

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KONUŞMA  
ZORLUĞUNUN AŞILMASI AÇISINDAN  
İLETİŞİMSEL DİLBİLİMİN ÖNEMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ahmet KÜÇÜK**

**Enstitü Anabilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı  
Enstitü Bilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı**

**Tez Danışmanı: Yrd.Doç. Dr. Nurhan ULUÇ**

**OCAK 2014**

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

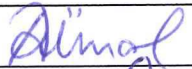


YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KONUŞMA  
ZORLUĞUNUN AŞILMASI AÇISINDAN  
İLETİŞİMSEL DİLBİLİMİN ÖNEMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet KÜÇÜK

Enstitü Anabilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı  
Enstitü Bilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı

Bu tez 14/07/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

| JÜRİÜYESİ                   | KANAATI  | İMZA   |
|-----------------------------|----------|--|
| Prof. Dr. Arif ÜNAL         | Başarılı |  |
| Yrd. Doç. Dr. Nurhan ULUÇ   | Başarılı |  |
| Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERSOY | Başarılı |  |

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Ahmet KÜÇÜK**

**23.12.2013**

## ÖNSÖZ

Bu tezin yazılması sürecinde, çalışmamı her an titizlikle takip eden danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nurhan Uluç Hocama değerli katkı ve emekleri için içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Gerek ders aşamasında gerekse tez yazımında desteğini ve katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Recep Akay hocama ve tabî ki bu süreçte beni sabırla destekleyen aileme şükranlarımı sunarım.

**Ahmet KÜÇÜK**

**23.12.2013**

## İÇİNDEKİLER

|                    |     |
|--------------------|-----|
| BEYAN.....         | II  |
| ÖNSÖZ.....         | III |
| KISALTMALAR .....  | VI  |
| ŞEKİL LİSTESİ..... | VII |

|             |   |
|-------------|---|
| GİRİŞ ..... | 1 |
|-------------|---|

### BÖLÜM 1: YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN YÖNTEMLER ..... 3

|   |    |
|---|----|
| 1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Uygulanan Yöntemler ve Temelleri .....                                   | 3  |
| 1.1.1. Dil Bilgisi-Tercüme Yöntemi (Grammatik–Übersetzungsmethode).....                               | 3  |
| 1.1.2. Doğrudan Yöntem (Direct Method) .....  | 6  |
| 1.1.3. Sözel Yaklaşım / Durumsal Dil Eğitimi (Oral Approach / Situational<br>Language Teaching) ..... | 8  |
| 1.1.4. İşitsel-Dilsel/İşitsel-Görsel Yöntem (Audiolinguale Methode/ Audiovisuelle<br>Methode).....    | 9  |
| 1.1.5. Doğal Yaklaşım (Natural Approach).....   | 13 |
| 1.1.6. Seçmeci Yöntem (Eclectic Method).....  | 20 |
| 1.1.7. Sessiz Yöntem (Silent Approach).....   | 21 |
| 1.1.8. Toplu Yaklaşım Yöntemi (Ganzheitlich Orientierter Ansatz).....                                 | 23 |
| 1.1.9. Öğretici Yöntem .....  | 26 |
| 1.1.10. Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yöntem .....  | 27 |
| 1.2. Kültürlerarası Yaklaşım (Der Interkultureller Ansatz) .....                                      | 47 |

### BÖLÜM 2: YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE

#### İLETİŞİMSEL YÖNTEM BAĞLAMINDA DİL BECERİLERİ..... 53

|   |    |
|---|----|
| 2.1. Algılayıcı Yetenekler (Rezeptive Fertigkeiten) ..... | 54 |
| 2.1.1 Okuma–Anlama (Lesen–Verstehen) .....                | 54 |
| 2.1.2. Dinleme–Anlama (Fertigkeit Hörverstehen) .....     | 56 |

|  |            |
|--|------------|
| 2.2. Üretici Yetenekler (Produktive Fertigkeiten).....                       | 57         |
| 2.2.1. Yazma Yetisi (Fertigkeit Schreiben) .....                             | 57         |
| 2.2.2. Konuşma Yetisi (Fertigkeit Sprechen) .....                            | 62         |
| <b>BÖLÜM 3: YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE</b>                       |            |
| <b>İLETİŞİMSEL YÖNTEMİN SÖZEL İLETİŞİM YETİSİNİ EDİNME VE</b>                |            |
| <b>GELİŞTİRMEDE UYGULADIĞI DERS İÇİ ALIŞTIRMALAR.....</b>                    | <b>75</b>  |
| 3.1. Sözel İletişimi Hazırlayan Alıştırmalar.....                            | 76         |
| 3.1.1. Telaffuz: Artikülasyon ve Tonlama.....                                | 76         |
| 3.1.2. Günlük Sözel İletişim Durumları İçin Gerekli Kelime Hazinesinin       |            |
| Oluşturulması ve Pekiştirilmesi.....   | 79         |
| 3.1.3. İletişimsel Yöntemde Kelime Öğrenme Alıştırmaları.....                | 81         |
| 3.3. Günlük Otantik Sözel İletişimi Yansıtan, Simule Eden Alıştırmalar ..... | 107        |
| <b>SONUÇ.....</b>  | <b>110</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>  | <b>113</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>   | <b>117</b> |

## KISALTMALAR

**ALM** : Audiolinguale Methode

**AVM** : Audiovisuelle Methode

**DM** : Direkte Methode (Doğrudan Yöntem)

**GOA** : Ganzheitlich Oreintierter Ansatz (Toplu Yaklaşım Yöntemi)

**GÜM** : Grammatik Übersetzungsmethode (Dilbilgisi-Tercüme Yöntemi)

**VM** : Vermittelnde Methode (Öğretici Yöntem)

## ŞEKİL LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| <b>Şekil 1:</b> Alıştırma ve Uygulama Bölümü .....  | 5  |
| <b>Şekil 2:</b> Orientierung am Laut statt am Buchstaben .....  | 6  |
| <b>Şekil 3:</b> Dilbilimi ve Yabancı Dil Eğitimi .....  | 48 |
| <b>Şekil 4:</b> DaF Yazma Süreci Modeli .....   | 61 |
| <b>Şekil 5:</b> “Deutsch Konkret” Adlı Kitapta Bulunan Bir Sınıf Resmi.....   | 66 |
| <b>Şekil 6:</b> Geissner–Modeli .....   | 68 |
| <b>Şekil 7.</b> Günlük Hayatta Geçen İletişim Ortamalarında Kullanılan Kelime Ve Cümleleri<br>Bir Çok Duyuya Hitap Ederek Edinme Alıştırması..... | 82 |
| <b>Şekil 8.</b> Kelime Ve Cümleleri Kullanmayı Öğrenmenin Eğlenceli Yapılandırılması  | 83 |



## RESİMLER

|   |    |
|---|----|
| <b>Resim 1:</b> Freundschaft.....       | 84 |
| <b>Resim 2:</b> El ırpma Oyunları..... | 87 |

|  |   |
|--|---|
| <b>Tezin Başlığı:</b> Yabancı Dil Eğitiminde Konuşma Zorluğunun Aşılması Açısından İletişimsel Dilbilimin Önemi  |   |
| <b>Tezin Yazarı:</b> Ahmet KÜÇÜK   | <b>Danışman:</b> Yrd.Doç. Dr. Nurhan ULUÇ     |
| <b>Kabul Tarihi:</b> 23 Aralık 2011  | <b>Sayfa Sayısı:</b> x (ön kısım) + 117 (tez) |
| <b>Anabilim Dalı:</b> Alman Dili ve Edebiyat <b>Bilim Dalı:</b> Alman Dili ve Edebiyatı  |   |
| <p>Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım dilin iletişim olduğu kuramından hareket eder. Dil öğretiminin hedefi "iletişimsel yeti" olarak adlandırdığı şeyi geliştirmektir.</p> <p>21. yüzyılın ilk yıllarını yaşadığımız şu günlerde baş döndürücü bir hızla ilerleyen bilim, teknoloji, sanat, edebiyat ve diğer alanlardaki gelişmeleri, kültürler ve toplumlar arası ilişkileri, etkileşimi, iletişimi ve bilgi alışverişini göz önünde bulundurduğumuzda, bu ifade daha da anlamlı hale gelmektedir. Yabancı dil öğretimi etkinliği bugün dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarında bağımsız bir bilim dalı olarak modern yöntemlerle ele alınarak incelenmeye başlanmıştır. Bu araştırmada günümüze değin yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntemleri ve bu yöntemlerin tarih içerisinde dünyada ortaya çıkan siyasi, kültürel, toplumsal ve bilimsel değişimlerle birlikte nasıl bir gelişme süreci geçirdiği ortaya konmaya çalışıldı. İletişimsel dil öğretim yaklaşımı uzun süre geçerliliğini koruyan yabancı dil ediniminde gerçekleştirilecek uzun süreli araştırmaların tüm insanlar için geçerli olan en mükemmel bir yabancı dil edinim yöntemini bulmaya sağlayacağı inancının aksine, bugün artık tüm öğrenenler için geçerli olabilecek tek bir yabancı dil öğretim yönteminin olamayacağı savını ileri sürerek bu alanda köklü bir anlayış değişikliğine gitmiştir. Bu değişimin temelini oluşturan dört dil becerisinin ve değişik yöntemlerin bir araya getirilmesiyle sağlanan bu yeni yaklaşımın ne olduğu, yabancı dil olarak Almanca öğretimi temel alınarak somutlaştırılmaya çalışıldı.</p> <p>Türkiye'nin yabancı dil öğretimi açısından son yıllarda önemli ilerlemeler gösterdiği yadsınamaz. Fakat orta ve yüksek eğitim kurumlarında, özellikle yabancı dilde sözel iletişim konusunda bir türlü istenen düzeye ulaşamadığı kabul edilmesi gereken bir gerçek . İletişimsel yaklaşım önerdiği programlar, öğrenme ve öğretme aktivite tipleri ve eğitim malzemeleri açısından özellikle yabancı dilde sözlü iletişimi geliştirmeyi hedeflemektedir.</p> <p>Bu yaklaşımın kullanıldığı programlar ver ders materyalleri öğrencilerde yabancı dilde iletişim zorluğunu aşmada önemli katkılar sağlamıştır.</p> <p>Ülkemizde yabancı dil öğretimi açısından bu yaklaşımın önemli katkılar sağlayacağını ümit etmekteyiz.</p> |   |
| <b>Anahtar Kelimeler:</b> Yabancı dil öğretimi, İletişimsel Yöntem, algılama becerileri, üretici beceriler.  |   |

|   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <b>Heading of Thesis:</b> Importance of Communicative Linguistics in Terms of Overwhelming Difficulty in Speaking in Foreign Language Training.   |                                      |
| <b>Writer of Thesis:</b> Ahmet KÜÇÜK <b>Consultant:</b> Asist. .Prof.Dr Nurhan ULUÇ   |                                      |
| <b>Acceptance Date:</b> 23 December 2013  | <b>Page Number:</b> x / 117 (thesis) |
| <b>Department:</b> German Philology   | <b>Discipline:</b> German Philology  |
| <p>In language training communicative approach is based on the theory indicating that language is communication. Target of language teaching is to improve the capacity which is called “communicative skill”.</p> <p>This proposition carries more weight when we pay regard to the developments in science, technology, art, literature and other areas, relations between cultures and societies, interaction, communication and information exchange forging ahead in dizzying speed in the first days of 21. Century in which we live.</p> <p>Foreign language teaching has been researched with modern methods in our country as many countries in the world as an independent science branch at primary, secondary and higher education institutions. In this study it is tried to put forward the methods that have been used in foreign language training up to now as well as what kind of development process they have got through together with the political, social and scientific changes that have been appeared in history.</p> <p>Communicative foreign teaching approach radically changed the understanding in this field propounding that at the end of long-termed researches in foreign language acquisition we could find a perfect foreign language acquisition method by suggesting that there may not be a valid foreign language teaching method for all the learners. In this study the four language skills and the approach that has been brought about by different methods have been tried to be materialized on the basis of German teaching as a foreign language.</p> <p>It is clear that important steps have been taken in recent times in Turkey in terms of foreign language teaching. But, on the other hand, the request level in secondary and higher education institutions, particularly in foreign language verbal communication has not been acquired yet. Communicative approach aims at promoting and developing the verbal communication in foreign languages in terms of suggested programs, learning and teaching activity types and educational materials. The programs in which this approach is used and course materials have contributed to overwhelm the difficulties in communications in foreign languages experienced by the students.</p> <p>We believe that this approach will bring about considerable contributions in terms of foreign language teaching in our country.</p> |                                      |
| <b>Key Words:</b> Foreign language teaching, communicative method, perception skills, creative skills   |                                      |

## GİRİŞ

Yabancı dil edinimi, hızla gelişen ve globalleşerek küçük bir köy haline gelen dünyamızda, hepimizi şu veya bu şekilde ilgilendirmektedir. Ama bu aynı zamanda çoğu insan için oldukça karmaşık ve belirsiz bir süreç anlamına da gelmektedir. Özellikle yabancı dili kendi bağlı olduğu kültürel bağlamın dışında bir ortamda öğrenmeye çalışmak bu edinimi oldukça zorlaştırmaktadır. Gerçek ortamlardan yoksun, pratik yapma imkânı olmayan, edinmeye çalıştığı dil ile ilgili konuşma zorunluluğu hissetmeyen bir kişi nasıl edinmeye çalıştığı dil ile ilgili iletişim becerisini geliştirebilir? Bu tür beyin fırtınaları bu alanda araştırma yapan bilim adamlarını mevcut teoriler üzerinde düşünmeye yöneltmiştir.

### Tezin Amacı

Diğer bilim dallarında olduğu gibi yabancı dil ediniminde de değişik zamanlarda farklı yöntemler uygulanagelmiştir. Bu yöntemlerin değişmesinde pek çok etken sayılabilir. Öğrenme ve gelişim psikolojisi alanındaki yenilikler, eğitimbilim ve öğretim araştırmalarının sonuçları ve dilbilim anlayışındaki değişiklikler temel etkenler arasındadır. Bu alanda çalışmalar yapan kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplum bilimciler ve bunların arasında özellikle Hymes'in öncülük ettiği sosyal dilbilimciler, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla edim (performance) ve yeti (competence) ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını, bunun yanına iletişim yetisi (communicative competence) adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir. Böylece, dille iletişim kurulması olayında dilbilgisi kurallarının yanında, kimi kullanım ve konuşma kurallarının da olduğu kabul edilmiştir."Dil öğrenmenin özünde yatan ana amaç, dilin temel işlevi olan yazılı/sözlü iletişimin sağlanmasıdır" (Koç, 1979: 43).

Bu bilgiler ışığında, çalışmanın temelini Almanca dilinin ediniminde konuşma zorluklarını aşmada iletişimsel yetinin önemi oluşturmaktadır.

### Tezin Önemi

Yabancı dil ediniminde, öğrencileri iletişimsel yeterliliğe ulaştırmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretimi yapılmaktadır. Yabancı dili öğrenen kişi önce dili duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir. Ama ülkemizde maalesef durum tam tersi yönde işlemektedir. Ülkemizde öğrenciler ilk olarak

okuma becerisine, daha sonra yazma becerisine, son olarak da dinleme ve konuşmabecerilerine sahip olur. Bu yüzdendir ki, çok iyi dilbilgisi ve yazma becerisine sahip Türk öğrenciler, karşılaştıkları yabancılarla konuşmaktan çekinir, konuşma cesareti gösterse de yabancıнын söylediklerini dinlemekten öteye geçemez. Bunun nedeni, öğrencilerin teorilere sıkışıp kalmasından, pratik yapma imkânının olmamasından başka bir şey değildir. Ülkemizde bu sorun en kısa zamanda ortadan kaldırılmalı, öğrenciler kuru bilgiyle değil uygulamayla dili edinmesi sağlanmalıdır. Öğretilmek istenenin somutlaştırılması, öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.

Yabancı dil laboratuvarları ve bilgisayar teknolojileri sayesinde telaffuz çalışmaları yaptırılmalı, hatta gerekli olanaklar sağlanarak öğretilen yabancı dilin konuşulduğu ortamlarda öğrencilere uygulama imkânı sunulmalıdır.

İnsanlar okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlayabilmektedir. Burada sizin dikkatinizi özellikle“söylediklerinin %70'ini hatırlayabilme” ifadesine çekmek isterim. Bu ifade Türkiye’de yabancı dil eğitiminde yıllarca uygulanan teori ağırlıklı yabancı dil ders programlarının neden istenen konuşma seviyesine ulaşamaması konusuna açıklık getirir sanırım. Ülkemizde yabancı dil eğitimi konusunda göz ardı edilen bu gerçeklere dikkat çekmek ve bu konuda gerekli materyaller, ders programları ve edinim metotları konusunda bilgiler sunmak sanırım bu araştırmanın önemini anlaşılır kılmaktadır.

Ülkemizde uzun yıllara yayılan yabancı dil eğitiminin, dil bilgisi bir kenara bırakılacak olursa, yabancı dilde konuşma yetisini geliştirmede arzu edilen seviyeye gelemediği açık bir gerçektir. Bu gerçeğin ardında yatan nedenlerin bu alanda dünyada gittikçe yaygınlaşan ve yabancı dilde pratik konuşma yetisini kazandırmada değişik bakış açıları sunan iletişimsel yöntem alanındaki bilgiler ışığında incelenmesi ve karşılaştırılması ve çözüm önerileri sunulması bu çalışmanın temel hedefleri arasındadır. Ayrıca yabancı dil edinmeye çalışan kişinin canlı–doğal ilişkilerde pratik dil kullanım yetisini uygun şekilde kullanabilmesini geliştirmeye yönelik öneriler sunmak ve bunların yanı sıra bu pratik dil kullanım yetisini geliştirmeye yönelik sürecin eğitim ortamında nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair örnekler eşliğinde somut öneriler ortaya koymak olarak da özetleyebiliriz.



Die–Türkeigross–ist. Die Türkeieine Republik -ist.  
Türkiyebüyük bir memlekettir. Türkiye Asya ve  
Die–Türkeigross ein Land–ist. Die TürkeiAsien und

Avrupa’dadır. Ankara Türkiye’dedir. Ankara başşehirdir.  
Europa–in–ist. Ankara Türkei–in–ist. Ankara Hauptstadt–ist.

İstanbul daTürkiye’dedir. İstanbul güzeldir.  
İstanbul auchTürkei–in–ist. Istanbul schön ist.

İstanbul pek güzelbirşehirdir.  
Istanbul sehr schön eine Stadt.

İstanbul ve Boğaziçi: Ne güzelbir manzara!

Istanbul und der Bosphorus: Was schön ein Anblick!(Wendt, H. F. , 1985: Langenscheidts  
praktisches Lehrbuch Türkisch. Berlin: Langenscheidt)

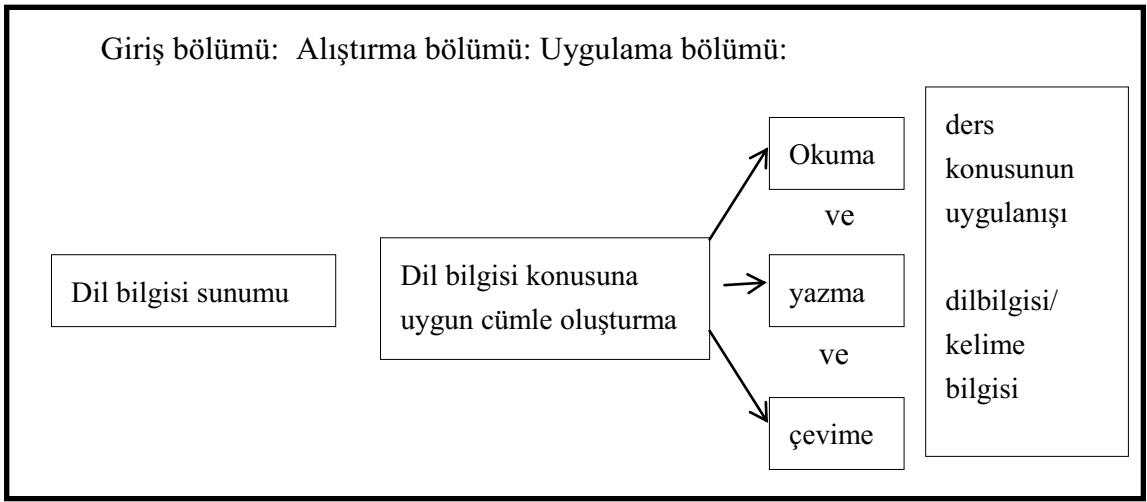
*“Bilindiği gibi bu yöntemin gerçekleştirdiği etkinlikler dilin gramer kurallarının öğretilmesine yöneliktir. Bu yöntemde, öğretmen yabancı dilin yapısını, kurallarını kendi anadilini kullanarak sunmakta, öğrenciler de öğrendikleri kurallara bağlı kalarak yabancı dilden ana dile ve anadilden yabancı dile çeviri yapmakla meşgul olmaktadır”*(Woods, 1990: 181; Schubert, 1990: 212).

