-A2 yani başlangıç düzeyi, B1-B2 yani orta düzey ve C1-C2 yani ileri düzey gibi dil yeterliliklerini gösterdiği anlatılmıştır.

Bölümün sonunda ise Türkiye’de yabancı dilin tarihi kısaca anlatılmış ve Almanca öğretim programları ile ilgili de kronolojik bilgiler aktarılmıştır.

Araştırmanın beşinci bölümü yabancı dil öğretim yöntemleri bölümüne ayrılmıştır. Bu bağlamda kronolojik olarak ve de eleştirileri ile birlikte sırasıyla; Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi, Doğal Yöntem, Doğrudan Öğretim Yöntemi, İşitsel-Dilsel Yöntem, Görsel-İşitsel Yöntem, İletişimsel Yöntem ve Seçmeli Yöntem çeşitli kaynaklardan yararlanılarak aktarılmıştır.

Tezimizin ana konusunu “İletişimsel Yöntem” oluşturduğu için bu kavramı ayrı bir bölümde ve detaylı bir şekilde ele aldık. Bu bağlamda sırasıyla; İletişimsel Yeti, İletişimsel Yaklaşım, İletişimsel Öğretim Programının Amacı, İletişimsel Öğretim Programında Anlam Odaklılık, İletişimsel Öğretim Programında İçerik, İletişimsel Öğretim Programında Temel Dil Becerileri, İletişimsel Öğretim Programında Etkinlikler, İletişimsel Öğretim Programında Öğretim Araçları, İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkinliklerin Düzenlenmesi, İletişimsel Öğretim Programında Öğretmenin Rolü, İletişimsel Öğretim Programında Öğrencinin Rolü ve İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkileşim konularını ayrı ayrı başlıklar halinde yansıttık.

Kuramsal bölümdeki son başlık ise “yabancı dil öğretiminde araç-gereçler” adını taşımaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi yabancı dil eğitiminde ders kitapları en önemli araç konumundadır. Bunun yanı sıra ne gibi araç-gereçlerin olduğu da bu bölümde Görsel Araçlar, İşitsel Araçlar ve Görsel ve İşitsel Araçlar başlıkları altında tanıtılmış ve ders kitabının öneminden bahsedilmiştir.

Bu bölümde son olarak Ders Kitabı İncelemeleri ve Kriterler konusu ele alınmış ve araştırmamızda yararlandığımız “Stockholm Kriter Katalogu” ayrıntılı olarak ve Türkçe çevirisiyle yer almıştır.

Kuramsal bölümdeki bu tanım ve açıklamalara çeşitli bilim insanlarının araştırmalarına yer vermek suretiyle uygulama bölümüne geçilmiştir. Sekizinci ve son bölümde Deutschstube aldı ders kitabı tanıtılmış, yabancı dil eğitiminde en önemli koşul olan dört temel beceri açısından üniteler bazında incelenmiş ve bulgular Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metni bağlamında değerlendirilmiştir. Hemen sonrasında ise adı geçen ders kitabı öncesinde verilen Stockholm Kriter Katalogu açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Yapılan inceleme neticesinde “Deutschstube” adlı Almanca ders kitabında Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metninin öngördüğü şekilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kitabın kapağında belirtilen A1 seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Fakat buna rağmen;

İlgili kitapta yer almasına rağmen ses materyalinin oluşturulmadığı açıkça anlaşılmıştır. Böylesine önemli bir becerinin göz ardı edilmiş olması çok ciddi bir hata olarak yorumlanmıştır. Ayrıca ilgili kitapta dinlemenin CD'deki yerleri veya sıralaması belirtilmemiş olması da dikkat çekmiştir. Dinleme olarak gösterilen yerlerdeki aktivitelerin birçoğunda sadece dinleme etkinliği gerçekleştirilmekte ve dinlediğin anlamaya yönelik sorular olmadığı da belirlenmiştir.

Konuşma becerisine yönelik çok fazla bir ağırlık verilmediği, bir üniteye hiç yer almamamsından ve alıştırmaya kitabında da tam aksine sadece bir üniteye yer almasından anlaşılmıştır. Her ünitenin sonunda yer alan testlerin hiçbirisinde de bu beceriye yönelik bir sorunun olmaması da bir eksiklik olarak göze çarpmıştır.