Amerika Birleşik Devletleri’nde “Prusya Yöntemi” olarak da tanınan dil bilgisi-tercüme yönteminin. Temel özellikleri şunlardır:

- Dil bilgisi-tercüme yöntemi işe dil bilgisi kurallarının ayrıntılı bir analizi ile başlar. Ardından bu dillerde yaptığı çeviri ile bu kuralları uygulamaya koyar. Bu yöntem yabancı dilin kelime bilgisini ve cümle yapısını anlamak için kuralların ezberlenmesini şart koşar.
- Asıl önemli olan okuma ve yazım aktiviteleridir. Konuşma ve dinleme daha sonra gelir.
- Kelime bilgisi iki dilde kelime listeleri, sözlük çalışması ve ezber yolu ile öğretilir.

- Dersin temelini cümlelerin hedef dilden kaynak dile, kaynak dilden hedef dile tercümesi oluşturur.
- Tümdengelim yöntemi uygulanır. Önce dil bilgisi kuralları sunulup incelenir, daha sonra tercüme yolu ile alıştırmaları yapılır. Dil bilgisini organize ve sistematik bir yoldan öğretme çabası vardı
- Ders dili öğrencilerin ana dilidir.

Bu metoda göre işlenen bir dersin akışı aşağıdaki şekilde gerçekleşir.



**Şekil 1: Alıştırma ve Uygulama Bölümü**

(Neuner, G.; Hunfeld, H. 1993; 21. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung Langenscheidt. München*)

*Dil bilgisi kuralları öğretilirken tümevarım uygulanır. Tümceler genellikle dil bilgisi kurallarını öğretmek için kurulmuş yapay tuncelerdir ve metinden kopuk olarak verilir(Hengirmen, 1993; 18).*

*“Bu yönteme göre dil hâkimiyeti dili kullanabilme ile değil dil bilgisi ile değerlendirilir.*

*En belirgin alıştırmaya yöntemleri dil bilgisi kurallarına uygun olarak oluşturulan doğru cümleler; cümlelerin gramer kurallarına göre değiştirilmesi, boşluk doldurma ve çeviri alıştırmalarıdır”(Neuner ve Hunfeld 2000: 30-31).*



Bu yöntem Avrupa’da 19. yüzyılın ortalarından itibaren yaklaşık olarak bir asır etkisini sürdürmüştür. Günümüzde bile yabancı dil öğretimi için kullanılan kitaplar bu yöntemin etkilerini içermektedir. Fakat bu yöntemi destekleyenlerin sayısı çok azalmıştır.

### 1.1.2. Doğrudan Yöntem (Direct Method)

Berlitz yöntemi olarak da bilinen bu yöntemin çıkışı, 1882 yılında yayınlanan “Der Sprachunterricht muss umkehren” (Raith, 1967: 37) adlı yazı idi. Marburger Üniversitesi Profesörü olan Viëtor’dur. Yabancı dil dersinde dil bilgisinin ve yazı dilinin baskınlığına eleştiriler getiren Viëtor, bu öğretim tarzı ile yaşanan gelişen ve değişen bir dil asla öğretilemez savını ileri sürdü.

*“Öğrenciye en mükemmel dil bilgisini ve en kapsamlı kelime bilgisini öğrenmesini sağlarsanız bile o hala daha bir dil öğrenmiş olmaz. Dil harflerden değil seslerden oluşmaktadır. Bu gerçek anlaşılmadan dilin doğru bir şekilde kullanılması beklenilmemelidir.”* (Viëtor, 1882: 1886)

#### In Lautschrift

1. 'tyrkije by'jykyı. 'tyrkije bir dżumhu:rı'jet:ı. 'tyrkije 'byjyķ bir memle'ket:ı. 'tyrkije 'asja ve a'vrupa`dadı. 'anķara 'tyrkije`dadı. 'anķara 'bař:ehırdı. I'stambulda 'tyrkije`dadı. I'stambul g,y'zeldı. I'stambul 'pek g,y'zel bir ře(h)ırdı. I'stambul ve ba:'azııfı 'ne g,y'zel bir mańza'ru!

#### Şekil 2: Orientierung am Laut statt am Buchstaben

(Wendt, H. F. 1985: Langenscheidts praktisches Lehrbuch Türkisch. Berlin u. a. :

Langenscheidt)

Dil bilgisinin tümevarım yöntemiyle örnekten kurala gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamıştır. Viëtor, aynı zamanda bağıntısız kelimelerin listeler halinde öğrenilmesini eleştirip kelimelerin, anlam bütünlüğü oluşturan cümleler içerisinde kullanılarak öğrenilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. 19. yy. ın sonlarında Avrupa’da yabancı dil eğitiminde gerçekleşen yenilik hareketlerine paralel olarak gerçekleşen dilbilgisi–tercüme yöntemi 1980’li yıllarda yerini direkt yönteme bıraktı. Bu da işitsel–dilsel yöntemin hazırlayıcısı niteliğindedir. Bu yöntemin önemi 20. yy. ın başlarından itibaren oluşmaya

başlayan birçok yabancı dil öğretim metodunun temellerini oluşturmasında gizlidir. Kalıplar içersine sıkışıp kalmış dilbilgisi öğretimi odaklı yöntemlerden sıyrılıp uygulama ağırlıklı konuşma dilinin ön plana alındığı öğretim yöntemlerinin gelişmesine öncülük etmiştir. Bu yöntemin “direkt “olarak nitelenmesinin altında, yabancı dil dersinde anadili araya koymadan direk olarak öğrenilecek dilde dersin işlenmesi, iletişim sağlanması yatmaktadır. Amaç, öğrencileri anadillerini karşılaştırma aracı olarak kullandırtmadan direk olarak yeni bir dil sistemini oluşturmasını sağlamak. Bu yöntem aynı zamanda, Berlitz yöntemi olarak da bilinmektedir. Derslerin amacı öğrencinin “düşünceleri hakkında konuşmak, görevleri yerine getirmek ve problemleri çözmek” üzere dili kullanabilmesini sağlamaktır. Bu yaklaşım öğrenme ve edinme gerekliliklerini karşılamayı hedefler ve bu yolda büyük ölçüde başarılı olur. Başlıca eksikliği, sınıf içi öğretimin dersin tüm öğrenciler için ilginç ve dikkate değer olabilmesiyle sınırlı oluşudur.

Konuşma dilinin incelenmesi, iyi telaffuz alışkanlığının oluşturulması, konuşmaya dayalı yapıların ve deyimlerin gösterilmesi için konuşma metinlerinin ve diyalogların kullanılması, tümevarım yönteminin uygulanması, hedef dilin kendisinde karşılıklar oluşturarak öğretmek bu yöntemin temel prensiplerindedir.

*“Bu yöntem yabancı dil öğretiminin hedeflerini metinlerin kavranması için çevrilmesinden çok iletişim için konuşma diline kaymasını sağlamıştır. Temel ilkesi, öğrencilerin hedef dili direk kullanmasıdır. Yani gramere fazla önem vermeden tıpkı anadili öğrenir gibi gerçek ve toplu bir ortamda dili anlamlı hale getirerek ve çeviriyi yok sayarak dili anlamlı durumlar içinde dinleyerek öğrenmeler söz konusudur. Dil öğretiminde edebi metinlere kesinlikle yer vermez.” Bu yöntemde öğretilen dilin sistemi ile yazımı arasındaki tutarsızlıklardan dolayı ilk altı haftada kitap kullanılmaz.” (Demircan, 2002: 172).*

Direkt yöntem ana hedef olarak öğrenilen yabancı dile yönelik bir dil hissini geliştirmeyi görmüştür.

*“Yabancı dili, özellikle sınıf ortamında, anadilimiz gibi öğrenemeyeceğimiz herkesin bildiği bir gerçek çünkü koşullar çok farklı. Fakat anadilimizi öğrenme tarzımız ile yabancı bir dili öğrenme tarzımız aslında farklı değil. Yabancı dilde de konuşma yazmadan önce geliyor” (Raith, 1967: 43).*

### **1.1.3. Sözel Yaklaşım / Durumsal Dil Eğitimi (Oral Approach / Situational Language Teaching)**

Bu yöntem II. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkmıştır. Amerikan askerlerinin dilihtiyaçlarına hızlı cevap vermek ve İngilizce dışındaki dilleri çabucak öğrenmelerinis 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 yöntemin ortaya çıkışında önemli katkıları olan dilbilimciler, (Bloomfield, 1933, Brooks, 1960 ve Lado (1957)’ya göre, dilin tabii öğrenimi önce dinleme ile başlar; daha sonra konuşma, okuma ve yazma sırasıyla oluşur.

*“Dil sesbilim, yapıbilim ve cümlebilimden oluşan bir sistemdir”.* (Demirel, 1990: 41)

İşitsel-sözel yöntem, davranışçı yaklaşım ve yapısalcı dilbiliminin görüşlerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur. Ancak büyük oranda J. B. Watson ve B. F. Skinner’ın davranışçı görüşlerine dayanır. Bu nedenle davranışçı dil öğretim yaklaşımının en belirgin örneği olarak kabul edilir. Bu anlayışa göre, dil bir insan davranışdır. 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 alıştırmayapılır.
- Dil öğretimi olabildiğince gerçek durumlara uygun yürütölmeye çalışılır. Karşılıklı konuşmalara ağırlık verilir.
- Öğrenci taklit ve tekrar ederek, cevaplar vererek, cevaplarını kontrolederek öğrenir.
- Başlangıçta dil bilgisine fazla yer verilmez. Dil bilgisi öğretimi aşamalıolarak çeşitli konulara yerleştirilir (Gaonac'h, 1991, Martinez, 1996).
- Metinler tümevarım yoluyla işlenir. Önce öğretmen tarafından örnek birokuma yapılır,ardından sınıfça koro halinde okunur. Daha sonra aynımetinler 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 şiddetleeleştirmiştir. Ona göre, yapısalcı dilbilimini esas alan bu yöntem yeterli değildir. Birdilde sonsuz sayıda cümle üretilebilir. Bu cümlelerin hepsini öğrenmeye insan ömrüyetmez. Öyleyse dil öğretiminde hazır kalıp cümleleri öğretmek yerine bu cümleleriüretecek yapıları öğretmek gerekir.

#### **1.1.4. İşitsel-Dilsel/İşitsel-Görsel Yöntem (Audiolinguale Methode/Audiovisuelle Methode)**

Yüzyılın ilk yarısında etken olan dil bilgisi-tercüme ve doğrudan yöntem gibi akımlar Avrupa ekolünde gelişmişlerse de işitsel-dilsel yöntem Amerikan temelleri taşır. Bu yöntemin temelinioluşturan prensiplerin büyük eleştiri aldığı ve kuşku uyandırdığı dönemlerde bile çok eleştirildiği İngiltere ve Almanya'da dahil olmak üzere dünyanın pek çok yöresindeki dil eğitimi üzerinde büyük etkileri olmuştur. Stern'in Fundamental Concepts Of Language Teaching adlı çalışmasından aktarılan bilgilere göre işitsel-dilsel yöntemin temelleri İkinci Dünya Savaşı'nda Amerikan savaş dönemi dil programlarının "Ordu Yöntemi"nde bulunabilir. Moulton tarafından anlatılan ordu yönteminin teorisi ve uygulaması yine Moulton tarafından listelenen beş slogana dayanmaktaydı. Bunlar:

1. Dil yazma değil, konuşmadır.
2. Dil o dili ana dili olarak konuşanların konuştuıkları, ya da bizim onların konuşmaları gerektiğini düşündüğümüz şey değildir.
3. Diller birbirinden farklıdır.
4. Dil bir alışkanlıklar topluluğudur.
5. Dil hakkında öğretme, dili öğret.

Yine aynı eserden aktarılan bilgilere göre Bloomfield'in etkili yazısı (1942), Michigan Üniversitesinin İngiliz Dili Enstitüsünde Fries ve Lado'nun yazıları ve öğretileri, dil laboratuvarının yeni teknolojisi, Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Savunma Güvenlik Eğitim Yasası'nın bir sonucu olarak dil araştırmalarına ve gelişmelere ayrılan büyük para kaynakları, işitsel-dilsel yöntemin gelişmesine katkıda bulunan unsurlardandır. Temelinde davranışçılık ve yapısalcılık vardır. İşitsel-dilsel yöntem, dil öğretiminin dil bilgisi ve psikolojiden türediğini ve yöntemin bilimsel bir temele oturduğunu savunuyordu. Yöntemi savunanlar bilimsel disiplinlerden alınan prensiplerin dil öğretimine aktarılabilceğini gösterme çabasındaydılar. Scherer ve Wertheimer (1964) tarafından sürdürülen çalışmada deneysel kanıtlar bulma amaçlanmaktaydı. Bunun ardından Chastain ve Woerdehoff'un (1968) çalışması, Pennsylvania Project (Smith 1970) ve İsveç'te Gume Project (1972) işitsel dilsel yöntemin iyi yönleri konusunda kanıt toplamaya yönelik çalışmalardı.

İşitsel-dilsel yöntemde odak nokta temel beceriler, yani dinleme ve konuşmadır. Okuma ve yazma ihmal edilmez ama dinleme ve konuşmaya öncelik tanınır ve öğretim sıralamasında konuma ve yazmanın önündedir. Doğrudan yöntemde olduğu gibi işitsel-dilsel yöntem anadili kullanmadan hedef dil becerilerini geliştirmeye çalışır. İşitsel-dilsel yöntem savunucularının ikinci dil öğretiminin kültürel yönleri konusunda ısrarcı olmamalarına karşın, dil öğrenimi her şeyden önce, pratik iletişim becerilerinin edinimi olarak görülmedir.

Tekniklerine gelince işitsel-dilsel yöntem, dil bilgisi-tercüme yönteminde olduğu türden bir dil bilgisinin sunulması olayını vurgulamaz ama tamamen de yanlış bulmaz. Dil bilgisi-tercüme yönteminin problem çözme yaklaşımını reddeder ve kelime türlerinin ya da yüklem türlerinin listelerinin verilmesi gibi özelliklerin ön plana çıkarılmasını

desteklemez. Sınıfta ya da ders malzemesinde ana dilin kullanımının sınırlandırılması doğrudan yöntemde olduğu kadar kesin değildir. Doğrudan yöntem de işitsel-dilsel yöntemi savunanlarca bir dilbilim temeli olmamasından ve dil bilgisinin yeterince bilimsel özen gösterilerek sıralanmasındaki eksiklikten ötürü eleştirilmiştir.

İşitsel-dilsel dil öğretimi yöntemi uyaran-karşılık öğrenme kuramına dayanır.

*“Anlama, anlamaya pek az yer veren uzun vadeli, düzenekçi ve genellikle sözlü dil alıştırmaları, yansılama, ezberleme, yineleme ve pekiştirmeye dayalı aşırı öğrenme etkinlikleri koşullandırma davranış kuramından kaynaklanır. Yöntemin amacı dil öğrenende sözlü ya da yazılı uyaranlara önceden düşünmeden otomatik karşılıklar verecek düzeyde anadili gibi yetenekler geliştirmektir.”*(Barın, 1994: 53-57)

Öğrenme olayı işitsel-dilsel yöntemde herhangi bir düşünsel analizin karışmadığını bir alışkanlık edinme ve koşullanma olayı olarak görülür. Diğer bir deyişle kavrama-kavratma tartışması açısından kavratmaya dayalı bir öğrenme yaklaşımı sergiler.

*“İşitsel- dilsel yöntem öncüsü olan dolaysız yöntemden bazı temel özellikleri almıştır. Bunlar: dersin yaşam içerisinde karşılaşılabilecek bir olay örgüsü alınarak işlenmesi, dersin öğrenilecek dilde işlenmesi ya da öğretmenin söyledikleri tekrar edilerek telaffuz alıştırmaları. Bu yöntemin yeni olarak ders ortamında uyguladıkları ise konuşma kalıplarıdır. Bunlar taklit ve çok sık tekrarlar ile konuşma alışkanlıkları edindirmeye yarayan kalıp cümle alıştırmalarıdır”*(Neuner veHunfeld 2000: 61).

*“İşitsel–Görsel Yaklaşım, yabancı dil öğretiminde ses ile görüntünün, bir başkadeyişle görsel bağlamın, öğrenmeye yardım etmek ve onu kolaylaştırmak için ses ilebirleştirilmesi, eş zamanlı kılınmasıdır”* (Demircan 2002; 197).

İşitsel-görsel yöntem önceden dikkatlice hazırlanmış bir dizi olaylardan oluşur. Dersin başında sınıfa dilsel veya görsel bir sunu yapılır. Görsel sunu ile dilsel sunu bire bir örtüşür ve anlamsal bir bütünlük oluşturur. İkincibölümde duyu gruplarının anlamı öğretmenin işaret etmesi, sergileme, seçerek dinletme, soru-cevap yolu ile açıklanır. (açıklama) Üçüncü bölümde sunulan sözlü ya da görsel diyalog defalarca tekrar edilerek içselleştirilmesi sağlanır.

Bir sonraki adımda(kullanım ya da aktarım) öğrenciden artık sadece basit tekrar değil hangi ifadenin nerede nasıl kullanıldığını hatırlayıp kendi yorumlarını katarak ifade etmesi beklenir. Kendilerinin rol üstlenmeleri sağlanır.

Bu yöntemin ileri sürdüğü öğrenme olayının Geştalt psikolojisi ile bağlantısı vardır. Bütünsel bir dil görüşünden dilin tek tek parçalarına doğru ilerler. Dile analitik olmayan bir yaklaşımda bulunma konusunda ısrar etmesi ve iyi tanımlanmış öğretim safhaları ile bu yöntem dil ediniminin en iyi seviyede gerçekleşmesi için somut öneriler sunar. Öğrenen kişinin ekranda gördüğü içerik içinde teypten duyduğu cümleleri bütünsel olarak özümsemesi, yani analizde bulunmaması beklenir. Aynı şekilde dil bilgisini öğrenirken yazarlar, ezgi, ritmik kalıplar ve semantik ünitelerin parçalara bölünmemesinde ısrar ederler. Ancak bütünsel sunuya dayanan alıştırmalar bölümü, temelde, işitsel-dilsel yöntemin sunduklarından farklı değildir. Ancak alıştırmalardaki dürtü resimlere dayanır ve tüm konuları anlamlı bir içerik içinde öğretilmesine çaba gösterilir. Anlama önem vermeden ve içerik taşımadan sırf yapı alıştırmaları yapılmasından kaçınılır.

Görsel-işitsel yöntemiaslında dil edinimi ile ilgili sorunları çözmede yeniteknikler geliştiren bir model olarak görmek yanlış olmaz.

Üç farklı derste dil anlatımı tanımlanmaktadır. Dil öğrenimini basitleştirilmiş bir toplumsal içeriğe oturtma ve dili iletişim için anlamlı konuşma noktasından hareket ederek öğretme çabasındadır. Doğrudan yöntemin yazılı metinlerinin yerine görsel açıdan filmler ve duyuşsal açıdan da bunu tamamlayan teypler getirilmesi dil pedagojisine taze bir alternatif getirmiştir ve ellili yıllarda ortaya çıktığında teknolojiyi dil öğretiminde kullanma sorumluluğu iddiası ile yola çıkan bir yöntemdir. İşitsel-dilsel yöntem gibi günün dilbilimsel ve psikolojik temellerine dayanır.

Çoğu öğretim prensibini aldığı doğrudan yöntem gibi anlamı yansıtmakta güçlük çeker. Görsel film sahnesi anlamın öğrenen kişi tarafından yanlış yorumlanmadığını garantilememektedir. Cümleler ile görsel imajlar arasında eşitlik teorik açıdan çoğu kez tartışmalıdır ve uygulamada sorunlara yol açmaktadır.

Diğer bir eleştiri ise bu yöntemin zorunlu kıldığı katı öğrenme sıralamasının olduğu gibi kabul edilemez bulunmuş bir öğrenme sıralamasına dayanmasıdır.

### 1.1.5. Doğal Yaklaşım (Natural Approach)

İletişimsel yöntem ile yakınlığı açısından bu yöntemi diğer yöntemlere oranla biraz daha detaylı incelemeye çalıştım.

1977’de California’da İspanyolca dersleri vermekte olan Tracy Terrell “Doğal Yaklaşım” adını verdiği yeni bir dil öğretim felsefesinin temellerini oluşturmuştur. Doğal yaklaşım Terrell’in İspanyolca eğitimi sürecinde edindiği tecrübelerden kaynaklanmaktaydı.

Bu konu ile ilgili araştırmalar yapan ve Güney California Üniversitesinde uygulamalı dil bilimci olan Stephen Krashen dil edinimi konusunda ileri sürdüğü ve büyük yankılar oluşturan teorisine teorik bir temel oluşturma amacıyla Terrell ile bir araya gelerek 1983 yılında doğal yaklaşıma dair ortak görüşlerini ve prensipleri yayınlamışlardır.

Doğal yaklaşım, diğer dil öğretim yaklaşımlarından çok daha fazlayankı uyandırmıştır. Krashen ve Terrell’in ortak yayınladıkları kitap Krashen tarafından hazırlanmış ve onun ikinci dil edinimi ile ilgili görüşlerini özetleyen teorik kısımları ve büyük oranda Terrell tarafından hazırlanmış, uygulama ve sınıf içi teknikleri ele alan bölümleri kapsamaktadır.

Doğal yöntem aynı zamanda direkt yöntem olarak da adlandırılmaktadır.

Doğrudan yöntem ile ilgili kullanılan doğal ifadesi, yalnızca esasını oluşturan prensiplerin çocuğun dil edinimindeki prensiplere benzediği savını yansıtmaktaydı.

Krashen ve Terrell ‘a göre doğal yaklaşım başarılı ikinci dil ediniminde mevcut olan doğal prensiplere uygun yaklaşımdır. Doğal yaklaşımda öğretmen monologlarına, doğrudan tekrara ve yapıya yönelik soru-yanıtlara daha az yer, hedef dile “maruz kalma durumuna yani girdiye, öğrenme için duygusal açıdan hazır olma durumunun sağlanmasına, öğrencilerin dil üretmeden önce uzunca bir süre duymalarına ve kavranabilir girdi kaynağı olarak yazılı ve diğer türden malzemelerin kullanımına fazla önem verilmektedir.

Richards ve Rodgers’in *Approaches and Methods in Language Teaching* isimli çalışmasından belirtilen bilgilere göre Krashen ve Terrell, iletişimi dilin temel işlevi olarak görürler ve yaklaşımlarda iletişimsel yeteneklerin geliştirilmesi hedef alındığı için doğal yaklaşımdan iletişimsel bir yaklaşım olarak söz ederler.



Doğal yaklaşım ile diğer iletişimsel yaklaşımlar arasında benzerlik bulunmaktadır. Doğal yaklaşımı benimseyenler işitsel-dilsel yöntem gibi eski dil öğretim yöntemlerine karşı çıkarlar. Krashen ve Terrell, tek bir dil teorisine pek önem vermemektedirler. Krashen ve Terrell'in dilin doğasına ilişkin olarak açıkladıkları anlamın öncelik taşıdığını ifade etmektedirler. Kelime bilgisinin önemi vurgulanırken bir dilin temelde söz varlığından oluştuğu, dil bilgisinin yalnızca cümleler üretmek için bu söz varlığının nasıl kullanılacağını belirleyici bir fonksiyona sahip olduğu görüşü desteklenmektedir.

Dil, anlamın ve iletilerin aktarılması için bir araç olarak görülür. Krashen ve Terrell, edinimin ancak insanlar hedef dildeki iletileri anladıklarında ortaya çıkabileceği görüşünü savunmaktadırlar. Bununla birlikte, işitsel-dilsel yöntem savunucuları gibi dil edinimini yapıların aşamalar halinde edinilmesi olarak görürler.

*“Girdi hipotezine göre, dil edinmekte olan kişilerin hedef dilin ediniminde bir sonraki sayfaya geçebilmeleri için bir sonraki sayfanın bir parçası olan bir yapıyı içeren girdi dili anlamaları gerekir.”*(Krashen ve Terrell, 1983: 32)

Krashen bunu “I+1” formülü ile (Öğrencilerin o anki düzeyinden bir fazla ileri düzeyde yapıları içeren girdi) açıklamaktadır. Bu formülde “I” harfi “girdi” kelimesinin yerine kullanılmaktadır. Böylece doğal yaklaşım I+1 düzeydeki yapıları içeren girdi ile karşı karlıya kalarak ustalık kazanabileceği, yapısal karmaşıklık yaşayan bir dilbilimsel hiyerarşi düşüncesindedir.

Karşımızda söz varlığı, yapılar ve iletilerden oluşan bir dil anlayışı bulunmaktadır. Bu yaklaşımda iletilerin birinci dereceden önemli sayılmaları dışında yeni sayılabilecek bir şey yoktur. Alınan iletilerin yapılandırılmasında ve yorumunda söz varlığının algılama ve düşünce üretme açısından önemi vurgulanır.

Bilgininduyumlar sayesinde ve deneyimle kazanılabileceğini öne süren bu görüş Krashen'in dil edinimi konusundaki görüşlerine dayanmaktadır.

Bu yaklaşımın oluşum ve işlemleri şu temel nitelikleri içermektedir:

## **Edinme/Öğrenme Hipotezi**

Dil öğrenme ve dil edinme yetişkinlerin bir dilde yetkinlik elde etmek için kullandıkları iki farklı yöntemdir. Dil edinimi bir çocuğun dil öğrenmesinden o kadar da farklı olmayan bilinçaltı bir süreçtir. Dili edinenler yani bu süreci yaşayanlar aslında dil bilgisi kurallarını kullandıklarının bile farkında değildirler. Dili kullanırken o dile yönelik geliştirdikleri bir his ile hareket ederler. Dil öğrenimi ise konuşma eylemini gerçekleştiren kişinin öğrendiği dil bilgisi kurallarını konuşma esnasında bilinçli olarak kullanabilmesidir.

Şöyle de ifade edilebilir: Öğrenme bir dilin kurallarına ilişkin bilginin bilinçli şekilde geliştirilmesi sürecidir.

Edinme-öğrenme ayrımı hipotezinin ileri sürdüğü savlardan biri de yetişkinlerin çocuklarda olan dil edinme yeteneğini kaybetmediğine yönelik iddiadır.

## **Monitör (Denetim) Hipotezi**

Edinilmiş dil sisteminin, ikinci dilde ya da yabancı dilde iletişimde bulunduğumuzda cümlelerimizi başlattığı söylenir. Bilinçli öğrenme, edinilmiş sistemin ürettiklerini denetleyen ve onaran bir gözlemci ya da düzeltici işlevini görmektedir. Monitör hipotezi iletişimde bulunduğumuzda öğrenilmiş bilginin bizi düzeltmesine güvenebileceğimiz ancak bilinçli öğrenmenin (öğrenilmiş sistemin) tek işlevinin olduğunu ileri sürer. Denetlemenin başarılı kullanımı üç koşula bağlıdır:

1. Süre: Öğrencinin öğrenilmiş bir kuralı seçmesi ve uygulaması için yeterli süre olmalıdır.
2. Form üzerinde yoğunlaşma: Dili kullanan kişi doğru üretim üzerinde ya da üretimin formu üzerinde yoğunlaştırılmalıdır.
3. Kuralları Bilmek: Üretimde bulunan kişi kuralları bilmelidir. Denetleme sistemi, iki açıdan basit olarak kurallarla en iyi sonucu verir. Kuralların açıklanması kolay olmalıdır. Karmaşık bir sisteme sahip olmamalıdır.

## **Doğal Sıralama Hipotezi (Natural Order)**

Doğal sıra hipotezi dilbilgisi yapılarının edinilmesinin öngörülebilir bir sıra dâhilinde gerçekleştiğini söyler. Herhangi bir dilde, öğrenen kişinin ana dili etkisiz bazı

yapılar erken edinilirken bazıları daha geç olur. Ancak bu, dilbilgisinin bu doğal edinim sırası takip edilerek öğretilmesi gerektiği anlamını taşımaz.

### **Girdi Hipotezi**

Mesaj hipotezi, dil edinimi sürecindeki bir bireyin zamanla nasıl yetkinlik kazandığı sorusuna cevap verir. Bu hipotez, "i seviyesi"nde olan birinin "i+1 seviyesi"nde anlaşılabilir mesajlar alması gerektiğini söyler."Bizler, diğer bir ifadeyle, ancak şu anki seviyemizin biraz üzerinde yapılar içeren bir dili anladığımızda edinim gerçekleşir." Dinlediğimiz ya da okuduğumuz dilin bağlamı ve dünyaya dair genel bilgilerimizi kullanmamız suretiyle bu anlayış mümkün olabilir.

Ancak, tam olarak i+1 seviyesinde mesajlar alma yerine ya da bize i+1 seviyesinde gramer kuralları öğretecek bir öğretmen bulma yerine anlaşılır konuşmalara odaklanmalıyız. Bunu yaparsak ve bu tür yeterince mesaj alırsak zaten aslında i+1 seviyesini geçmiş oluruz."Üretme becerisi, ortaya çıkar. Doğrudan öğretilmez."

### **Etkili Filtre Hipotezi (Affective Filter)**

Krashen, dil öğrenmekte olan kişinin duygusal durum ya da tutumlarını, edinim için gerekli olan girdiyi geçiren, engelleyen ya da durduran ayarlanabilir bir filtre olarak görmektedir. Motivasyon, öz-güven ve endişe, alınan anlamlı mesajların kalıcılığı ve kuvvetini artırmak ya da düşürmek suretiyle dil edinimini etkiler.

Yukarıda belirtilen beş hipotezin dil öğretimi açısından belirgin varsayımları bulunmaktadır. Bunlar özetle şöyledir:

1. Olabildiğince kavranabilir girdi sunulmalıdır.
2. Kavramaya yardımcı olan her şey önemlidir. Görsel araçlar kadar, sözdizimsel yapının incelenmesi yerine, geniş bir kelime bilgisi dağarcığına maruz kalmak da yararlıdır.
3. Sınıfta ağırlık dinleme ve okumada olmalıdır; konuşmanın kendi kendine ortaya çıkmasına imkân sağlanmalıdır.
4. Etkili filtrenin azaltılması için, öğrencilere sunulan çalışma formdan ziyade anlamlı iletişime dönük olmalıdır. Rahat bir sınıf ortamına katkıda bulunabilmesi için, girdinin ilginç olması gerekir.

## **Hedefler**

Doğal yaklaşım, yabancı dili yeni öğrenmeye başlayanlara yönelik olarak düzenlenmiştir.

Duyduklarını anlama ve istek ve taleplerini basit ve anlaşılır bir şekilde karşısındakine iletebilme temel hedeflerdir. Bunu için hatasız bir söz dizimine ve eksiksiz kelime bilgisine sahip olmaya gerek yoktur.

Ancak doğal yaklaşım, iletişimsel dil öğretiminde olduğu gibi çeşitli durumlara uygulanabilir ve genel prensipler önerdiği için, özel hedeflerin öğrencilerin gereksinimlerine, okuma, yazma, dinleme ya da konuşma becerilerine ve öğretilmekte olan düzeye dayanmaktadır.

## **Öğrenme ve Öğretme Aktivitelerinin Tipleri**

Doğal öğretim yaklaşımları, çocuğun davranışının pekiştirilmesinin doğal öğretim ortamının yani etkinlik veya aktivitelerin doğal parçası olması gerektiğini ileri sürmektedir. Örneğin, çocuğun meyve suyunu uygun şekilde istemesi, çocuğa meyve suyunun verilmesi ile pekiştirilmelidir Küçük çocuklar için en etkili pekiştireçlerin, davranışları veya hareketleri ile doğrudan bağlantılı olan pekiştireçler olduğu kabul edilmekte ve bunun küçük çocuklarda öğrenmeyi destekleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu nedenle, istediği oyuncak, etkinliği veya içeceği uygun şekilde isteyen çocuğa istediğinin verilmesi çocuk için en anlamlı pekiştireç olarak görülmekte ve kabul edilmektedir.

Öğretimin farklı ortam ve durumlardave farklı bireylerle gerçekleştirilmesine ilişkin planlanması çocukların amaçlanan becerileri kazanması için pek çok öğrenme fırsatları sunar. Ayrıca bu, becerilerin farklı durumlara genelleştirilmesini de kolaylaştırır.

Doğal öğretim yaklaşımlarına ilişkin olarak pek çok tanım ve betimsel açıklama, öğretim için formal planlamanın gerekli olmadığını bunun yerine doğal süreçte oluşan öğrenme fırsatlarının öğretim amaçlı kullanılması desteklenmektedir. Diğer yandan, Aktivite Temelli Öğretim (ATÖ) yapılanmayı yani öğretim fırsatları olarak rutinlerin, aktivitelerin ve oyun oturumlarının sistematik olarak amaçlanması ve planlanmasını önerir. ATÖ' de yapılandırılmış bir öğretim sunma, çocuğun ilgi ve motivasyonunun veya çocuğun ilgisine göre başlatacağı etkileşimlerin göz ardı edileceği anlamına gelmemelidir. ATÖ' de uygun yapılandırma ile çocuğun ilgisi ve motivasyonuna sistematik olarak odaklanma hedeflenir.

## **Öğrenenin Rolü**

Doğal yaklaşımın temel savına göre, öğrencilerin bir dili alışılmış biçimde öğrenmeye çalışmaları gerekmez. Anlamli iletişimi sağlayan aktivitelere ne derece katılabilirlerse o ölçüde de dil edinimi ve sonuçta ortaya koyacakları dilde akıcılık da o kadar fazla olacaktır. Dil edinen kişi kavranabilir girdiyi işleyen kişi olarak görülür. O anki sahip olduğu dil düzeyinin bir nebze ötesindeki girdiye maruz kalır ve bağlamı ve dil dışı bilgiyi kullanarak bu girdiyi anlamlandırabilir.

Üretim öncesi aşamada öğrenciler hedef dilde bir tepkide bulunmaları gerekmeksizin dil aktivitesine katkı sağlayabilirler. Örneğin, öğrenciler fiziksel komutları yerine getirebilir. Öğretmenin tarifine göre sınıf arkadaşlarını tanımlayabilir, resimler gösterebilirler.

Erken üretim aşamasında öğrenciler evet/hayır sorularına yanıt verirler, tek tek kelimeler ve kısa cümlecikler kullanırlar, tabloları doldururlar ve önceden belirlenmiş konuşma kalıplarını (“Nasılsın?”, “Adın ne?”vb. ) kullanırlar.

Konuşmanın oluşması sürecinde öğrenciler roller üstlenir ve oyunlara katılırlar, kişisel bilgi ve fikirleri ile katkı sağlarlar ve grup içinde sorun çözme çalışmasında bulunurlar.

Öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte iletişim aktivitelerine katılmaları beklenmektedir. Her ne kadar iletişim aktivitelerinin doğala yakın alıştırma sağlayarak ve bir tür dostça ortam hissine yol açarak etkili filtreyi azalttığı kabul edilirse de bu aktiviteler öğrencilere I+1 düzeyinde iyi şekillendirilmiş ve kavranabilir girdi sağlamayı başaramayabilirler.

## **Öğretmenin Rolü**

Doğal yaklaşımda öğretmenin rolü üç temel bölümden oluşmaktadır. Birinci görevi, hedef dilde kavranabilir girdi sağlayan temel kaynak olmak. Öğretmen, bir yandan sürekli bir dil girdisi akışı sağlarken diğer yandan da öğrencilerin bu girdiyi yorumlamaları için dilsel olmayan ipuçları sağlaması gerekir. Doğal yaklaşımda öğretmene diğer pek çok çağdaş iletişimsel yöntemde olduğundan çok daha merkezî bir rol düşmektedir. İkincisi ilginç, rahat, öğretmenin ağırlığının olabildiğince az hissedildiği en düşük filtreli bir sınıf ortamı oluşturmak. Öğretme aynı zamanda çeşitli grup boyutları, içerikleri ve bağlamlarını da içeren çok zengin bir sınıf içi aktivite dağarcığına sahip olmalı ve bunların içersinden

gereksinime göre seçip sınıf ortamına taşınmalıdır. Bu seçimi yaparken öğretmen sadece öğretmenlik sezilerine değil, öğrencilerin gereksinim ve ilgilerini ön planda tutmalıdır.

Geleneksellikten uzak diğer öğrenim sistemlerinde olduğu gibi doğal yaklaşım öğretmeni, öğrencilere yöntemin varsayımlarını, düzenlenmesini ve beklentilerini net bir biçimde açıklama sorumluluğu taşır, zira bu varsayımlar ve beklentiler çoğu kez öğrencilerin dil öğrenimi ve öğretiminin nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşleri ile çelişmektedir.

### **Ders Malzemesinin Rolü**

Doğal yaklaşımda malzemenin temel hedefi, dil edinen kişinin anlaması ve böylece edinmesine yardımcı olacak dil dışı ilinti noktaları sağlayarak ders aktivitelerini dış dünya ile ilişkilendirerek ve öğrenciler arasında gerçek iletişim oluşturarak ders aktivitelerini olabildiğince anlamlı hale getirmektir. Malzemeler ders kitaplarından ziyade gerçek dünyadan seçilmelidir. Malzemelerin asıl hedefi, kavrama ve iletişimi mümkün kılmaktadır. İletişim için içerik oluşturan resimler ve diğer görsel yardımcıları kullanılır. Bunlar sınıfta geniş bir kelime dağarcığının oluşumuna katkı sağlarlar. Tarifeler, broşürler, ilanlar, haritalar ve -eğer kurs içinde okuma da mevcutsa- öğrencinin düzeyine uygun kitaplar önerilen diğer malzemelerdir.

Oyunların ders malzemesi olarak çok önemli bir yeri vardır. Bunun ardında yatan gerçek oyunların öğrencilerin dikkatlerini yapmakta oldukları şey üzerinde yoğunlaştırmalarında ve dilin kendisini sadece hedefe ulaşmakta bir araç olarak görmelerinde gizlidir.

Krashen ve Terrell, durumsal dil öğretimi, iletişimsel dil öğretimi ve diğer yöntemlere ait bildik aktivitelerin kullanımına yönelik öneriler sunmaktadırlar.

Doğal yaklaşım, formel olmayan ortamlarda dil öğrenmekte olan kişilerin birinci dili ve ikinci dili nasıl edindiklerine yönelik gözlem ve yorumlara dayanan bir dil öğretme yöntemi geleneğine aittir. Bu tür yöntemler dil öğretimi için formel (dil bilgisel) düzenlenmesinin gerekli olduğu görüşünü reddederler.

Newmark ve Reibel'in "*Yetişkin bir kişiye dil bilgisel olarak sıraya konulmamış malzemeler yolu ile dil öğretilir.*"(1968: 145-164)şeklinde ifade ettikleri görüşü ve bu tür yaklaşım "*Ana dil konuşan kişinin düzeyine en yakın düzeyde, dilde ustalık*

*kazandıracak bildiğimiz tek yaklaşımdır.”* şeklindeki görüşüne uymaktadır. Doğal yaklaşımda kavrama ve anlamlı iletişimin yanı sıra doğru türden kavranabilir girdinin sağlanmasına önem verilmesi sınıfta ikinci ve yabancı dilin başarılı bir şekilde edinimi için gerekli ve yeterli bir ortam oluşturur. Bu da mevcut çeşitli kaynaklardan alınan tekniklerin bağdaştırılması ve uyarlanmasıyla yeni bir tanımlamaya yol açmıştır. İletişimsel dil öğretimi gibi doğal yöntem de işlemlerinde devrimsel olmaktan ziyade evrimseldir. Orijinal olma konusundaki en büyük iddiası uyguladığı tekniklerde değil, dil bilgisel açıdan kusursuz kelimelerin ve cümlelerin üretiminden çok kavranabilir ve anlamlı alıştırmaları vurgulayan bir yöntem içinde bu tekniklerin kullanımındadır.

---

### **1.1.6. Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)**

Seçmeci yöntem, tüm yöntemlerin uygun ve yararlı yanlarından faydalanmayı öneren bir yöntemdir. Avantajı, bilgili ve becerili öğretmene büyük bir kolaylık sağlamasıdır. Olumsuz yanı da yöntemleri ve teknikleri tam verimli kullanamayan öğretmenin sığınma mazereti olmasıdır.

Öğretmen hangi yöntemi ne zaman ve nasıl kullanacağına kendisi karar verir. Ancak yine de seçmeci yöntem kullanılarak verilecek bir dilbilgisi dersi için aşağıdaki adımlar dikkate alınmalıdır:

- 1-Dilbilgisine konuya ön hazırlık niteliği taşıyan sorularla başlanmalıdır.
- 2-Öğrencilerin derste işleyeceğimiz konuya motive olmalarını sağlanmalıdır.
- 3-Dersin genel amacı bir veya iki cümlede kısaca belirtilmelidir.
- 4-Gerekirse artalan bilgisi tekrar gözden geçirilmelidir.
- 5-Yeni yapılar sunulmalıdır.
- 6-Öğrettiğiniz konuya yönelik alıştırmalar yapılmalıdır. Öğretilen kalıpların kullanımını çeşitli bağlamlarda kolayca kullanılabilir hale gelinceye kadar yoğun bir biçimde alıştırmalara devam etmek önemlidir.
- 7-Sınıfta öğretilen konunun genel bir özeti yapılmalıdır.