Okuma becerisine yönelik olarak ilgili kitabın bazı noktalarında sadece okuma parçalarının olduğu ve bu okuma parçaları ile ilgili hiçbir sorunun yer almadığı görülmüştür. Buralarda okunanın anlaşılıp anlaşılmaması ile ilgili soruların olması gerektiği belirtilmiştir ve ancak bu şekilde herhangi bir ilerlemenin olup olmadığını anlayabileceği söylenmiştir.

Yazma becerisi ile ilgili aktivitelerde cevabı aranan bazı soruların yazma becerisine mi, konuşma becerisine mi yönelik olduğunun net olarak belirtilmediği görülmüştür.

İletişimsel yöntemin öngördüğü bu dört temel dil becerisi ile ilgili yapılan analizler neticesinde son olarak “Stockholm Kriter Katalogu” ile ilgili bulgular ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

Adı geçen kataloga istinaden yapılan incelemede elde edilen bulgular; ders kitabının yapısı, sayfa düzeni, müfredatla uyumluluk, içerik-ülke bilgisi, dil, dil bilgisi ve alıştırmalar başlıkları altında gösterilmiş ve değerlendirilmiştir.

Buna göre; ders kitabının yapısı başlığı altında toplamda üç kriterin yerine getirildiği, yedi kritere ise rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Sayfa düzeni konusunda bir kriterin olumlu olduğu dört kriterin ise beklentilere karşılık olmadığı görülmüştür.

Müfredata genel olarak bağlı kalınsa da ses kayıtlarının olmamasının büyük bir eksiklik olduğu anlaşılmıştır.

İçerik-Ülke Bilgisi başlığı altındaki toplam 27 kriterden 11 kriter “evet”, 7 kriter “hayır” ve 9 kriter ise “kısmen” başlığı altında sıralanmıştır.

“Dil” ile ilgili yer alan 19 kriterden beşi olumlu şekilde yer alırken, on iki kriter olumsuz olarak karşımıza çıkmış ve iki kriter de kısmen yerine getirilmiştir.

Dil bilgisi açısından cevabı istenen toplam on bir kriterin tamamı yerine getirilmemiştir.

Son kriter başlığı olan “alıştırmalar” başlığındaki cevabı aranan toplam 15 kriterin sadece bir tanesinin yerine getirildiği, üç tanesinin kısmen yerine getirildiği ve on bir tanesinin ise yerine getirilmediği tespit edilmiştir.

Tüm kriterlere topluca bakıldığında ise toplam 78 kriterden 43 tanesinin yerine getirilmediği, 14 tanesinin kısmen yerine getirildiği ve 21 tanesinin ise tam anlamıyla yerine getirildiği anlaşılmaktadır. Bu da toplamda %16.38’lik bir olumlu durum ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki hesaplamalardan da anlaşılacağı üzere ilgili ders kitabı; kriterlerin %83.62’sini karşılamadığı, kısmen şeklindeki belirlemeleri olumlu olarak hesaba katılması durumunda bile %72.07’sini karşılamadığı görülmektedir.

Bu analizler neticesinde Deutschstube aldı Almanca ders kitabının uluslararası standartlar gereği kriterleri yerine getiremediği sonucuna varılmıştır. İletişimsel yöntemin olmazsa olmazı durumundaki dört temel dil becerisinin yukarıda belirtilen eksiklikleri de olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmıştır.

Kitabın kapağında ders kitabımı çalışma kitabı mı olduğu konusunda hiçbir bilgi yer almamaktadır. Kitabın aslında hem ders hem de çalışma kitabının olduğu ancak içindikiler

kısımında anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra içindekiler kısmında ve kitabın birçok noktasında yazım, noktalama ve sınıflandırma konusunda bir tutarsızlığın olması, yazı karakterlerinden sonra birçok yerde boşluk bırakılmaması, Almancada olmamasına rağmen “İ” harfinin çeşitli yerlerde (sayfa 85, 144 gibi) olması, sayfa 157’de “Grammatikübersicht” kısmında 5 ve 6’dan sonra 8’e geçilmesi, sayfa 86’daki “eine Text” ifadesi gibi bariz dilbilgisi hatalarının yapılması ve kaynakça kısmının oldukça düzensiz olması gibi bariz hatalar ilgili ders kitabının tashihi konusunda gerekli özenin gösterilmediğinin açık bir göstergesidir.

Araştırma sürecince değinilen ve tespit edilen bu eksiklikler dikkate alındığında ve bu alanda yazılmış olan uluslararası düzeyde yazılmış olan ve dünya çapında bilinen Langenscheidt, Klett, Hueber, Cornelsen gibi yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplar da göz önüne alındığında Almancanın öğretilmesine yönelik hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılmış olan “Deutschstube” aldı Almanca ders kitabının yeterli olmadığı açıktır.

KAYNAKLAR

- Abalı, Ü. (1998). Deutschunterricht mit Migrantenkindern; Bilinguale, kommunikative, interkulturelle und ganzheitliche Ansätze. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Ağaçsapan, A. (2002). Dil Üzerine. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akarsu, B. (1998). Dil-Kültür Bağlantısı. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş., & Gündüz O. (2005). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, T. (1996). Çeviri İşlemine Genel Bir Bakış. Ankara: Orsen.
- Aktaş T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1, No.1, 89-100.
- Akyüz, Y. (1993). Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Allen, J. P., Fröhlich, M., & Spada, N. (1984). The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme. In J. Handscombe, R. A. Orem, & B. Taylor (Ed.), On TESOL '83: The Question of Control (pp. 231-252). Washington, DC: Tesol.
- Almanca Ders Kitapları Komisyonu (1976). Texte und Situationen Almanca Öğretmen Kitabı 4. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Anthony, E. (1963). Approach, Method and Technique. English Language Teaching, 17, 63- 67.
- Avrupa Konseyi. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme- Öğretme- Değerlendirme. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

- Avrupa Konseyi. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – A Guide for Users. Strasbourg: Language Policy Division.
- Benson, P. (2001). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Essex: Pearson.
- Benson, P. (2006). Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İletişim: H. Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12, 75-80.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics* 1(2), 89-111.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6, 60-70.
- Breen, M. (1987). Learner Contributions to Task Design. In C. Candlin, & D. Murphy (Ed.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language Teaching Approaches. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (s. 3-11). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (2002). Dil ve Sorumluluk. (H. Özasya, Çev.). İstanbul: Ekin Yayınları.

- Condon, J. C. (2000). *Kelimelerin Büyülü Dünyası-Anlambilim ve İletişim*. (M. Çiftkaya, Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Coulthard, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis*. Harlow: Pearson Education.
- Crookes, G., & Chaudron, C. (1991). *Guidelines for Classroom Language Teaching*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.
- Çakır, M. (2000). Die kulturellen und sozialen Bedingungen der inter-kulturellen Kommunikationsfähigkeit und Sprachlernen von Türken in der BRD. In: 7.Türkischer Germanistik Kongress, Tagungsbeiträge, H.Ü. Ankara, s.253-262.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, s. 285-307.
- Çetinkaya, Y. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Öğelerin Etkisi ve Bu Öğelerin Yabancı Dil Kitaplarında Uygulanış Biçimi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Erdönmez, C., Tutar, H., & Yılmaz, M.K. (2005). *Genel Teknik ve İletişim*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Akpınar, D. N. & Servet, Ç. (2011). Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yararlı Yaklaşım, Öğretmen Roller, Davranışları ve Sınıf İçi İletişim. *Dil Dergisi*, 154, s. 22-36.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Devitt, S. M. (1989). *Classroom Discourse: Its Nature and its Potential for Language Learning*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Dilaçar, A. (1978). *Ana Dili İlkeleri ve Türkiye Dışındaki Başlıca Uygulamaları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Doğan, C. (2012). *Sistemantik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğan, M. (1996). *Yabancı Dil Öğrenimi ve Yabancı Dilde Öğretim*. *Bilge Dergisi*, 10, s. 11-14.
- Doyé, P. (1995). *Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts*, In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Franke Verlag, Tübingen, s.161-166.
- Edmonson, W., & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Franke Verlag.
- Erol, M. (1994). *İletişim Sözlüğü*. İstanbul: Ark Yayınevi.
- Erol, K., & Erol, E. E. (2015). *Dil-İletişim İlişkisi Kapsamında Beden Dilinin İşlevi*. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 89-97.
- Ersöz, A. (1987). *Dil Öğretiminde Videonun Yeri*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3/1.
- Fanselov, G.. & Felix, S.W. (1993). *Sprachtheorie1 Grundlagen und Zielsetzungen*. Tübingen und Basel: Franke Verlag.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Didier.