8-Konunun iyice anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için sorular sorarak veya kısa testler uygulayarak değerlendirme yapılmalıdır.

9-Öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini pekiştirmek ve evde tekrar etmelerini sağlamak açısından öğrencilere alıştırma ödevleri verilmelidir.

### **1.1.7. Sessiz Yöntem (Silent Approach)**

Bu yöntemle ders işlenirken sadece öğrenciler değil, öğretmenlerde sessiz kalmayı yeğlemektedir. Öğrenciler yabancı dildeki cümle kalıplarını tekrar etmezler.

Öğrencilerden, daha çok öğretmenin rehberliği altında yapılan hareketlere uygun cümleleri düşünüp söylemeleri istenir.

Temelde bu yöntemin en önemli özelliği, öğrencinin sınıftaki hareketleri dikkatle izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışmasıdır.

Sınıf içi uygulamalarda öğretmen sadece birkaç renkli çubuk kullanır. Başka bir araç kullanmaya gerek duyulmamaktadır. Öğretmen derse çubukları tanıtmakla başlar. Daha sonra çubukların renklerini öğretir. Her renk, bir sesi sembolize eder. Çubuklar yardımıyla öğretmenin verdiği komutların öğrenciler tarafından sessiz bir ortam içinde anlaşılması istenir. Daha sonra yoğun bir şekilde kelime öğretime geçilir, öğrencilerden öğrendikleri kelimelerle cümle kurmaları istenir.

Sessiz yöntem, Caleb Gattegno tarafından oluşturulan bir yöntemdir. Gattegno, “cuisenaire çubukları” adı verilen renkli tahtalara olan ilgiyi yeniden canlandırması ve ilk okuma safhalarının öğretilmesi için seslerin özel renklerle kodlandığı “Words in Color” (renkli kelimeler) ile tanınır. Sessiz yöntem Gattegno’nun yabancı dil öğrenimi alanındaki girişimciliğinin simgesidir. Sessiz yöntemin unsurları, özellikle de renkli tabloların ve renkli cuisenaire çubukların kullanımı, Gattegno’nun daha önceleri okuma programları ve matematik programları tasarlayıcısı olarak edindiği tecrübelerden doğmuştur.

Bu yöntemle ders işlenirken sadece öğrenciler değil, öğretmenlerde sessiz kalmayı yeğlemektedir.

Öğrenciler yabancı dildeki cümle kalıplarını tekrar etmezler.



Öğrencilerden, daha çok öğretmenin rehberliği altında yapılan hareketlere uygun cümleleri düşünüp söylemeleri istenir.

Temelde bu yöntemin en önemli özelliği öğrencinin sınıftaki hareketleri dikkatle izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışmasıdır.

Sınıf içi uygulamalarda öğretmen sadece birkaç renkli çubuk kullanır. Başka bir araç kullanmaya gerek duyulmamaktadır. Öğretmen derse çubukları tanıtmakla başlar. Daha sonra çubukların renklerini öğretir. Her renk bir sesi sembolize eder. Çubuklar yardımıyla öğretmenin verdiği komutların öğrenciler tarafından sessiz bir ortam içinde anlaşılması istenir. Daha sonra yoğun bir şekilde kelime öğretime geçilir, öğrencilerden öğrendikleri kelimelerle cümle kurmaları istenir.

Gattegno, yetişkinlere yabancı dil öğretimi için prensipler belirlerken kendince birinci dili öğrenme süreçlerini temel almaktadır. Ancak, bu süreçlere değinen Gattegno, ikinci bir dili öğrenme süreçlerinin birinci dili öğrenme süreçlerinden farklı olduğunu belirtmektedir. İkinci dil öğrenenle birinci dil öğrenen birbirine benzemez ve bir diğer dili aynı biçimde öğrenemez. Buna göre, Gattegno'ya göre ikinci dil edinimine doğal ya da doğrudan yaklaşımlar yanlış yönlendiricidir.

Gattegno'nun önerdiği yapay yaklaşım başarılı öğretmenin, sessiz bilinçlilik ve ardından etken yargılama yolu ile benliğin dil edinimine teslim edilmesi prensibine dayanmaktadır. Gattegno'nun öğrenme karşılığında öğretmeye verdiği büyük önem öğrencinin benliğine, öğrencinin öncelikleri ve yükümlülüklerine odaklanır. Benliğin iki sistemden oluştuğunu söylemektedir: Öğrenme sistemi ve depolama sistemi. Öğrenme sistemi sadece entelektüel bilinçlilik yolu ile harekete geçirilebilir. Sessizlik öğrenme için en iyi gereç kabul edilir, zira sessizlik halinde öğrenciler başarılı olacak görev ve başarıya götürecek yollar üzerinde yoğunlaşırlar. Yineleme (sessizliğin zıddı), zaman tüketir ve dağınık zihni dağınık kalma konusunda cesaretlendirir. Yinelemeden kaçınmak olan sessizlik böylece dikkatliliğe, konsantrasyona ve zihinsel organizasyona yardımcı olur.

Depolama sistemi, dilsel unsurları ve bunları düzenleyen prensipleri dilediğimiz zaman hatırlamamızı ve dilsel iletişimi mümkün kılar. Gattegno, hatırlamayı bir tür "ogden", yani ödemek olarak görür. Ogden, iki zihinsel unsuru, örneğin bir şekil ile bir sesi ya da bir

etiket ile bir nesneyi kalıcı biçimde bağdaştırmak için gereken bir zihinsel enerji birimidir. Etkin dikkat yolu ile bağlantının sağlamlaştırılması ogdenler türünden ödenen hatırlamanın bedelidir. Zihinsel çaba, bilinçlilik ve düşünce yolu ile depolama, ogdenler söz konusu olduğunda, mekanik yineleme yolu ile elde edilen depolamadan daha etkilidir. Sessizlik bilinçliliği uyarır ve depolamaya giden yoldur. Depolama bağlantıları aslında en sessiz dönemler, yani uyku dönemlerinde oluşurlar. Zihin bu işin çoğunu uykuda yapmaktadır.

Bilinçlilik öğretilir. Kişi bilinçli bir durumda öğrendikçe, bilinçlilik gücü ve öğrenme kapasitesi büyür. Böylece sessiz yöntem, psikologların öğrenmeyi öğrenmek şeklindeki görüşlerini gerçekleştirme iddiasındadır. Bir kez daha, bilinçliliği geliştiren süreç zinciri dikkatlilik, üretim, kendi kendini düzeltme ve özümseme ile ilerler. Sessiz yöntem öğrencileri kişinin tüm yaşamı boyunca eğitiminde temel rol oynayan içsel kriterler edinirler. Bu içsel kriterler öğrencilerin kendi üretimlerini gözlemelerini ve düzeltmelerini sağlar. Bilinçlilik yolu ile kendi kendini düzeltme alıştırmaları sayesinde sessiz yöntem bu bilinçlilik kapasitesine dayanır ve bu kapasitenin birinci dil öğrenenlerce çok takdir edildiği ya da kullanıldığı söylenir.

Sessiz yöntemin temel hedefi, temel düzey öğrencilere hedef dilin temel unsurlarında sözel ve işitsel fırsat sağlamaktır. Dil öğrenimi için saptanan genel hedef, hedef dilde ana dil konuşanına yakın akıcılık sağlamaktır ve hedef dilin sese ilişkin unsurlarında ustalık kazanmak vurgulanmaktadır. İlk hedeflerden biri öğrenciye dilin dil bilgisinde temel bir bilgi sağlamaktır. Bu da öğrenci açısından bağımsız öğrenmenin temelini oluşturur.

#### **1.1.8. Toplu Yaklaşım Yöntemi (Ganzheitlich Orientierter Ansatz)**

Amerikalı psikiyatris Curron'a göre; yabancı dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini iyi ifade edemedikleri gözlenmiştir. Curron, bu kaygıdan kurtulmak ve hata yapmaktan kaynaklanan korkuyu yenmek için sadece öğretmenin değil, öğrenenlerinde kimi sorumlulukları olması gerektiğini vurgulamıştır. Sorumluluğun paylaşılması ile ikinci bir öğrenmenin kolaylaşacağını öne sürmüştür.

Grupla dil öğretimi yönteminde öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler vardır ve bu yöntemle ders işlenirken öğrenciler sınıfta bir çember oluştururlar. Sınıf öğretmeni bu çemberin dışında kalır.

Her öğrenci için ya da 3-4 kişiden oluşan gruplar için bir öğrenci danışman olarak seçilir. Böylece öğrenciler, danışman öğrencilerle kendi anladıkları biçimde rahat iletişim kurma şansına sahip olurlar.

İlk derslerde sınıfta ses kayıt cihazları kullanılır ve bunlara sadece öğrencilerin öğrendikleri dilde söyledikleri kaydedilir.

Öğrenciler grup çalışması yapmak istedikleri konuda tartışma yapabilirler. Grup çalışmalarını dışarıdan izleyen sınıf öğretmeni ana dildeki konuşmaları yabancı dile çevirerek öğrencilere yardımcı olmaya çalışır. Bu şekilde öğrencilerin amaç dilde iletişim kurmalarını sağlamak için destek verilir. Derslerin işlenmesinde genelde bu yol izlenmektedir.

Grupla dil öğretim yönteminin temelinde öğretmen ile öğrenciler arasında karşılıklı iyi niyet, ilgi ve olumlu tutum çok önemli yer tutmaktadır

Adından da anlaşılacağı gibi toplulukta dil öğrenme yöntemi temel hatlarını ve düzenleme mantığını Rogers tarafından önerilen danışmanlıktan türetmiştir. Rogers taraftarlarına göre danışmanlık yapabildiği ölçüde danışan kişinin iç dünyasına girebilen ve dünyayı o kişinin gördüğü şekilde görerek kendi empatik anlayışından yola çıkarak iletişimde bulunan bir fertten oluşur. Toplulukta dil öğrenme yöntemi dil öğrenme sınıfındaki öğretmenin (danışman) ve öğrencilerin (danışanlar) rollerini yeniden tanımlarken danışmanlık benzetmesinden yola çıkmaktadır. Böylece toplulukta dil öğrenim yönteminin temel noktalarının danışman-danışan kişi ilişkisinden türediği görülebilir.

*“Dil insanlar demektir; dil, iletişimde bulunan kişiler demektir; dil, yanıtta bulunan insanlar demektir.”*(Barın, 1994: 53-57)

Toplulukta dil öğrenme yöntemindeki karşılıklı etkileşimler iki farklı ve temel türe aittir: Öğrenciler arasında gerçekleşenler ve öğrenenlerle bilen kişiler arasında gerçekleşenler. Öğrenenler arasındaki karşılıklı etkileşimler içerik açısından tahmin edilemez düzeyde ise de duyulara ilişkin alışverişi içerdikleri söylenir. Sınıfta öğrencilerin bir topluluk haline gelmeleri geliştikçe, öğrencilerin alışverişi samimiyet açısından derinleşmektedir. Bu artan yakınlığın bir parçası olma isteği, öğrencileri sınıf arkadaşlarının öğrenimine ayak uydurmaya itekler. Buradaki yakınlık kavramından kastedilen, dışlanmaktan kaçınmaktır.

Toplulukta dil öğretimi yöntemi çoğu zaman sözel yeterliliğin öğretiminde kullanılsa da yazmanın öğretilmesinde de kullanılabilir. Yöntem, öğretilecek dil bilgisi, kelime bilgisi ve diğer dil unsurlarını ve bunların öğretilme sırasını önceden belirleyen geleneksel dil programını kullanmamaktadır. Dersin işleyişi konu tabanlıdır. Öğrenciler konuşmak istedikleri şeyleri ve diğer öğrencilere iletmek istedikleri mesajları belirtirler. Öğretmenin sorumluluğu bu anlamlar için öğrencilerin yeterlik düzeyine uygun bir biçimde aktarım yolu sağlamaktır. Yetenekli toplulukta dil öğrenme öğretmenleri öğrencilerin niyetini, öğretmenin açık olarak belirtilmemiş olan programına uygun olarak yönlendirmekte, öğrencilerin o düzeyde yapıp söylemeleri beklenebilecek şeylere uygun çeviriler sağlamaktadır. Bu açıdan toplulukta dil öğrenme yönteminin programı öğrencilerin ifade edilmiş iletişim niyetleri ile öğretmenin bu niyetleri uygun erek dil sözcelerine dönüştürmesi arasındaki etkileşimden doğar. Kimi zaman öğretmen bazı dil bilgisi noktalarını, kelime kalıplarını ve genellemeleri daha ayrıntılı çalışma ve inceleme için çıkarır ve bu noktaların daha sonradan, kursta neler yapıldığına ilişkin notların derlenmesi sonucunda, bir tür toplulukta dil öğrenme kursunun kendi programını oluşturması gerekecektir.

Toplulukta dil öğrenme yönteminde öğrenciler- öğrenciler ve öğretmenle birlikte bir topluluğun üyeleri haline gelirler ve topluluğun üyeleri ile etkileşimde bulunarak öğrenirler. Öğrenme kişisel bir başarı olarak değil, topluluk içinde ulaşılan bir kavramdır. Öğrencilerin bilen kişiyi dikkatle dinlemeleri, ifade etmek istedikleri anlamları serbestçe dile getirmeleri, tereddüt göstermeden erek sözceleri tekrarlamaları, topluluğun diğer üyelerini desteklemeleri, hem zevk aldıkları noktaları hem de sıkıntılarını dile getirmeleri ve diğer öğrencilere danışmanlık yapmaları beklenir. Yöntem öğrencileri altı-on iki öğrenci arası bir daire şeklinde gruplaşırlar ve bilen kişilerin sayısı da grup başına bir ile öğrenci başına bir kişi şeklinde değişebilir.

Toplulukta dil öğrenme yöntemi dil öğrenimini daha önce de belirtildiği gibi insan gelişiminin aşamaları ile kıyaslamaktadır.

Bu yöntem, öğrencinin iletişim hedeflerine olan duyarlılığına en çok hitap eden yöntem durumundadır. Ancak bu iletişimsel hedefin diğer öğrencilerin sayısı ve bilgisi tarafından sınırlandırıldığı da belirtilmesi gerekir. Toplulukta dil öğrenimi dil öğretmenlerinden alışılmadık taleplerde bulunur. Öğretmenler hem birinci dil hem de ikinci dildeki ayrımlar

konusunda son derece yetkin ve duyarlı olmalıdır. Psikolojik danışmanlık alanındaki danışman rolünü bilmeli ve benimsemelidirler. Geleneksel anlamda öğretmek dürtüsüne karşı koymaktadırlar.

Toplulukta dil öğrenimi yöntemini eleştirenler, yöntemin temelinde bulunan danışmanlık görüşünü sorgulamakta, sınıfta dil öğreniminin psikolojik danışmanlığın nitelikleri olan süreçlerle paralellik gösterdiğine ilişkin deliller istemektedirler. Özel bir eğitimden geçmeden öğretmenlerin danışmanlığa soyunmalarına mümkün olup olmayacağı konusunda da sorular mevcuttur. Toplulukta dil öğrenme uygulamaları büyük ölçüde üniversite çağındaki Amerikalıların oluşturdu gruplarda oluşturulmuş ve sınanmıştır. Bir ya da iki farklı grupta görülen sorunlar ya da başarılar evrensel dil edinimi niteliklerini yansıtmayabilir. Diğer endişeler arasında bir programın yokluğu ve doğruluktan çok akıcılığa önem verilmesi yer almaktadır. Diğer yandan toplulukta dil öğrenme yönteminin savunucuları öğrenciyi merkez alan ve dil öğreniminin yalnızca dilsel boyutunu değil insancıl yanını da ön plana çıkararak bu yöntemin yararlarını vurgulamaktadır.

### **1.1.9. Öğretici Yöntem**

Yabancı dil öğretiminde yeni bir yöntemin oluşması için bilimsel, toplumsal, kültürel ve siyasi alt yapıların oluşması gerekmektedir. Dünya Savaşı sürecinde ve bunu takip eden yıllarda yabancı dil öğretiminde temel hedef belirli bir gruba (tercümanlar) en kısa zamanda dili anlayıp o dilde konuşabilme yetisini edindirmektir. Bu gereksinimlere yanıt veren en pratik yöntem olarak işitsel-dilsel yöntem uygulandı. Fakat savaş sonrası yıllarda Avrupa siyasi, toplumsal ve kültürel anlamda büyük değişikliklere sahne oldu. Özellikle Almanya'ya çalışmak için akın eden değişik kültürel ve dilsel köklere sahip hatta değişik yaşlardaki yabancılar burada dil sorunu ile karşılaştılar. Bu kadar heterojen gruplara kısa zamanda istenen seviyede Almanca öğretmek işitsel-dilsel yöntem ile mümkün müydü? İşte Almanya bu soruların cevaplarını “dil bilgisi-çeviri” yöntemi ve “görsel-işitsel” yöntemin özelliklerini taşıyan öğretici yöntemle bulmaya çalıştı. Ders ve ders materyalleri tamamen Almanca olarak zorunlu kılındı. Bir yandan dil bilgisi verilirken (dil bilgisi-tercüme yöntemi, GÜM) diğer yandan günlük yaşamdan alınan diyaloglar ders ortamına taşınarak işitsel dilsel yöntemden faydalanılmaya çalışıldı. “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” bu yöntemle özdeşleşen ve hala dahayabancılar için Almanca öğretiminde temel eserlerden

biri olarak kabul edilen(D. Schulz ve H. Griesbach: 1955) dir. 36 bölümden oluşan bu kitap da bölümler ortak bir işleyiş göstermektedir:

Bölüm A : Okuma Parçası

Bölüm B : Dilbilgisi

Bölüm C : Kelime bilgisi

Bölüm D : Alıştırma Bölümü

Bölüm E : Okuma Parçaları (Kelime bilgisini arttırmak ve ülke hakkında bilgi edinmek için(Neuner, G.; Hunfeld, H. 1993; 79 )

### **1.1.10. Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yöntem**

Geride kalan sayfalarda ortaya konan dil öğrenme-edinme yöntemleri şimdi ele alacağımız ve araştırmanın asıl özünü oluşturan “iletişimsel dil öğretimi “yönteminin birçok açıdan daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağına inanıyorum.

İletişimsel dil öğretiminin (CLT) temellerine 1960'lı yılların sonlarında İngiliz dil öğretimi geleneğindeki değişikliklerde rastlanabilir. O zamana kadar “durumsal dil öğretimi” İngilizcenin bir yabancı dil olarak öğretilmesine olan temel İngiliz yaklaşımını temsil etmekteydi. Durumsal dil öğretiminde, dil anlamlı duruma-dayalı aktivitelerdeki temel yapıların alıştırmalarının yapılması yolu ile öğretilmekteydi. Ama 1960'lı yılların ortalarında Amerika Birleşik Devletleri'nde işitsel-dilsel yöntemin temelini oluşturan dilbilim kuramı nasıl reddedildiyse İngiliz uygulamalı dilbilimciler de durumsal dil öğretiminin temelinde yatan varsayımları sorgulamaya başladılar:

*“Altmışların sonlarında durumsal yaklaşımın geleceği olmadığı anlaşılmıştı. Dili durumsal temeller üzerine oturan bir olgu olarak görmeyi sürdürmekte bir gelecek yoktu. Gerekli olan şey, dili daha yakından incelemek ve tümcelerın kendi başlarına bir anlam taşıdıkları ve onları oluşturan, konuşan ve yazan kişilerin anlamlarını ve amaçlarını yansıttığını savunan geleneksel görüşe geri dönüştü” (Howatt 1984: 280).*

Bu bir bakıma ünlü Amerikalı dil bilimci Noam Chomsky'nin klasikleşen kitabı Syntactic Structures (1957) ile yapısalcı dil bilim kuramına yönelttiği eleştirilerin bir yansıması idi.

Chomsky mevcut standart yapısalcı dil kuramlarının dilin temel özelliği olan tek tek tümcelerın yapıcılığına ve eşsizliğine açıklama getirmeyi başaramadığını sergilemişti.

Chomsky, üretimsel dönüşümlü dil bilgisi kuramında dilin doğasını iki kavramla açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan biri *Kompetenz* (yeti), diğeri ise *Performanz* (edim) kavramlarıdır. Burada *Kompetenz* kavramıyla bir dilin alt yapısının, yani bir dil sisteminin insanın beyinde veya zihninde nasıl işlediğini, nasıl çalıştığını kavramaya, anlamaya yarayan bir mekanizmanın olduğu, *Performanz* kavramıyla da o dilin günlük hayatta uygulanışı, yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında kullanılışı anlatılmak istenmektedir. Son yıllarda bu kavramlarla dilin doğasını açıklamanın yetersiz olduğu ve bunun yanına bir de *kommunikative Kompetenz* dediğimiz iletişim yetisi adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin uygun olacağı görüşü ağırlık kazanmaktadır (Doye, 1995: 162, Demirel, 1990: 43).

*“Eine Sprache lernen heisst: ein System und seine konventionelle Zuordnung erschliessen”.* (H. Wode 1988: 37)

Bir dili öğrenmek demek sadece o dilin yapısını altında yatan sistemi öğrenmek demek midir? Wode’ye göre Chomsky’nin yapısalcı dilbilim teorisinde eksik olan nokta dilin yapısının yanı sıra dilin kullanıldığđı sosyal ortamda kabul gördüğu işlevini de öğrenmek gerektiğini noktasındadır.

*“Bir dilin kullanımında o dilin geçerli olan dil kurallarının sezgisel denetimi söz konusudur. Dilin kullanımındaki esneklik ve üretkenlik başka nasıl açıklanabilir ki!”*(Vielau, 2010: 19)

Belirli bir dil yapısına dayanan dil kullanımı bu dili kullanma yetisinin çok önemli ve vazgeçilmez bir noktasıdır. Diğer yandan başarılı bir dil kullanımı sadece iyi bir dil bilgisi ile açıklanamaz. Bunu şu şekilde de ifade edebiliriz: Bir dilsel ifadenin iletişimsel (fonksiyonel) anlamı her zaman o ifadenin altında yatan dilsel yapı ile açıklanamaz. Yapı olarak aynı olan ifadeler olası değişik ortamlarda ve bağlamlarda tamamen farklı anlamlara gelebilir.

Dilin belirli bir bağlam içinde nasıl kullanıldığını ve dil kullanımının ilkelerini inceleyen bu yeni alan edim bilim (pragmatics) (Levinson 2000: 27) olarak adlandırılmaktadır. İletişimde dil kullanımını, özellikle de tümcelerle kullanıldıkları bağlam ve durumlar arasındaki ilişkileri inceleyen edim bilim şu konuları ele alır:

- Sözcelerin yorumlanması
- Konuşanların söz eylemleri nasıl kullanıp anladıkları
- Tümce yapılarının konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiği

İngiliz dilbilimciler, altmışlı yıllarda gözde olan dil öğretimi yaklaşımında yetersiz bir biçimde ele alınan dilin bir başka temel boyutunu, yani dilin işlevsel ve iletişimsel potansiyelini, vurguladılar. Dil öğretiminde sadece yapıların edinilmesi yerine iletişimsel yeterlilik üzerinde durma gereğini gördüler. Christopher Candlin ve Henry Widdowson gibi bu dil görüşünü destekleyenler fikirlerini İngiliz işlevsel dilbilimcilerin (örneğin John Firth, M. A. K. Halliday) çalışmalarına, Amerikalıların (örneğin Dell Hymes, John Gumperz, ve William Labov) sosyolinguistik çalışmalarına, ayrıca felsefe çalışmalarına (örneğin John Austin ve John Searle) dayandırmaktaydılar. Yeni bir dil öğretim metodunun oluşmasında bir çok etmenler etkilidir. Öyleyse iletişimsel metodun ortaya çıkmasında etkili olan etmenler nelerdir bunu Almanya'yı göz önünde tutarak değerlendirelim.

#### **a) Toplumsal ve Siyasi Arka Plan**

Avrupa'da 2. Dünya Savaşı'nın ardından oluşmaya başlayan siyasi, ekonomik, askeri ve kültürel birlikler yabancı dil yetisini zorunlu kılmaya başlamıştı. İnsanların mesleki ve turistik açıdan giderek artan sınırlar ötesi hareketliliği, iletişim alanındaki baş döndürücü gelişmeler bu ihtiyacı daha da arttırmakta idi. Bunların yanı sıra Almanya'da bu gelişmelere paralel olarak "emanzipatorische pädagogik und Didaktik" "özgürleştirici eğitim ve öğretim" metodu tartışılmaya başlandı.

#### **b) Yabancı Dil Öğrenen Yeni Hedef Gruplar**

Ellili yıllarda Almanya'da yabancı dil eğitimi yüksek seviyede eğitim alan kişilere özgü idi. Atmışlı yıllara gelindiğinde bu durum değişti ve ortaokullarda da yabancı dil eğitimi zorunlu oldu. Bu da eğitim seviyesi düşük çocuklarında yabancı dil öğrenmesi anlamına geliyordu. Ayrıca örgün eğitim dışında da yabancı dile olan talep arttı ve halk eğitim merkezlerinde yetişkinlere yönelik yabancı dil kursları verilmeye başlandı. Bu gelişmeler ister istemez yabancı dil öğretimi ile ilgili yöntemlerin gözden geçirilmesini ve bu oluşan yeni duruma ilişkin olarak değiştirilmesini gündeme getirdi.



### c) Yabancı Dil Öğretiminde Özellikle Dilbilim ve Öğretme Teorilerinde Elde Edilen Yeni Bilgiler

Özellikle Pragmalinguistik (edim bilim) alanında ortaya çıkan yenilikler yabancı dil öğretiminde köklü değişime neden oldular. Edim bilim dili dilsel formlardan oluşan bir sistem olarak değil insan davranışının bir yönü olarak değerlendirdi. Yani dili bir iletişim aracı olarak gördü.

*“Yabancı dil öğrenmeyi bir davranış programlaması olarak değerlendiremeyiz. Yabancı dil öğrenmek daha çok bilinçli ve oluşturuca bir süreçtir.”*(Firges, 1975; Vielau, 1976).

1971'de bir grup uzman birim-kredi sistemine dayalı dil kursları geliştirme olasılığını incelemeye başladı. Bu sistemde öğrenme görevle, *"Her biri bir öğrenenin gereksinimlerinin içeriğine hitap eden ve birbiri ile sistemli olarak bağlantılı olan bölümler ya da birimler halinde bölünmekteydi"*(van Ek ve Alexander 1980: 6).

Bu grup Avrupalı dil öğrenenlerin gereksinimleri üzerine yapılmış olan çalışmaları ve özellikle de İngiliz dilbilimci D. A. Wilkins (1972) tarafından hazırlanmış olan ve dil öğretimi için iletişimsel programlar hazırlanmasına temel oluşturabilecek bir işlevsel ve iletişimsel dil tanımı getiren çalışmayı kullandılar. Wilkins'in katkısı dil öğrenen bir kişinin anlatma ve ifade etme için gereksinim duyduğu iletişimsel anlamların bir analizini yapmaktı. Dili alışıl gelmiş dil bilgisi ve sözcük bilgisi kavramları ile açıklamak yerine, Wilkins dilin iletişimsel kullanımlarının gerisinde yatan anlam sistemlerini sergilemeye çabaladı. Bu konuda iki tip anlam tanımlamaktaydı: Kavramsal kategoriler (zaman, sıra, nicelik, konum, sıklık gibi kavramlar) ve iletişimsel işlev kategorileri (talep, red, teklif, şikayet). Wilkins sonraları 1972 tarihli çalışmasını yeniden ele alıp genişletti ve Notional Syllabuses (Wilkins 1976) adı altında bir kitap haline getirdi. Bu kitabın “iletişimsel dil öğretimi”nin gelişmesi üzerinde belirgin bir etkisi oldu. Avrupa Konseyi, Wilkins'in anlamsal-işlevsel analizini bir başlangıç düzeyi için iletişimsel dil programı için değerler halinde derledi. Bu basamak düzey değerleri (Van Ek ve Alexander, 1980) Avrupa'da iletişimsel dil programlarının ve ders kitaplarının oluşturulmasında çok etkili olmuştur. Avrupa Konseyinin çalışması, Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson ve diğer İngiliz dil bilimcilerin dil öğretimine iletişimsel bir yaklaşım için kuramsal temeller konusundaki eserleri, bu fikirlerin ders kitabı yazarlarınca hızla uygulamaya geçirilmesi, ve bu prensiplerin yine aynı hızla İngiliz dil öğretim

uzmanlarınca, program yazma merkezlerince ve hatta hükümetlerce kabul edilmesi “iletişimsel yaklaşım” ya da basitçe iletişimsel dil öğretimi (Kavramsal-işlevsel yaklaşım ve iletişimsel yaklaşım terimleri de bazen kullanılır. ) adını alan bu yeni akıma İngiltere’de ve İngiltere dışında üstünlük sağladı. Her ne kadar akım bir programın alternatif durumları üzerinde duran bir İngiliz yeniliği olarak başladı ise de 1970’lerden bu yana iletişimsel dil öğretiminin kapsamı genişlemiştir. Artık hem Amerikalı hem de İngiliz dil bilimciler onu (a) iletişimsel yeterliliği dil öğretiminin hedefi yapmak ve (b) dil ve iletişimin birbirine olan bağımlılığını sağlayan dört dil becerisinin öğretimi için yollar geliştirmek amaçları taşıyan bir yaklaşımolarak görmektedirler.

Konusunda tek bir eser ya da otorite yoktur. Evrensel olarak kabullenilmiş tek bir model de bulunmamaktadır. Bazılarına göre, iletişimsel dil öğretimi, dilbilgisel ve işlevsel dil öğretiminin bir karışımından başka bir şey değildir.

*“İletişimsel dil öğretiminin temel özelliklerinden biri, dilin hem işlevsel hem de yapısal özelliklerine sistemli bir yaklaşımda bulunmasıdır.”*(Littlewood (1981: 1)

Diğerlerine göre, iletişimsel dil öğretimi ikili ya da daha büyük grup halinde çalışan öğrencilerin mevcut dil kaynaklarını problem çözme türü görevlerde kullanmaları yoludur. Örneğin, iletişimsel yaklaşıma dayanan bir İngiliz ilkökul programı (Syllabuses for Primary Schools, 1981) programın odak noktasını "dilnin formlarının hizmet sunduğu iletişimsel hedefler"olarak tanımlamaktadır. Aynı belgenin giriş bölümünde"*İletişimsel hedefler çok çeşitli türden olabilir. Hepsinde de mevcut olan şey, en az iki tarafın bir tür bilgi alışverişi içinde bulunmaları, taraflardan birinin bir amacı olması ve diğer tarafın da bu amacı genişletmesi ya da amaca tepki vermesidir*" (Yalden, 1983) şeklinde bir yorum yer almaktadır. İletişimsel program hazırlama tartışmasında altı iletişimsel dil öğretimi oluşum alternatifinden söz eder. Bunlar iletişimsel alıştırımların zaten mevcut olan bir yapısal programa uygun duruma getirildiği bir modelden öğrenene-dayalı bir program hazırlama görüşüne (örneğin, Holec 1980) kadar uzanmaktadır.

Howatt İletişimsel Dil Öğretimi'nin "güçlü" ve "zayıf" türleri arasında bir ayrım yapar:

*“Bir bakıma, iletişimsel yaklaşımın bir "güçlü" bir de "zayıf" türü bulunmakta. Son on yılda aşağı yukarı standart uygulama haline gelen zayıf tür, öğrenenlere İngilizce'yi iletişimsel amaçlar için kullanma fırsatları oluşturmanın önemini vurgulamakta ve, bir*

özellik olarak, bu türden aktiviteleri daha genişçe bir dil öğretim programına eklemeye çabalamaktadır. Diğer yandan, "güçlü" iletişimsel yaklaşım türü dilin iletişim yolu ile edinildiği iddiasını ileri götürmektedir; öyle ki dil öğrenme olayı, var olan ama hareketsiz duran bir dil bilgisini harekete geçirme sorunu değildir; dil öğrenme olayı dil sisteminin kendisini dürtüleme olayıdır. Eğer bunlardan ilkinde "kullanmayı öğrenmek" dersek, ikincisine "onu öğrenmek için İngilizce'yi kullanmak demek gerekecektir". (Howatt 1984: 279)

(Finocchiaro ve Brumfit 1983) kendi yorumlarına göre işitsel-dilsel yöntem ile iletişimsel yaklaşımı arasındaki temel ayrılıkları sıralamaktadırlar:

*"İletişimsel yaklaşımın geniş ölçüde kabullenilmesi ve yorumlanıp uygulanmasındaki çeşitlilik bir bakıma farklı eğitim geleneklerinden gelen uygulamacıların onu tanımlayıp farklı şekillerde yorumlamalarından kaynaklanmaktadır."*(Finocchiaro, M., ve Brumfit, C.: 1983).

Örneğin, Kuzey Amerikalı savunucularından biri olan Savignon (1983), Montaigne'in Latinceyi geleneksel katı analiz ve tercüme yerine konuşma yolu ile öğrenmesini iletişimsel dil öğretimine bir öncü olarak sunmaktadır.

*"Montaigne: "Yöntemsiz, kitapsız, dilbilgisi kurlsız, dayaksız ve gözyaşsız, Latince'yi öğretmeniminki kadar iyi öğrenmişim"* (Savignon 1983: 47)

Bu yapısalcı-karşıtı görüş genelde "yaparak öğrenme" ya da "tecrübe etme yaklaşımı" (Hilgard ve Bower 1966) olarak adlandırılan daha genel bir öğrenme perspektifinin dil öğrenme yönü olarak ele alınabilir. İletişim olayında kullanımı geciktirmek yerine doğrudan işin içine katma kavramı çoğu iletişimsel dil öğretimi yorumunda temeli oluşturmaktadır.

Dil kullanımında iletişimsel ve içeriğe dayalı unsurların ön plana çıkmasının bir izine de antropolog Bronislaw ve çalışma arkadaşı John Firth'de rastlanmaktadır. İngiliz dil bilimciler genellikle Firth'i dil analizi için dilce'yi konu ve içerik olarak alan kişi olarak anarlar. Firth aynı zamanda dilin kullanılmakta olduğu - ve dil olayına katılanları, onların davranış ve inançlarını, dilsel tartışmanın hedeflerini, ve sözcük seçimini de içeren - geniş sosyokültürel içerik içinde incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. İletişimsel dil öğretimi destekleyenlerce sık anılan dil bilimcilerden olan Michael Halliday ve Dell Hymes

çalışmalarında Malinowski ve Firth'e öncelikle atıfta bulunmaktadır. İletişimsel dil öğretiminin bir diğer çok sözü edilen boyutu olan ikinci dil öğretimindeki öğrenci merkezli ve kullanımına dayalı görüşü de dil öğretim geleneği dışında geçmişe sahiptir. Örneğin, 1930'larda önemli bir Amerikan ulusal program komisyonu, İngilizcede bir uygulama programının benimsenmesini önermiştir. Komisyonun raporu "kullanım tüm okulların en iyisidir".

*"İdeal program iyi seçilmiş kullanım alanlarından oluşur"* (Applebee 1974: 119).

Yakın zamanlarda iletişimsel dil öğretiminin görevler ve süreçler etrafında oluşturulmasını talep edenler gibi, bu komite de "okulda İngilizce öğreniminin tüm yıllarına uzanan ve bütünlük taşıyan bir program için uygun kullanım alanlarını seçme ve bunları programla kaynaştırmanın yolları" (Applebee 1974: 119) önerisini getirmeye çabalamıştır. Tek tek öğrenciler farklı ilgiler, stiller, gereksinimler ve hedefler içeren fertler olarak görülmüşlerdir ve bunun öğretim yöntemlerinin oluşturulmasına yansıtılması gereği vurgulanmıştır.

*Öğretmenler "sınıfta ortaya çıkan özel gereksinimler çerçevesinde" öğrenim malzemesi geliştirmeye teşvik edilmektedir.* (Applebee 1974: 150).

Ancak, iletişimsel dil öğretiminin tüm türlerinde ortak olan nokta, iletişimsel bir dil ve dil kullanımından doğan ve bunu bir öğretim sistemine, malzemelere, öğretmen ve öğrenen rolleri ve davranışlarına ve sınıf aktiviteleri ve tekniklerine göre uygulamayı isteyen bir dil öğrenme kuramıdır. Şimdi, bunun yaklaşım, oluşum ve süreç düzeylerinde nasıl dile getirildiğini görelim.

### **Dil Kuramı**

Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım dilin iletişim olduğu kuramından çıkar. Dil öğretiminin hedefi Hymes'ın (1972) "iletişimsel yeti" olarak adlandırdığı şeyi geliştirmektir. Hymes bu terimi bir dilbilimsel dil görüşü ile Chomsky'nin yeti kuramını karşılaştırmak için kullanmıştır. Chomsky'ye göre dil bilim kuramı temelde tamamen homojen bir konuşma ortamındaki ideal bir konuşan-dinleyen ile ilgilidir; bu kişi o ortamın dilini kusursuz bilen ve unutkanlık, engelleyiciler, ilgi ve dikkat sapması, ve kendi dil bilgisini gerçek verimlilikte uygulamaya koyarkenki hatalar (rastgele ve tipik) gibi dil bilgisi açısından ideal olmayan ortamlardan etkilenmemektedir. (Chomsky 1965: 3).

Chomsky açısından, dil bilim kuramının odak noktası, konuşan kişinin sahip olduğu, o kişinin bir dilde dil bilgisi yönünden doğru tümceler üretmesini sağlayan soyut yetenekleri karakterize etmektir. Hymes, bu tür bir dil bilim kuramı görüşünün doğallıktan uzak olduğu, dil bilim kuramının iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir kuramının parçası olarak görülmesi gerektiği görüşünü savundu. Hymes'in iletişimsel yeti kuramı konuşan bir kişinin bir konuşma ortamında iletişim açısından yetiye sahip olması için gereken bilmesi gerekli şeylerin bir tanımı idi. Hymes'in görüşüne göre, iletişimsel yetiyi edinen bir kimse:

1. Bir şey formal olarak mümkün mü (ve mümkünse ne ölçüde)
2. Bir şey mevcut uygulama araçları dahilinde ulaşılabiliyor mu (ve ulaşılabılırsa ne ölçüde)
3. Bir şey kullanıldığı ve değerlendirmeye tutulduğu içerik açısından uygun (uyumlu, mutlu, başarılı) mu (ve uygunsuzsa ne ölçüde)
4. Bir şey gerçekten yapılmakta, gerçekten uygulanmakta mı (ve uygulanmaktaysa ne ölçüde) ve yaptıkları neyi içermekte (Hymes 1972: 281)

kavramları açısından dil kullanımı için hem bilgi hem de yetenek edinir. Dilin ne içerdiğine dayanan bu kuram Chomsky'nin ilk planda "soyut dil bilgisi" bilgisi ile ilgilenen yeti görüşünden çok daha kapsamlı bir görüş sunmaktadır. İletişimsel dil öğretiminde ilgi gören bir diğer dil bilim kuramı Halliday'in dilin kullanımının işlevsel kaydı görüşüdür.

*"Dil bilimsadece kullanılan dil yolu ile dilin tüm işlevleri ve bu yüzden de anlamın tüm bileşenleri önem kazandığı için, söz kullanımının ya da metinlerin tanımı ile ilgilidir"* (Halliday 1970: 145).

Bir kısım etkili kitap ve makalesinde Halliday iletişimsel dil öğretimi konusundaki pek çok yazar için (örneğin Brumfit ve Johnson 1979; Savignon 1983) Hymes'in iletişimsel yeti görüşünü destekleyen güçlü bir dilin işlevleri kuramı geliştirmiştir (Hymes, 1975: 11-17) birinci dili öğrenen çocuklar için dilin sergilediği yedi temel işlev tanımlamıştır:

1. Araç türü işlev: dili birşeylere ulaşmak için kullanmak
2. Düzenleyici işlev: dili başkalarının davranışını kontrol etmek için kullanmak

3.Karşılıklı iletişime dayalı işlev: dili başkaları ile karşılıklı iletişime başlamak için kullanmak

4.Kişisel işlev: dili kişisel duyguları ve anlamları ifade etmek için kullanmak

5. Gelişme amaçlı işlev: dili öğrenme ve keşfetme için kullanmak

6.Oluşturmaya dayalı işlev: dili hayal gücüne dayalı bir dünya oluşturmak için kullanmak;

7.Temsile dayalı işlev: dili bilgi iletişimi için kullanmak

İkinci dil öğrenimi de iletişimsel dil öğretimi taraftarlarınca buna benzer bir şekilde, çeşitli türden işlevleri yerine getirmek için dilsel araçların edinilmesi olarak görülmekteydi.