- Genç, A. (2000). Wörterbuch Paedagogik, Deutsch – Türkisch. Ankara: Hacettepe Taş Kitabevi.
- Genç, A. (2003). İlk- ve Ortaöğretim Okullarında Almanca Öğretim Programları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, s. 186-195.
- Genç, A. (2004). Lern Mit Uns Adlı Almanca Öğretmen Kitaplarında Ülkebilgisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1), s. 91-102.
- Gökçe, O. (2001). İletişim Bilimine Giriş. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Güneş, F. (2002). Ders Kitaplarının İncelenmesi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8/15, s. 123-148.
- Gür, Ö. (2004). Avrupa Ortak Kriterleri Çerçevesinde Türkiye’de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürmen, B., Köprülü, C. , Kopf., Möller., Stern, & Steuerwald. (1939). Almanca Ders Kitapları Öğretim Kılavuzu. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Hall, J. K. (2010). Interaction as Method and Result of Language Learning. Language Teaching, 43(2), 202-215.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.
- Harris, R. & Taylor, T. J. (2002). Dil Bilimi Düşününde Dönüm Noktaları I. (Çev: Eser E. Taylan ve Cem Taylan). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Holec, H. (1981). Autonomy and Language Learning. Oxford: Pergamon.
- Hymes, D. (2001). On Communicative Competence. In A. Duranti (Ed.), Linguistic Antropology (pp. 53-73). Oxford: Blackwell.

- Kabadayı, B. (2001). Yabancı Dil Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçlar. <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/40-yabanci-dil-ogretiminde-gorsel-ve-isitsel-araclar.html> sayfasından erişilmiştir.
- Kayaalp, İsa. (1998). İletişim ve Dil. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- H.-J.Krumm u.a. (1985). Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern. Stockholm: Universität Uppsala/Goethe-Institut.
- Kılıç, V. (2002). Dilin İşlevleri ve İletişim. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Kılınç, A. (2001). YÖK Bilimde Türkçe'ye Karşı mı? Yeni Avrasya.
- Koçak, M. (2012). Türkçe ve Almandaki Deyimlerin Günlük İletişimdeki Yeri ve Yabancı Dil Öğretimine Yansımaları. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2011). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Ed. Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Legutke, M. K., & Schocker-v. Dittfurth, M. (2003). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn, "Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung". In: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Günter Narr Verlag, s. 1-40.
- Little, D. (1991). Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1983). Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Maley, A. (1982). Games and Problem solving. In K. Johnson, & K. Morrow (Ed.), *Communication in the Classroom* (s. 137-148). Essex: Longman.

- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères, Que-sais-je?* Paris: PUF, Collection.
- McGarry, D. (1995). *Learner Autonomy: The Role of Authentic Texts*. Dublin: Authentik.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler*. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9, s. 297-318.
- Neuner, G. (1995). *Methodik und Methoden, Überblick*”, In: Bausch Christ & Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, s.180-188. Tübingen: Franke Verlag.
- Nunan, D. (1999). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oruç, N. & Yavuz, B. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Seçimi*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6/27.
- Özdemir, A. E. (2006). *Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), s. 28-35.
- Pehlivan, F. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, T. (1992). *Liselerde Almanca Öğretimi ve Lise Ders Kitapları*. (Ed.) Şeyda Ozil & Nilüfer Tapan, *Türkiye’nin Ders Kitapları Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*.
- Porzig, W. (1995). *Dil Denen Mucize*. (Çev. Vural Ülkü). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l’ensegnemet de langues*, Cles International, Paris.
- Puren, C. (2004). *L’evolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues-*

Cultures ou Comment Faire L'unité Des «Unités Didactiques», Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand.

Resmi Gazete (1983). Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu. 19.10.1983 / 18196:24.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

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

Sarihan, Z. (2001). *Yabancı Dille Eğitime Hayır Öğretmen Dünyası Özel Eki*. Tekışık Yayınları.

Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik Ders Kitaplarını Genel Değerlendirme Ölçeği. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28/1, s. 49-54.

Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programındaki İletişimsel Yaklaşımın Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