Dilin iletişimsel yönü konusundaki görüşlerinden ötürü sık anılan bir diğer isim de Henry Widdowson'dır."Teaching Language as Communication" (1978) başlıklı kitabında Widdowson dil sistemleri ile bunların metin ve dilce'deki iletişimsel değerleri ilişkisi üzerine görüş belirtmektedir. Odak noktayı dili farklı amaçlar için kullanma yeteneğinin altında iletişimsel olayların yatması oluşturmaktadır. İletişimsel yeti hakkında daha yakın zamanlara ait bir analiz Canale ve Swain'de (1980) bulunmaktadır. Burada iletişimsel yetinin dört boyutu tanımlanmaktadır:

- Dil bilimsel yeti
- Sosyolinguistik yeti
- Dilce yetisi
- Stratejik yeti

Dil bilimsel yeti Chomsky'nin dilsel yeti ve Hymes'ın "formal olarak mümkün" olarak nitelendirdikleri kavramdır. Dil bilgisi ve sözcük bilgisi kapasitesinin alanına girer. Sosyolinguistik yeti rol ilişkisi, katılanların paylaştıkları bilgi, ve karşılıklı etkileşimlerinin iletişimsel amacı da dâhil olmak üzere iletişimin yer aldığı sosyal içeriğin anlaşılması anlamını taşır. Dilce yetisi tek tek mesaj unsurlarının birbirlerine bağlı olarak doğruluğunu ve anlamın tüm dilceye ya da metne ilişkisi açısından nasıl temsil edildiğini yorumlamayı içerir. Stratejik yeti iletişimde bulunan kişilerin iletişimi başlatmaları, durdurmaları,

sürdüremeleri ve yeniden yönlendirmeleri için kullandıkları başa çıkma stratejileri anlamını taşır.

Dil kuramı düzeyinde, iletişimsel dil öğretimi zengin, hatta biraz eklektik bir kuramsal tabana sahiptir. Bu iletişimsel dil görüşünün bazı özellikleri şunlardır:

1. Dil bir anlam ifade sistemidir.
2. Dilin temel işlevi karşılıklı iletişim ve iletişimidir.
3. Dilin yapısı onun işlevsel ve iletişimsel kullanımlarını yansıtır.
4. Dilin temel birimleri onun yalnızca dilbilgisel ve yapısal özellikleri değildir; dilce içinde örneklendiği şekli ile işlevsel ve iletişimsel anlam kategorileri de temel ünitelerdendir.

### **Öğrenme Kuramı**

İletişimsel dil öğretimi literatüründe dilin iletişimsel boyutları üzerine yazılanların çokluğunun aksine, öğrenme kuramı hakkında çok az şey yazılmıştır. Örneğin, ne Brumfit ve Johnson (1979) ne de Littlewood (1981) öğrenme kuramı konusunda herhangi bir tartışma sunmamaktadır. Ancak, iletişimsel dil öğretimi uygulamalarından, öğrenme kuramını belirleyen bazı unsurlar çıkarılabilir. Bu unsurlardan biri iletişim prensibi olarak tanımlanabilir: Gerçek iletişimi içeren aktiviteler öğrenmeyi ilerletir. Bir ikinci unsur görev prensibidir: Dilin anlamlı görevler yerine getirmek için kullanıldığı aktiviteler öğrenmeyi ilerletir. Bir üçüncü unsur anlamlılık prensibidir: Öğrenene anlamlı gelen dil öğrenme sürecini destekler. Öğrenme aktiviteleri sonuçta öğreneni (sadece dil kalıplarının mekanik tekrarı yerine) anlamlı ve gerçekçi dil kullanımı olayına ne ölçüde iyi katabildiklerine göre seçilmektedirler. Bizce, bu prensipler iletişimsel dil öğretimi uygulamalarından (Littlewood 1981; Johnson, 1982) çıkarılabilir. Bu uygulamalar dil edinim sürecinden çok ikinci dil öğrenimini ilerletmek için gerekli olan koşullardan söz etmektedir. Ancak, iletişimsel dil öğretimi üzerine yapılmış daha yakın tarihli çalışmalar iletişimsel yaklaşıma uyarlanabilir dil öğrenme süreçleri kuramlarını tanımlama çabasındadırlar. Savignon (1983) ikinci dil edinim araştırmasını dil öğrenme kuramının bir kaynağı olarak araştırmakta ve dil öğrenimindeki dilsel, toplumsal, bilişsel ve kişisel değişkenleri göz önünde bulundurmaktadır.

Johnson (1984) ve Littlewood, iletişimsel dil öğretimi ile uyumlu olduğunu düşündükleri alternatif bir öğrenme kuramı düşünmektedirler. Beceri-öğrenme modeli. Bu kurama göre, bir dilde iletişim yetisinin edinilmesi beceri gelişmesinin bir örneğidir. Bu hem bilişsel hemde davranışsal bir kavram içerir:

*“Bilişsel kavram uygun davranışı oluşturmak için planların kavranmasını içerir. Dil kullanımı için bu planlar temelde dil sisteminden türerler ve dilbilgisi kurallarını, sözcük seçimi süreçlerini, ve dili yönlendiren toplumsal alışkanlıkları içerirler. Davranışsal kavram bu planların, gerçek zamanda akıcı üretime dönüştürülebilmeleri için, otomatik hale getirilmelerini içerir. Bu, temelde, planları üretime geçirme alıştırmaları yolu ile oluşur.”*(Littlewood 1984: 74)

### **Hedefler**

Piepho (1981) bir iletişimsel yaklaşımda aşağıdaki hedef düzeylerini sıralar:

1. Bir bütünleyici ve içerik düzeyi anlamın ifadesi olarak dil
2. Bir dilsel ve araçsal düzey (bir işaret bilim sistem ve bir öğrenme hedefi olarak dil)
3. Kişiler arası ilişki ve etkileşim için tutuma dayalı bir düzey (kişinin kendisini ve diğerlerini yargılaması ve değerleri ifade etmesinin bir yolu olarak dil)
4. Kişisel öğrenme gereksinimlerinin bir düzeyi (hata analizine dayanan, eksiklikleri tamamlayıcı öğrenim)
5. Dil ötesindeki hedeflerin bir genel eğitimsel düzeyi (okul programı dahilinde dil öğrenimi). (Piepho,1981: 8)

Bunlar her öğretme durumuna uygulanabilecek genel hedefler olarak önerilmektedir. İletişimsel dil öğretiminin özel hedeflerini bu tanımlama düzeyinden çıkarmak olanaksızdır zira bu tür bir yaklaşım dil öğretiminin hedeflenen öğrenenlerin tek tek gereksinimlerini yansıtacağını varsaymaktadır. Bu gereksinimler okuma, yazma, dinleme ya da yazma alanında olabilir ve her birini iletişimsel bir açıdan yaklaşım mümkündür. Belirgin bir kurs için program ya da öğretime yönelik hedefler öğrenenlerin yeterlilik düzeyine ve iletişim gereksinimlerine uygun olarak iletişimsel yetinin özel kavramlarını yansıtacaktır.



## Program

Programın doğası üzerine tartışmalar iletişimsel dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Sunulan ilk program modellerinden birinin anlamsal-dil bilgisel kategoriler (örneğin sıklık, hareket, konum) ve öğrenenlerin ifade etme konusunda gereksinim duydukları iletişimsel işlev kategorilerini belirleyen kavramsal program (Wilkins 1976) olduğunu gördük. Avrupa Konseyi bu programı genişletip geliştirerek Avrupalı yetişkinler için düzenlenen yabancı dil kurslarının hedeflerini, bu insanların yabancı bir dili kullanmak için gereksinim duyabilecekleri durumları (örneğin seyahat, iş), konuşmaları gerekebilecek başlıkları (kendisini tanıtmak, eğitim, alışveriş vb. ) dili öğrenme amaçları olan işlevleri (bir şeyi tarif etmek, bilgi istemek, olumlu ya da olumsuz fikir belirtmek. . ) iletişimde kullandıkları kavramları (zaman, sıklık, süre vb. ) ve gereken sözcük ve dilbilgisini içeren bir program haline getirdi. Sonuçlar Threshold Level English (van Ek ve Alexander 1980) olarak yayımlandı ve bu "basamak düzey"de gerçekleştirilmesi gereken dil konuları da dahil olmak üzere, yabancı bir dilde makul bir iletişimsel yeti düzeyi edinmek için nelerin gerekli olduğunu belirleme amacı taşımaktaydı. İletişimsel dil öğretiminde program kuramı ve program modelleri yoğun olmuştur. Wilkins'in kavramsal programı kısa zamanda İngiliz dilbilimcilerce bir tür listenin (yani dil bilgisi konuları listesinin) yerine bir başka listeyi (bir kavramlar ve işlevler listesi) koymuş olmakla eleştirildi. Bu program iletişimsel süreçler yerine üretilenleri belirlemektedir. Widdowson (1979)'a göre kavramsal-işlevsel kategorilerin sağladığı şey insanların karşılıklı iletişimde referans olarak kullandıkları belirli semantik ve pragmatik kuralların eksik ve kesinlikten uzak bir tanımı.

*“Bunlar bize insanların gerçekten de iletişimsel aktiviteye geçtiklerinde bu insanların bu kuralları uygulamada izledikleri yol hakkında hiçbir şey söylememekteler. Eğer temel amacı olarak dil ile bir şeyler yapma yeteneğini geliştirmeyi alan bir iletişimsel öğretim yaklaşımını uygulayacak olursak o zaman dikkatimizi asıl vermemiz gereken şey dilce olacaktır”.* (Widdowson 1979: 254)

Günümüzde iletişimsel dil öğretiminde bir programın neye benzemesi gerektiği konusunda çeşitli öneriler ve modeller mevcuttur. Yalden (1983) temel iletişimsel program tiplerini anlatmaktadır. Aşağıda Yalden'ın iletişimsel program tipleri sınıflamasının değiştirilmiş bir şekli her bir modelin geçtiği kaynak ile birlikte verilmektedir:

Tip Kaynak

1. Yapılar artı işlevler Wilkins (1976)
2. Yapısal bir çekirdek çevresinde işlevsel dönüşlü Brumfit (1980)
3. Yapısal, işlevsel, araç türünden Allen (1980)33
4. İşlevsel Jupp ve Hodlin (1975)
5. Kavramsal Wilkins (1976)
6. Karşılıklı etkileşime dayalı Widdowson (1979)
7. Göreve-dayalı Prabhu (1983)
8. Öğrenen yönetimli Candlin (1976), Henner-Stanchina ve Riley (1978).

1'den 5'e kadar olan tiplerin programlarını ve program örneği oluşumlarını meydana getirmek için yoğun bir çaba gözlenmektedir. Yakın zamanlarda hız kazanan ise, her ne kadar karşılıklı iletişime yönelik, göreve-dayalı ve öğrenen-yönetimli programların düzenleme prensipleri kısmen elde edilmişse de 6'dan 8'e kadar olan tipler üzerine program hazırlamaktır. Örneğin, öğretmen ve öğrenci (Sinclair ve Coulthard 1975) ve doktor ve hasta (Candlin, Bruton ve Leather 1975) arasındaki karşılıklı iletişimin, karşılıklı iletişim stratejilerinin tanımı getirilmiştir. İlginç olmalarına karşın bu tanımlar iki kişilik karşılıklı iletişimleri rol ilişkisinin oldukça katı olduğu durumlara indirgemektedirler.

İletişimsel program oluşturanlardan bazıları görev belirleme ve görev organizasyonuna da program oluşturma'nın uygun bir kıstası olarak bakmışlardır.

*“İletişimsel öğretim ile uyumlu olduğu ve onu destekleyebileceği görülen tek program şeklinin, tamamen sürece dayanan ve aşağı yukarı ayrıntılı bir biçimde sınıfta yapılmasına çalışılacak görev tiplerini listeleyen, aynı türden görevler için bir karmaşıklık sırası öneren program olduğu görülmektedir.”* (Prabhu 1983: 4)

Ülke çapında uygulanmış olan bu tür bir model örneği Malezya'da İngilizceyi ortaokul düzeyinde öğretmek amacı ile hazırlanan Malezya iletişimsel eğitim programıdır (English Language Syllabus in Malaysian Schools, 1975). Bu, iletişimsel dil öğretimini iletişime yönelik görevler etrafında düzenlemeye yönelik ilk çabaydı. Düzenleme şemasında üç geniş iletişimsel hedef öğrenenlerin gereksinimleri doğrultusunda tespit edilen yirmi dört daha belirgin hedefe bölünmektedir. Bu hedefler her biri için bir seri üretim hedefi ve

ürünü söz konusu olan öğrenme ödevleri halinde düzenlenir. Bir ürün, yazılı, sözlü, ya da dilsel olmayan forma ifade edilmiş bir kavranabilir bilgi parçası olarak tanımlanır."Mektup, bir talimat, mesaj, rapor, dil yolu ile toplanmış bilgiler yolu ile üretilmiş bir harita ya da grafik. Tüm bunlar bir üründür" (English Language Syllabus 1975: 5). O halde ürünler görevlerin başarılı tamamlanmasından kaynaklanırlar. Örneğin, "bir mesajı başkalarına aktarma" ürünü bir seri göreve bölünebilir ki bunlar (a) mesajı anlama, (b) kuşkuları kaldırmak için soru sorma, (c) daha fazla bilgi toplamak için soru sorma, (d) not tutma, (e) notları sunu için mantıklı bir düzende derleme ve (f) mesajı sözel olarak sunma türünden olabilir. Her bir ürün için bir seri önerilmiş durum verilir. Bu durumlar öğrenci karşılıklı iletişimi, dürtü, iletişimsel içerik, katılanlar, beklenen sonuç ve sınırlamalar için bir seri talimattan oluşur. Bu durumlar (ve tek tek öğrenciler tarafından oluşturulan diğerleri) öğrenenin karşılıklı iletişimini ve iletişimsel becerileri gerçekleştirmeyi sağlayan yolları meydana getirirler.

İletişimsel dil öğretimi literatüründe program modelleri tartışmaları sürdükçe, bazıları program kavramının bilinen formlarının terk edilmesi gerektiğini, öğrenenlerin kendi gereksinimlerinden, iletişimsel kaynaklardan ve istenen öğrenme hızı ve yolundan ancak kendilerinin haberdar olabileceklerini, her bir öğrenenin kendisine ait, her ne kadar pratik olsa da kişisel bir program üretmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. Başkaları ise dil bilgisine dayalı bir program etrafında kavramlar, işlevler, ve iletişimsel aktivitelerin gruplaştığı bir programı savunan Brumfit (1980) tarafından önerilen modele daha fazla yaklaşmaktadırlar.

### **Öğrenme ve Öğretme Aktiviteleri Tipleri**

Öğrenenlerin programın iletişimsel hedeflerine varmalarını sağladıkları, öğrenenleri iletişime kattıkları, bilgi paylaşımı, anlamın tartışılması ve karşılıklı iletişim gibi iletişimsel aktivitelerin kullanımını gerektirdikleri sürece iletişimsel yaklaşımda alıştırmaları sınırsızdır. Sınıf içi alıştırmaları genelde dil yolu ile kararlaştırılan ya da bilgi aktarımı ve paylaşımı içeren görevleri tamamlama üzerinde yoğunlaşacak şekilde oluşturulmaktadır.

*Bu çabalar pek çok forma gidebilir. Wright (1976) amaca öğrencilerin tanımlamaya çalışacakları odağı çarpıtılmış slaytlar göstererek ulaştırır. Allwright (1977) öğrenciler arasına bir perde yerleştirir ve içlerinden birinin nesnelere belirli bir kalıpta yerleştirmesini sağlar. Bu kalıp daha sonra perdenin gerisindeki öğrencilere aktarılır.*

*Geddes ve Sturtridge (1979) öğrencilerin ayrı ayrı malzemeleri dinleyip sonra dinledikleri bölümü sınıfın geri kalanına ilettikleri "bölünmüş dinleme" alıştırması yapar. Bu tekniklerden çoğu öğrencilerden bir kısmın bilgiyi verirken geri kalanlara bilgi vermeme prensibine göre işlemektedir (Johnson, 1982: 151).*

Littlewood (1981) iletişimsel dil öğretiminde "işlevsel iletişim aktiviteleri" ile "sosyal karşılıklı iletişim aktiviteleri" şeklinde temel aktivite tiplerini ayırmaktadır. İşlevsel iletişim aktiviteleri, öğrenenlerin resim setlerini kıyaslayıp fark ve benzerlikleri not etmeleri, bir harita ya da resimde eksiklikleri bulmaları, bir öğrenenin bir perdenin arkasından diğer bir öğrenen ile iletişimde bulunarak ona bir resmin ya da şeklin nasıl çizileceği hakkında talimatlar vermesi ya da bir haritayı nasıl tamamlayacağını anlatması, verilen yönleri izleme ve paylaşılan ipuçları ile problem çözümü gibi görevleri içerir. Sosyal karşılıklı iletişim aktiviteleri konuşma ve tartışma saatlerini, diyalogları ve rol üstlenmeyi, duruma uygun rol oluşturmayı, oyunları, doğaçlamaları ve tartışmaları içerir.

### **Öğrenenin Rolü**

İletişimsel dil öğretiminde iletişim süreçlerinin önem kazanması, geleneksel ikinci dil derslerinden çok daha farklı öğrenen rollerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Breen ve Candlin iletişimsel dil öğretiminde öğrenenin rolünü şu şekilde açıklarlar:

*“Öğrenen kişinin kendisi, öğrenme süreci ve öğrenmenin hedefi arasında bir düzenleyici olarak rolü, grup içinde ve grubun üstlendiği sınıf içi alıştırma ve edindiği ortak düzenleyici rolden doğar ve onunla karşılıklı ilişki içindedir. Öğrencinin kavraması gereken, kazandığı kadar katkıda bulunması gerektiği ve bu yüzden de diğerleriyle karşılıklı bir bağımlılık içinde öğrenmesi gerektiğidir.” (Breen ve Candlin, 1980: 110)*

İletişimsel dil öğretimine ait bazı çalışmalarda öğrenenlerin öğrenmenin ve öğretmenin nasıl olması gerektiği konusunda ön yargılı geldikleri belirtilmektedir. Bunlar öğrenme için bir "set" oluşturur ve fark edilmezse öğreneni karışıklığa ve soğukluğa iter (Henner-Stanchina ve Riley 1978). Çoğu kez ortada bir metin yoktur, dil bilgisi kuralları sunulmaz, sınıf düzenlemesi standart dışıdır, öğrenenlerin öğretmenle iletişimde geçmek yerine öncelikle birbirleri ile iletişimde bulunmaları istenir ve hataların düzeltilmesi ya hiç yoktur ya da çok az düzeydedir. İletişimsel dil öğretimi'ne vurgulanan ve kişisellik yerine dayanışmayı savunan yaklaşım öğrenenlere yabancı gelebilir. İletişimsel dil öğretimi

yöntemcileri sonuçta öğrenenlerin başarısız iletişiminkonuşan ya da dinleyen kişinin değil gurubun sorumluluğu olduğunu anlamayı öğrenmelerini önermektedirler. Aynı şekilde, başarılı iletişim gurubun ulaştığı bir başarıdır.

### **Öğretmenin Rolü**

İletişimsel dil öğretiminde öğretmenlerin çeşitli roller üstlenmeleri beklenirken belirgin rollerin önemini iletişimsel dil öğretiminin üstlendiği görüş belirlemektedir. Breen ve Candlin öğretmenin rollerini aşağıdaki terimlerle açıklarlar:

*“Öğretmenin iki temel rolü vardır: Birinci rol sınıftaki tüm öğrenenler arasında ve bu öğrenenler ile çeşitli aktiviteler ve metinler arasında iletişimsel süreci sağlamaktır. İkinci rol ise öğrenen-öğreten grup içinde bir katılımcı olarak davranmaktır. Bu ikinci rol birinci rolün hedefleri ile yakından bağlantılıdır ve bu birinci rolden doğmaktadır. Bu roller öğretmene bazı ikincil roller yüklemektedir: Birincisi, kaynakların düzenleyicisi olmak ve kendi varlığı ile kaynaklık etmek; ikincisi, sınıf alıştırmalarında bir rehber olmak. Öğretmenin bir üçüncü rolü araştırmacı ve öğrenen yönüdür”*(Breen ve Candlin1980: 99)

İletişimsel dil öğretimini uygulamaları öğretmenlerin daha az öğretmen merkezli sınıf yönetme becerileri edinmelerini ister. Öğretmenin sorumluluğu sınıfı iletişim ve iletişimsel aktiviteler için bir ortam şeklinde düzenlemektir. Sınıf uygulamaları için rehber hedefler öğretmenin aktivite esnasında gözlemlemesi, cesaretlendirmesi, kelime ve dil bilgisi eksikliklerinden kaynaklanan işleyiş yavaşlamalarını kapatmasını ve bu tür eksiklikleri sonradan yorumlamak ve iletişimsel aktivitelere katmak için not etmesini önermektedirler. Grup aktivitelerinin bitiminde öğretmen aktivitenin özetlenmesini sağlar, alternatifler ve genişletmeler üzerinde durur ve grupları kendi hatalarını düzeltmeye yönlendirir. Ancak eleştirmenler özel eğitimden geçmemiş, öğrettikleri dil ana dili olmayan öğretmenlerin bu tür durumlarda kendilerini rahat hissetmeyeceklerine dikkat çekmektedirler.

Öğretmenlerden beklenen diğer roller gereksinim belirleyici, danışman ve grup süreç yöneticisidir.

### **Gereksinim Belirleyici**

İletişimsel dil öğretimi, öğretmeni öğrenenlerin dil gereksinimlerini saptamak ve buna uygun tepkide bulunmaktan sorumludur. Bu, resmi olmayan bir şekilde, öğrenenin kendi

öğrenme stili, öğrenme amaçları ve hedefleri gibi konular hakkında konuştuğu yüz yüze konuşmalar şeklinde gerçekleşebilir. Ya da, Savignon (1983) tarafından örneklendiği gibi, bir gereksinim analizi belgesi yolu ile resmi yoldan yapılabilir. Bu tür resmi değerlendirmeler öğrenenin dili öğrenme için kişisel dürtülerini saptamaya yönelik maddeleri içerir. Örneğin, öğrenciler bir beş puanlamalı ölçüt (tamamen doğrudan tamamen yanlışa kadar) çerçevesinde aşağıdakine benzer tümcelere yanıtta bulunurlar:

İngilizce çalışmak istiyorum çünkü:

1. Gelecekte bir iş bulmama yardımcı olduğuna inanıyorum.
2. İngilizce konuşan insanları ve onların yaşam şeklini anlamama yardımcı olacak.
3. Kişinin diğer insanların saygısını kazanması için iyi düzeyde İngilizce bilmesi gerekir.
4. İlginç insanlarla tanışıp konuşmamı sağlayacak.
5. İşim için gerekli.
6. İngilizce konuşan insanlar gibi düşünüp davranmamı sağlayacak.

Bu gereksinim analizine dayanarak öğretmenin öğrenenlerin gereksinimlerine uygun ders hazırlaması beklenir.

### **Danışman**

Çeşitli İletişimsel dil öğretimi yaklaşımları tarafından öğretmene yüklenen rollerden biri de Toplulukta dil öğrenmede anlatılan role benzer biçimde danışmanlık yapmaktır. Bu rolde, öğretmen-danışman açıklama, onaylama ve veri sağlama yolu ile konuşanın amacı ile dinleyenin yorumunu en üst düzeyde bağlaştırmak için etkili bir iletişimcinin örneğini teşkil etmelidir.

### **Grup–Süreç Yöneticisi**

İletişimsel dil öğretimi uygulamaları öğretmenlerin daha az öğretmen-merkezli sınıf yönetme becerileri edinmelerini ister. Öğretmenin sorumluluğu sınıfı iletişim ve iletişimsel aktiviteler için bir ortam şeklinde düzenlemektir. Sınıf uygulamaları için rehber hedefler (Brumfit 1983; Finocchiaro ve Brumfit 1983) öğretmenin bir aktivite esnasında gözlemlemesi, cesaretlendirmesi, sözcük ve dil bilgisi eksikliklerinden kaynaklanan işleyiş

yavaşlamalarını kapatmasını ve bu tür eksiklikleri sonradan yorumlamak ve iletişimsel aktivitelere katmak için not etmesini önermektedirler. Grup aktivitelerinin bitiminde öğretmen aktivitenin özetlenmesini sağlar, alternatifler ve genişletmeler üzerinde durur ve grupları kendi hatalarını düzeltmeye yönlendirir. Ancak, eleştirmenler, özel eğitimden geçmemiş, öğrettikleri dil ana dilleri olmayan öğretmenlerin bu tür durumlarda kendilerini pek de rahat hissetmeyeceklerine dikkat çekmektedirler.

İletişimsel dil öğretiminde hedeflenen akıcılık ve anlaşılabilirlik temel öğretim yolu olarak sürekli hata kollama ve düzeltmeyi benimsemiş, temel görevlerinin de öğrenenleri her türden teste hazırlamak olduğuna inanmış öğretmenler arasında rahatsızlığa yol açabilir. Öğretmenlerin sürekli bir endişesi öğrenci hataları ve grup çalışmaları esnasında olası hatalı bir model oluşturmaktır. Her ne kadar bu endişeyi ortadan kaldırmak hiç de kolay değilse de işin ilginç yanı, yakın zamanlardaki araştırmaların bulgularının "diğer öğrenenlerin, istendiğinde uygun girdiyi sağlayamadıkları için konuşma konusunda yetersiz ortaklar oldukları düşüncesi, elde edilen veriler ile çelişmektedir" (Porter 1983) görüşünü ileri sürmeleridir.

### **Ders Malzemesinin Rolü**

Dil öğretimine iletişimsel yaklaşımı desteklemek amacı ile çok çeşitli malzeme kullanılmıştır. Toplu dil öğrenimi gibi güncel bazı yöntemlerin aksine, iletişimsel dil öğretimi, dil malzemelerini sınıf içindeki karşılıklı iletişimin ve dil kullanımının kalitesini etkileme yolu olarak görmektedir. Bu nedenle malzemeler iletişimsel dil kullanımını ilerletmekte temel rollerdendir. Biz iletişimsel dil öğretiminde kullanılan üç tür malzemeyi göz önünde bulunduracak ve onları, kitaba dayalı, göreve dayalı, ve gerçek malzeme olarak adlandıracağız.

### **Kitaba Dayalı Malzemeler**

İletişimsel dil öğretimini yönlendirmek ve desteklemek için oluşturulmuş sayısız ders kitabı vardır. Bazen içerik listeleri yapısal olarak düzenlenmiş kitaplardakine benzemeyen bir dil uygulaması sıralaması sergilerler. Aslında bunlardan bazıları iletişimsel yaklaşıma dayandıkları iddialarını haklı çıkarmak için ufak tefek yeni düzenlemelerin yanı sıra daha geniş bir yapısal program etrafında yazılmış kitaplardır. Ancak, diğerleri önceki dil öğretim kitaplarından çok farklıdır. Örneğin, Johnson'ın Communicate (1979) adlı kitabı

alışlagelmiş diyalog, yapı tekrarı ya da tümce kalıpları içermez ve konuşmayı başlatmak için görsel ve duyuşsal imajlar, resimler ve tümce parçacıkları sağlar. Watcyn-Jones'un Pair Work (1981) eseri ikili çalışma için iki ayrı kitaptan oluşur ve her birinde rol üstlenmeyi ve diğler ikili çalışma aktivitelerini gerçekleştirmeyi gerektiren farklı bilgiler mevcuttur. Malezya'daki İngilizce Dil Programı'nı (1975) desteklemek için yazılmış olan kitaplar da aynı şekilde geleneksel ders kitaplarından uzaklaşmayı temsil etmektedirler. Tipik bir ders bir tema (Örneğın bilgi nakletme), temaya dayalı gelişme için bir görev analizi (Örneğın, mesajı anlama, iyi anlam için sorular sorma, daha fazla bilgi için soru sorma, not tutma, bilgiyi düzenleme ve sunma), bir alıştırma durumu tanımı (Örneğın, "Müdürünüzle görüşmek isteyen biri var. Randevusu yok. Ondan gerekli bilgileri topla ve bunu müdürüne aktar.") bir dürtü sunumu (Bir önceki durumda yazılmış ve teybe kaydedilmiş bir büro konuşmasının başı), kavramaya yönelik sorular (Örneğın, "Bu kişi neden bu büroda?") ve açıklama alıştırmaları.

### **Göreve Dayalı Malzemeler**

İletişimsel dil öğretimini sınıflarda desteklemek amacı ile birçok oyun, rol dağılımı alıştırmaları, durum belirtme alıştırmaları ve göreve dayalı iletişim alıştırmaları hazırlanmıştır. Bunlar tek bir türe dayalı malzemeler şeklindedir. Alıştırma el kitapları, rol kartları, ikili iletişim için alıştırma malzemeleri ve karşılıklı iletişim için alıştırma kitapçıkları. İkili iletişim malzemelerinde bir çift öğrenen için iki set malzeme vardır ve her bir set farklı türden bilgiler içerir. Bazen bu bilgilerin tamamlanması gereken ve öğrenenler ikili gruplarda kendi parçalarını katarak bir bütün ortaya çıkarırlar. Diğlerleri ikili grup öğrenenlerinden farklı rol ilişkileri beklerler (Örneğın, bir mülakatta iki taraf). Daha başkaları karşılıklı iletişim formunda yapı tekrarı ve alıştırma malzemesi sağlarlar.

### **Gerçek Malzeme**

İletişimsel dil öğretimini savunan pek çok kimse "otantik", "gerçek yaşamdan alınma" malzemelerin sınıfta kullanımını savunmaktadırlar. Bu malzemeler işaretler, dergiler, ilanlar ve gazeteler gibi dile dayalı gerçek malzeme içerebileceğı gibi haritalar, resimler, semboller, grafikler ve tablolar gibi grafik ve görsel özellik taşıyan malzemeler çevresine de iletişimsel aktiviteleri oturtabilir. İletişimsel alıştırmaları desteklemek için farklı türden nesnelere, örneğın, yönleri anlatmak için plastik bir model, kullanılabilir.



## İşlem

İletişimsel prensipler her düzeyde her becerinin öğretilmesine uygulanabileceği için ve İletişimsel dil öğretimi literatüründe tartışılan sınıf içi alıştırmalarının ve alışırma tiplerinin çok çeşitliliğinden ötürü, iletişimsel dil öğretimi üzerine dayanan bir derste kullanılan tipik sınıf içi işlemlerinin tanımı olası değildir. Savignon (1983) bir seri sınıfçı işlemleri (örneğin, grup aktiviteleri, dil oyunları rol dağılımı) ile bağlantılı olan ders işleme işlemleri ve tekniklerini tartışmaktadır, ancak, ne bu aktiviteler ne de bunların kullanılma yolları iletişimsel dil öğretimi sınıflarına özgü değildir. Bu tür işlemlerin yapısal-durumsal ve işitsel-dilsel prensiplere göre öğretilenlere benzer çok yönleri vardır. Geleneksel işlemler reddedilmez, yeniden yorumlanıp genişletilir. Benzer bir tutuculuk Alexander'ın Mainline Beginners (1978) kitabında olduğu gibi birçok "gelenekçi" kitapta gözlenir. Her bir birimin açıkça işlevsel bir temel taşımasına karşın, yeni öğretilecek dil konuları diyaloglarla sunulmaktadır ve ardından da ana dil bilgisi kalıplarının denetimli alışırması gelmektedir. Daha sonra öğretilecek konu durumsal alışırma yolu ile bir içeriğe oturtulmaktadır. Bu, rol üstlenme ya da doğaçlama türünden daha serbest alışırma türüne bir giriş görevi üstlenir. Benzer teknikler bir diğer popüler ders kitabı olan Starting Strategies'de (Abbs ve Freebairn 1977) kullanılmaktadır. Öğretilecek konular diyalog formunda sunulur, dil bilgisi maddeleri denetimli alışırma için izole edilir ve sonra daha serbest alıştırmalar sağlanır. Öğrencilerin işlevleri ve formları kullanmalarını teşvik etmek için ikili çalışma ve grup çalışmaları tavsiye edilir. Bu kitapların temelinde yatan yöntemsel işlemler (Littlewood, 1981: 86) tarafından sunulan aktivite sıralamasının bir yansımasıdır:

- Yapısal aktiviteler İletişim öncesi aktiviteler
- Yarı iletişimsel aktiviteler
- İşlevsel iletişim aktiviteleri
- İletişimsel aktiviteler Sosyal karşılıklı etkileşim aktiviteleri

Ancak, Savignon (1972: 49, 1983) öğrenenlerin önce tek tek becerilerde (telaffuz, dil bilgisi, sözcük bilgisi) denetimi sağlayıp sonra onları iletişime dayalı görevlere uygulamaları fikrine karşı çıkmaktadır; öğretimin daha ilk başından itibaren iletişim alışırması sağlanması taraftarıdır. Böylece, iletişimsel dil öğretimi prensiplerinin sınıf içi

işlemler düzeyinde nasıl uygulamaya konulacağı sorusu iletişimsel yaklaşım tartışmalarının temelini oluşturmaktadır. İletişime dayalı aktivite ve işlemlerin sınırı nasıl tanımlanabilir ve öğretmen bir grup öğrenenin ya da tek bir öğrenenin gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak aktivitelerin karışımını ve zamanlamasını nasıl saptayabilir? Bu temel sorulara, yeni yeni sınıflandırmalar yolu ile yanıt bulmak olası değildir. Bu sorular, ikinci dil öğrenilen sınıfta farklı türden aktivite ve işlemlerin sistemli bir şekilde araştırılmasını gerektirir.

İletişimsel dil öğretimi bir yöntemden çok bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Bu yüzden, her ne kadar dil ve öğrenme kuramları düzeyinde büyük bir kuramsal tutarlılık fark edilmekte ise de, oluşum ve işlem düzeyleri çoğu yöntemde olduğundan daha fazla kişisel yoruma ve çeşitlemeye açıktır. Gelecekte bu çeşitli program modeli önerileri, alıştırma tipleri, ve sınıf aktiviteleri arasından birinin daha geniş bir kabul görebilerek iletişimsel dil öğretimine diğer öğretim yöntemlerine benzer bir konum sağlanması beklenebilir. Diğer yandan, birbirinden farklı yorumlar homojen alt gruplara da yol açabilir.

İletişimsel dil öğretimi İngiliz dil öğretiminin bir geçişe hazır olduğu bir dönemde ortaya çıktı. Durumsal dil öğretiminin artık yetmişli yıllar ve ötesine uygun bir metodolojiyi yansıtamayacağı hissedilmekteydi. İletişimsel dil öğretimi daha insancıl, iletişimin karşılıklı etkileşimine öncelik tanıyan bir öğretim yaklaşımı arayanlara hitap etmekteydi.

*“İletişimsel yaklaşımın hızla kabul edilip uygulamaya konulmasının nedeni onun İngiliz dil öğretimi çevrelerinde hemen gelenekselleşmesi, önde gelen İngiliz uygulamalı dilbilimcilerden, yayıncılardan ve British Council gibi kurumlardan destek görmesiydi.”*(Richards,1985: 32-45).

## **1.2.Kültürlerarası Yaklaşım (Der Interkultureller Ansatz)**

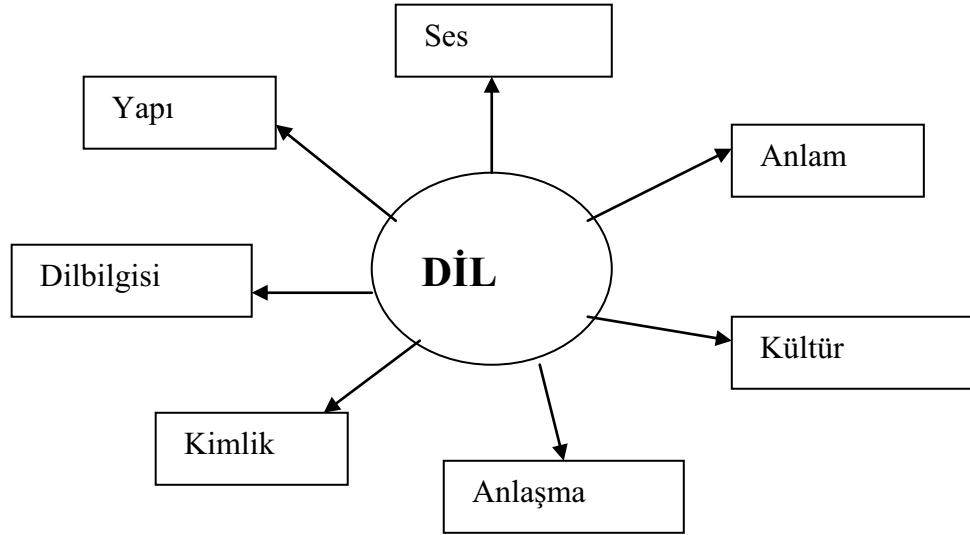
Her dil, evrenin bir başka yorumunu dile getirmektedir.

Humboldt gibi dil bilimcilerin dilin ana dil olarak konuşulduğu toplumun bir aynası olduğunu ve dilin kültür ile ilişkisini dilin düşünce ile ilişkisinden ayırmanın mümkün olmadığını vurgulamışlardır.

“Dil düşünsel, toplumsal, dini y nelişleriyle, adet ve ananeleriyle bir milletin aynasıdır ve bütün bunlar dili, ve ifade biçimlerini, kurallarını, ses ve anlatımlarını Şekillendirir.”(Doğru, 1996).

“Kültür; insan davranışı ve onu etkileyen düşünceleri, insanın iletişim becerisi, dili, inançları, değerleri, dini törenleri, toplumda üstlendiği çeşitli rolleri, içinden geldiği ırk ve dini ve sosyal grup davranışlarından oluşur. Oyleyse dil sadece bizim dil derslerinde tanımladığımız kültürün bir parçası değil aynı zamanda kültürün aktarıcısıdır. Kültür  geleri ile ilişkilendirilmeyen bir dil birkaç dersle öğretilemez ve öğrenilemez. Bunun için kültür aktarımı yabancı dil  ğretiminde önemli bir yer tutar” (Aktaran: Peterson&Coltrane, 2003, 1).

Fink (2003) ve Mairitsch’de (2003), yabancı dil  ğretiminde sadece o dilin kurallarının öğretilmesinin, dilin öğrenilmesinde yaygın inanışın aksine yeterli olmadığını, öğretilen dilin sosyal, kültürel, politik, ekonomik yapısının da öğretilmesinin gerekli olduğunu ve öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürünün farkında olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadırlar.



**Şekil 3: Dilbilimi ve Yabancı Dil Eğitimi**

(Liedke M.: 2005, Linguistik und Fremdsprachendidaktik)

Yukarıda aktarılan bilgiler dil–kültür ilişkisinin yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez temel ögelerinden olması gerektiği gerçeğini açık bir Şekilde ortaya koyuyor. O zaman ülkemizde

yaban dil öğretme amacıyla harcanan onca zaman ve emeğe rağmen arzu edilen başarının elde edilememesinin önemli nedenlerinden birinin öğretilen dilin temel kültürel özelliklerinin göz ardı edilmesinden kaynaklandığını ifade edebiliriz.

Gelin öğrenilen yabancı dilin kültürünü de birlikte öğrenmenin ne kadar önemli olduğunu bir örnek üzerinde somutlaştıralım.

### **EIN DEUTSCHES "NEIN" HEIßT NEIN**

Im vorigen Winter bin ich nach Deutschland gefahren, um meine deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern und die Deutschen kennen zu lernen. Ich versuchte, mit den Deutschen Kontakt aufzunehmen. Deshalb habe ich wiederholt Deutsche eingeladen. Und jeder, den ich eingeladen hatte, aß gern ägyptisches Essen.

Doch einmal, als ich einen Taxifahrer und seine Frau zu mir eingeladen hatte, geschah etwas Seltsames. Ich hatte mich einen Tag auf diese Einladung vorbereitet. Als sie um 18 Uhr kamen, war der Tisch schon gedeckt. Ich sagte: "Warum gucken Sie so? Das ist nicht zum Gucken, sondern zum Essen." Die Frau und ich setzten uns zum Essen hin, aber der Mann wollte nicht und sagte: "Nein danke!" Ich sagte: "Aber kommen Sie zum Essen, es wird Ihnen gut schmecken!" - "Nein", wiederholte er. Dann habe ich noch einmal gebeten: "Aber probieren Sie mal!" Da sagte er ärgerlich: "Ich kann nichts essen." - "Das geht doch nicht!" sagte ich, "Sie müssen etwas essen". Da erwiderte er: "Was sind Sie für ein Mensch." Ich dachte: Was hast du getan, dass er so ärgerlich ist. Während des Essens fragte ich die Frau, die mich anstarrte, als sei ich verrückt: "Warum will er nichts essen?" - "Ehrlich, wenn er könnte, dann hätte er gern gegessen. Wir hatten keine Ahnung, dass Sie uns zum Essen eingeladen hatten." - "Ach, Entschuldigung", sagte ich. "Bei uns in Ägypten ist bei einer Einladung das Essen eine ganz selbstverständliche Sache. Der Gast sagt zwar aus Höflichkeit 'Nein, danke', aber damit ist nicht gemeint, dass er wirklich nicht essen will. Man soll den Gast mehrmals zum Essen auffordern, und der Gast wird immer etwas nehmen, auch dann, wenn er keinen Hunger hat, damit die anderen nicht böse auf ihn werden."