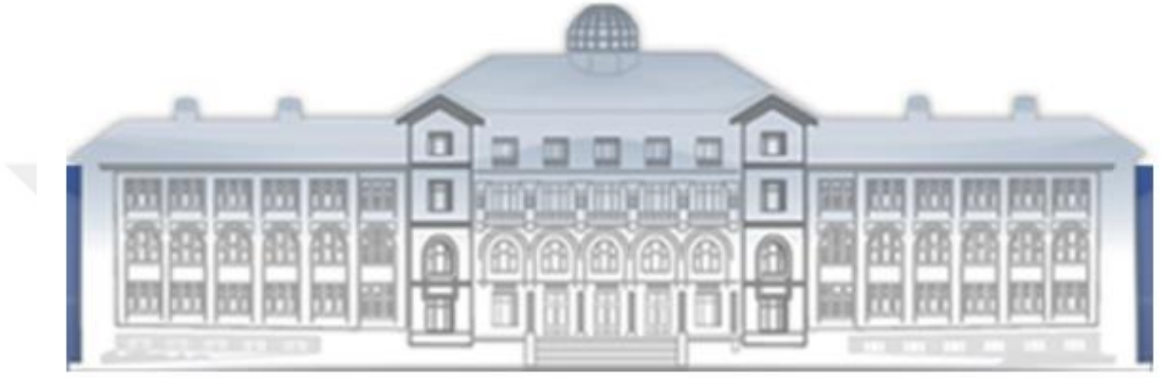
Soner, O. (2007). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7/28, s. 397-404.

Spada, N. (1996). Observing Classroom Behaviours and Learning Outcomes in Different Second Language Programs. In: J. C. Richards, & D. Nunan (Ed.), *Second Language Teacher Education* (s. 293-310). Cambridge: Cambridge University Press.

- Stern, H. (1991). *Fundamental Concepts Of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sturtridge, G. (1982). *Role-Play and Simulations*. In: K. Johnson, & K. Morrow (Ed.), *Communication in the Classroom* (s. 126-130). Essex: Longman.
- T.C. Maarif Vekaleti (1931). *Ortaokul Müfredat Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Maarif Vekaleti (1934). *Lise Müfredat Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MEB (1973). *Tebliğler Dergisi*: Sayı: 1747, s. 259-261.
- T.C. Milli Eğitim Vekâleti (1952). *Lise Müfredat Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MEB (1983). *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2149, s. 421-433.
- T.C. MEB (1991). *Yabancı Dil Eğitimi ve Komisyon Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MEB (1993). *Ağırlıklı Yabancı Dil Öğrenimi Yapan Liselerin Yabancı Dil Programları*. İngilizce-Fransızca-Almanca. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MEB (1997). *Lise Almanca 1 Dersi Öğretim Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MEB (1998). *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2492, s. 1111-1126.
- T.C. MEB (1999). *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2504, s. 571-600.
- T.C. MEB (2000). *İlköğretim Okulu Almanca Programı 6, 7, 8. Sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MEB (2001). *2002 Yılı Başında Milli Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- T.C. MEB (2002). *Tebliğler Dergisi*. Sayı 2540, s. 745-746.
- T.C. MEB (2007). *Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)*. Gazetecilik İletişim Süreci ve Türleri. Ankara.

- Tekin, H. (1980). Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi. Ankara: Mars Matbaası.
- Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But... Canadian Modern Language Review, 57, pp. 531-540.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. Annual Review of Applied Linguistics, 22, pp. 204-218.
- Tübingen, Basel Eurydice. (2012). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels: European Commission.
- Usluata, A. (1996). İletişim. Yeni Yüzyıl Kitaplığı. İletişim Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2002). Dil ve Kültür. Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.
- van Ek, J., & Alexander, L. G. (1980). Threshold Level English. Oxford: Pergamon.
- White, R. V. (1988). The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management. Oxford: Basil Blackwell.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, T. (1987). Roles of Teachers and Learners. Oxford: Oxford University Press.
- Yalçın, K. & Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri. Turkish Studies Türkoloji Araştırmaları 2/2, s. 749-769.
- Yalçın, S. (1994). Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişimine Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalın, H. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yanpar, T. T. & Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yelken, T. Y. (2009). Öğretmen Adaylarının Portfolyoları Üzerinde Grup Olarak Yaratıcılık Temelli Materyal Geliştirmenin Etkileri. Eğitim ve Bilim, 34, s. 153.
- Yuk-Chun Lee, W. (1995). Authenticity Revisited: Text Authenticity and Learner Authenticity. ELT Journal, 49, pp. 323-328.
- Yüce S. (2005). İletişim Ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. Journal of Language and Linguistic Studies, 1/1.
- Yücel, H. A. (1994). Türkiye’de Ortaöğretim. Ankara: Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.
- Zıllıoğlu, M. (1992). İletişime Giriş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Zıllıoğlu, M. (1993). İletişim nedir?. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Zimmermann, R. (1984) Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht: am Beispiel d. engl. Anfangsunterrichts, Heidelberg: Julius Groos Verlag.



GAZİ GELECEKTİR...