So habe ich erfahren, dass "Nein" auf Deutsch ehrlich "Nein" heißt. (Mebus, 1989: 149)

Örnekten de anlaşılacağı gibi değişik kültürlerden gelen insanların iletişimleri ister istemez yanlış anlaşılmalara da beraberinde getiriyor çünkü insanların inançları, yaşam tarzları, örf adet ve anane gibi kültürel altyapıları kurdukları iletişimde belirleyici oluyor.

Jiang, dilin kültürün önemli bir parçası olduğunu ve kültür içinde önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir.

*“Dil ve kültür bir buzdağınadır; buzdağın görünür kısmı dil, suyun altında kalan kısmı ise kültürün görünmeyen parçalarıdır”*(Jiang, 2000).

Kültür içerikli yabancı dil dersleri öğrencileri derse olumlu bakış açısı kazanmasını sağlar ve öğrencilerin motivasyonunu artırır. Bunun için yabancı dil derslerinin güncel olduğu kadar kültürel içeriklerden oluşması gerekmektedir. Avrupa Konseyi (Council of Europe) 2000 yılındaki bildirisinde, özellikle öğretilen yabancı dilin sosyokültürel bilgisinin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Avrupa Konseyinin belirttiği sosyokültürel bilgiler şunlardır:

### **1. Günlük yaşam**

- Yiyecek, içecek, yemek zamanları, masa adabı.
- Resmi tatilleri, Çalışma saatleri.
- Boş zaman faaliyetleri, hobileri, okuma alışkanlıkları, yaptıkları sporlar vb.

### **2. Yaşam koşulları,**

- Yaşam standartları,
- Ev şartları,
- Refah durumları,

### **3. Kişiler arası ilişkiler,**

- Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler,
- Kadın erkek ilişkileri,
- Aile yapıları ve ilişkileri, jenerasyonlar arası ilişkiler,

- Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler,

#### **4. Değerler, inançlar ve davranışlar,**

- Sosyal sınıf,
- Çalışma toplulukları,
- Refah,
- Gelir,
- Gelenekler,
- Sanat,
- Müzik vb.

#### **5. Vücut dili,**

#### **6. Sosyal gelenekler,**

- Dakiklik,
- Hediyeler,
- Elbiseler,
- Yemekler, içecekler,
- Yasaklar vb.

#### **7. Adet olmuş davranışlar,**

- Dini durumlar,
- Doğum, evlilik(Kemal Oguz ER 2006: 8)

Stempleski'ye (1993), göre kültür öğelerinin aktarılmasının yedi amacı vardır:

1.Öğrencilerin, her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.

- 2.Öğrencilerin yas, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- 3.Öğrencilerin hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
- 4.Öğrencilerin bazı kelime ve cümleciklerin kültürün bir sonucu olarak hep aynı şekilde birbirini ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak
- 5.Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri objektif gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.
- 6.Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.
- 7.Öğrencilerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak (Tomalin ve Stempleski,1993: 89).

## **BÖLÜM 2: YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YÖNTEM BAĞLAMINDA DİL BECERİLERİ**(*SPRACHFERTIGKEITEN IN ZUSAMMENHANG MIT DER KOMMUNIKATIVEN METHODE IM FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT*)

Araştırmanın ilk bölümünde yabancı dil öğretim yöntemlerinin nasıl bir tarihi gelişim süreci geçirdiklerini ve dönemlere göre hangi yöntemin ön plana çıktığını görme imkânımız oldu. Son yıllarda geliştirilmeye çalışılan modern yöntemler arasında kesin çizgiler görmek mümkün değildir. Yabancı dil dersinde birçok yöntem bir arada kullanılmaya başlanmış bu da değişik yöntemlerin iç içe girmesine ve karışmasına neden olmuştur. Bunu yanı sıra yabancı dil ediniminde gerçekleştirilecek uzun süreli araştırmaların tüm insanlar için geçerli olan en mükemmel bir yabancı dil edinim yöntemini bulmaya sağlayacağı inancıda uzun yıllargeçerliliğini korumuştur. Bu gün artık tüm öğrenenler için geçerli olabilecek tek bir yabancı dil öğretim yönteminin olamayacağı bilinmektedir(Neuner/ Hunfeld 2000: 70). Günümüz yabancı dil öğretiminde bu dört yetinin (dinleme, okuma, yazma, konuşma)her biri, birbirini tamamlayan bir bütünün parçaları olarak değerlendirilip kavratılmaya çalışılmakta ikengeleneksel öğretim yöntemlerinde yabancı dil dersinde sadece bir yöntemin ön plana çıktığını görmekteyiz. (Dahlhaus, 1994: 127)Örneğin, dilbilgisi-çeviri yönteminde etkinlikler dilin gramerkurallarını edindirmeye yöneliktir. Kendi ana dilinin gramer kurallarından hareketle yabancı dilin kurallarını öğretmekte ve çeviri çalışmaları ile bu kuralları pekiştirmeye çalışmaktadır.

*“İnsanlar arasında iletişimin kurulmasını sağlayan en önemli unsur, hiç kuşkusuzadına 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 becerilerikazanmak kendi ana dilimizi öğrenmede ne denli ön koşul ise herhangi bir yabancı dili öğrenmede de o denli ön koşuldur.”(Aktaş, 2005: 94)*



## 2.1. Algılayıcı Yetenekler (Rezeptive Fertigkeiten)

### 2.1.1 Okuma–Anlama (Lesen–Verstehen)

Okuma becerisi dil öğretiminin en temel unsurlarından biridir. Okuma, yazılı bir metnin veya sözün duyu organlarıyla algılanmasına, yorumlanmasına yönelik zihinsel faaliyet olarak bilinir.

*“Okuma; iletişim, algılama,gelişim ve öğrenme sürecidir”.* (S. Sever,1995: 18)

Okuma, bir metnin verdiği mesajı algılama ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik ve zihinsel süreçleri barındıran bir alandır. Okuma aynı zamanda, bireyin zihin, göz, ses ve konuşma organlarıyla ilgili taraflarının olmasının yanı sıra okuma teknikleriyle ilgili bilgileri de edinmeyi gerektiren bir etkinliktir. Okuma becerisinin öğrencinin karşılıklı iletişim kurma, öğrenme ve öğrendiği dili geliştirme sürecinde belirleyici olduğu görülmektedir. Okuma becerisinde öğrencinin güdülenmesi, okumayı doğal bir zevk haline getirmesi de yabancı dil edinimi açısından önemlidir. Yabancı dil ediniminde okuma baştan itibaren, bir mekâna veya kişiye bağlı kalmaksızın gerçekleştirilebilecek bir etkinliktir. Bu açıdan en çok tercih edilen faaliyetlerdendir. Okunan metnin ilgi çekici olması ve zevk vermesi de yabancı dil ediniminde motivasyonu artırıcı bir unsurdur.

Neuner’e (1991)göre, özellikle okuma parçaları yabancı dil öğretiminde önemli yere sahipler.

*“Her anlayarak okuma okuyucuya anlaşılabilir girdi sunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde keyfi okuma işleminden bazı öğrenme ve pratik etkiler devamlı beklenir.”*(Krashen, 1984: 199)

Yabancı dil ediniminde iki tür metin söz konusudur. Bunlar: Özgün metinler ve eğitici metinlerdir. Özgün metin kavramı özellikle son yıllarda yabancı dil öğreniminde çok sık kullanılmaya başlanmıştır.

*“Authentisch”wird häufig synonym mit „dokumentarisch”, „real”, „echt”gebraucht. Es soll den Gegensatz zu „gemacht”, „fabriziert”und „unecht”bezeichnen. Für die Auswahl von sprachlichen Vorgaben und Kommunikationsanlässenim Fremdsprachenunterricht gilt „Authentizität”als Begriff für dasGebot, von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte zu verwendenanstatt solcher, die im Fremdsprachenunterricht, meist von Nicht-*

*Muttersprachlern,eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet werden.*

*[...] Texte sollen authentisch sein"damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern"(Ch. Edelhoff, 1985: 7)*

“Özgün” ifadesi sıklıkla “belgesel” ve “gerçek” tabirleriyle eş anlamda kullanılmaktadır. Yapılan, üretilen, gerçek olmayan şeklindeki ifadelere zıt olarak belirtilmektedir. Yabancı dil dersinde dilsel ön bilgilerin ve iletişim etkinliklerinin seçiminde “otantik” ifadesi yabancı dil dersinde öğrenilen dili ana dil olarak konuşmayan kişilerin sırf yabancı dil dersi için oluşturdukları metinler değil, öğrenilen dili ana dil olarak konuşan insanların yayınladığı ya da konuştuğu metinlerin kullanımı olarak belirtilir. [...]

Metinler özgün olmalı ki sınıfta yabancı dil ile karşılaşıldığında sunumu ve kullanımı gerçek yaşama olabildiğince yakın olsun.

Ch. Edelhoff (1985) özgün metinleri:

- Dilsel açıdan özgün metinler
- Eğitsel–durumsal açıdan özgün metinler ve
- Özgün metinleri algılama ve tepki verme,olarak gruplandırır.

Dilsel açıdan özgün metinlerden kasıt, seçilen metinlerin o dile özgü metinler olmasıdır. Çeviri şeklinde alınan metinler bu açıdan uygun değildir. H-W. Blasch (1985)’a göre yazılı özgün metinler orijinal şekilleri öğrenenleri motive eder ve anlama sürecini kolaylaştırır.

Eğitsel - durumsal açıdan özgün metinler ile Edelhoff ‘un (1985) vurgulamak istediği yabancı dil dersine uygun ders materyallerinin ve ders sunumlarının gerçek yaşamla bütünleşmesini sağlamaktır.

Benzer bir görüşü Brown H. Douglas, (1994) “Language needs to be firmly context embedded “şeklinde ifade etmiştir.

*“Ders içinde kullanılacak metinlerin öğrenen kişi tarafından önce doğru algılanması sağlanmalı fakat diğer yandan da öğrenciyi tepki vermeye zorlamalıdır”*(H-W. Blasch 1985: 125).

### **2.1.2. Dinleme–Anlama(Fertigkeit Hörverstehen)**

Dinleme–anlama yetisinin özellikle iletişimsel yöntem ile yabancı dil öğretiminde çok önemli bir yere sahip olduğu bir gerçektir. Günlük iletişimimizin % 42’si dinleme ağırlıklı gerçekleşirken, konuşma %32, okuma %15 ve yazı%11 oranında kalmaktadır(Solmecke, 2001: 893). Buna rağmen dinleme–anlama yetisi yabancı dil derslerinde öğretilmesi en zor ve karmaşık yetilerden biridir. Okuma - anlama yetisinin gölgesinde kalarak bir türlü istenen seviyede öğretilmez. Kendi söylemek istediğimizi önceden düşünebilir, zamana yayabilir ve alternatif söyleme tarzları geliştirebiliriz fakat sokakta her an gerçekleşebilecek bir iletişim durumunda böyle bir imkânınız yoktur. A. Vielau (2010: 183)Peki nedir acaba bu yetiyi zor ve karmaşık kılan ? Dinleme–anlama yetisinde iki aşamalı bir süreç yaşanmaktadır: Birinci aşama, dinleme yani kaynak dilin ses düzeyinde algılanması, ikinci aşama ise kaynak dilin anlamsal açıdan kavranması. (Jäger/ Dalitz,2002, S. 298),

*“Mit dieser Lautidentifizierung beginnt eigentlich das Verstehen, das als „Erfassen des Sinns einer Äußerung”*(Kautz, 2002, S. 300) bzw. *„Sinnentnahme und Verarbeitung”*definiert wird und teilweise bewusst, teilweise unbewusst geschieht”(Solmecke, 2001: 894).

2009–2010 öğretim yılında çalıştığım Körfez Atatürk Anadolu Lisesinde bir öğrencim vardı. Almanca dersine karşı isteksiz bir yaklaşım içersindeydi. Fakat bir süre sonra özellikle Almanca kelime bilgisi açısından diğer öğrencilerde çok daha iyi bir durumda olduğunu fark ettim ve nedenini araştırdım Öğrencim fanatik bir Rammstein hayranı çıktı. Rammstein’in bütün parçalarını metinleri ile birlikte internetten indirmiş ve dosyalamıştı. Almanca hayranı değil ama Rammstein hayranı olması ve bütün şarkılarını ezberleyecek derecede dinlemiş olması kendisi farkında olmadan bilinçaltına Almanca kelimelerin yerleşmesini sağlamıştı. Ayrıca kelimeleri salt ezberleme şeklinde değil, bir metin bağlamında öğrenmişti. Bu deneyimden faydalanarak verdiğim Almanca derslerinde sürekli öğrenci grubunun ilgisini çekecek türden Almanca şarkılar dinletmeyi ve bu

şarkılar ile ilgili alıştırmalar uygulayarak almanca ya karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamaya çalıştım ve öğrencilerden çok olumlu tepkiler aldım.

Dinleme-anlama süreci yabancı dil sınıfında denetimli olarak gerçekleştirilebilir fakat günlük iletişim içerisinde konunun içeriği, kapsamı veya zorluğu üzerinde etkiniz yoktur. İletişimi olduğu gibi kabullenmeli ve o anda tepki verme yetisine sahip olmalısınız. Dinleyici açısından asıl problem duyduklarını kodlama sürecinde yaşanmaktadır. Yabancı dili sadece öğretmenin sesinden duyan ve o dilin gerçek yaşamdaki değişik konuşma varyasyonlarıyla karşı karşıya kalmayan bir kişi o dili ana dili olarak gerçek yaşamda akıcı ve değişik tarzlarda kullanan kişileri dinleyip anlamada zorluklarla karşı karşıya kalacaktır. Dinleyip anlamak sadece ses düzeyinde gerçekleşen bir etkinlik değildir. Ön bilgilerimiz, tahminlerimiz bize dinlerken duyduğumuz seslerin altında yatan mesajı anlamamızı kolaylaştırır. Dinleme esnasında sadece ses düzeyine odaklanmak asıl mesajın algılanmasına engel oluşturmaktadır. (Vielau, 2010: 185)

## **2.2. Üretici Yetenekler (Produktive Fertigkeiten)**

### **2.2.1. Yazma Yetisi (Fertigkeit Schreiben)**

Yazma yetisi dört beceriden öğretilmesi en zor olandır. Ana dilde olduğu gibi yabancıdil öğrenme sürecinde de yazma becerisinin kazanılması oldukça zor ve zaman alan bir işlemdir. Bu nedenle de öğretmenler tarafından daha çok ev ödevi şeklinde sınıf dışı etkinliği olarak geçirilir. Oysa iletişimsel yöntem açısından dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önemlidir ve bu becerinin geliştirilmesine konuşma öğretimi kadar önem verilmesi gerekmektedir.

*“Yazma eylemi diğer dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmakla birlikte kişinin kimliğinin geliştirilmesi için de önemli bir iletişimsel araçtır. Bu becerinin üretici ve etken bir özelliği vardır. Kişi bu beceriyi yalnız başına değil de en çok derslerde öğrenmesi ve geliştirmesi gerekir”.* (Balcı, 2000: 528)

Dieter’e göre (2001: 25) de yazma etkinliği dil öğrenim sürecini olumlu yönde etkileyen bir etkinliktir.

T. Aktaş’a göre (2005: 49) yazılı iletişim türü dilin temel becerileri arasında sayılan okuma ve yazma becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Örneğin,

bir elektronik posta iletisini ele alalım. Burada yine iletişimin oluşmasını sağlayan bilgiyi üreten bir verici ve bu bilgiyi alıp değerlendiren bir alıcı yapısı söz konusudur. Bu yapı bizim bildiğimiz iletişim yapısına oldukça yakındır. Fark vericinin iletmek istediği mesajı sözlü olarak değil yazılı olarak alıcıya iletmesidir. Alıcı da bu mesajı okuma yoluyla çözümler ve reaksiyon gösterirken vericinin rolünü üstlenir ve vericinin gerçekleştirdiği işlemin aynısını yapar. Bilindiği üzere insanoğlu kendisi için yabancı olan bu dünya hayatına ayak bastığından itibaren içinde yaşadığı toplumun dilini, kültürünü öğrenmek ve varlığını sürdürebilmek için de birlikte yaşadığı insanlarla şöyle ya da böyle iletişim kurmak zorunda kalmaktadır. Bu iletişim kendi toplumu içinde bireyler arasında olduğu gibi, özellikle günümüzde toplumlararası düzeyde de zorunlu hale gelmektedir. İnsan kendini toplumdan nasıl soyutlayamaz ve yalnız başına yaşayamazsa toplumlarında ayakta kalabilmeleri ancak diğer toplumlarla şu ya da bu şekilde bir ilişki, bir iletişim kurmalarıyla, onlarla bilgi alışverişinde bulunmalarıyla mümkün olmaktadır. Küreselleşen dünyamız da toplumların böyle bir yaklaşım biçimini benimsemek zorunda olduğunu kanıtlamaktadır (Aktaş, 1996: 8).

Ancak, yazılı dil, bir geleneği, kendine özgü kuralları, biçimleri olan dildir. Konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimidir. Yazılı dil, daha ölçülü, daha kurallıdır.

(D. Aksan,1995: 86). Burada yazma yetisi ile ilgili olarak dikkate almamız gereken nokta yazmanın bir hedefe ulaşmada amaç mı yoksa araç mı olduğu sorusudur.

*“Öyle yazma etkinlikleri vardır ki bunlarda amaç yazma yetisini kazandırmaktır. Örneğin, mektup yazma etkinliğinde amacım, yazma yetisini edindirmektir. Ama öyle yazma etkinlikleri de vardır ki bunlarda yazma yetisi sadece bir araçtır. Örneğin, yazılı gramer alıştırmalarında yazma etkinliği, asıl amaç olan belirli bir gramer yapısını öğrenmek için bir araçtır”.* (Gerdes, 1984: 13)

## **PRÄSENS/ ALLTAG**

ICHSTEHEJEDENTAGUMHALBSIEBENUHRAUFDANNWECKEICHMEINENMAN  
NUNDMEINEKINDERICHZIEHEMICHUNDMEINEKINDERANUNDUMSIEBENUH  
RFRÜHSTÜCKENWIRDANACHBRINGEICHMEINEKINDERINDENKINDERGART  
ENUMACHTUHRFAHREICHINDENDEUTSCHKURSDERUNTERRICHTFÄNGTUM  
ACHTUHRDREISSIGANUMHALBZWEIFAHREICHMITDERUBAHNNACHHAUSE

UNTERWEGSKAUF EICH IM SUPERMARKT. DANN HOLE ICH MEINE KINDER VOM  
KINDERGARTEN AB. WIR REDEN UND SPIELEN EIN BISSCHEN. ICH MACHE MEINE  
HAUSARBEIT UND KOCH DAS ABENDESEN. UM SECHS UHR KOMMT MEIN MANN  
VON DER ARBEIT. WIR ESSEN ALLE GEMEINSAM UND ERZÄHLEN UNS VOM TAG  
MEIN MANN SPIELT NOCH MIT DEN KINDERN UND BRINGT SIE DANN INS BETT. NACH  
HER SEHEN WIR NOCH FERNUMELFUHR GEHEN WIR SCHLAFEN

**Bitte schreiben Sie den Text noch einmal und *finden Sie die Satzenden.***

***Achten Sie besonders auf die Groß- und Kleinschreibung.***

(www. graf-gutfreund. at © copyright by I G G)

Bu alıştırma yazma ağırlıklı görünse de burada yazma etkinliği bir gramer konusunu (Präsens) pekiştirmek için bir araç olarak kullanılmıştır.

Bir de şu alıştırma örneğine bakalım.

**Hallo! Guten Tag!**

Mein Name ist Maria. Ich komme aus Tirol und lebe schon 12 Jahre in Wien. Ich bin Krankenschwester von Beruf. Ich bin 32 Jahre alt und habe zwei Kinder.

Meine Tochter Jana ist 11 und geht ins Gymnasium.

Mein Sohn Markus ist 7 und geht in die Volksschule.

Mein Mann arbeitet als Automechaniker. Wir sind seit 12 Jahren verheiratet.

Meine Hobbys sind Lesen und Sport. Ich treffe auch gerne Freunde und höre gern Musik.

**Und wer sind Sie?**

---

---

---

---

---

---

(www. graf-gutfreund. at © copyright by I G G)

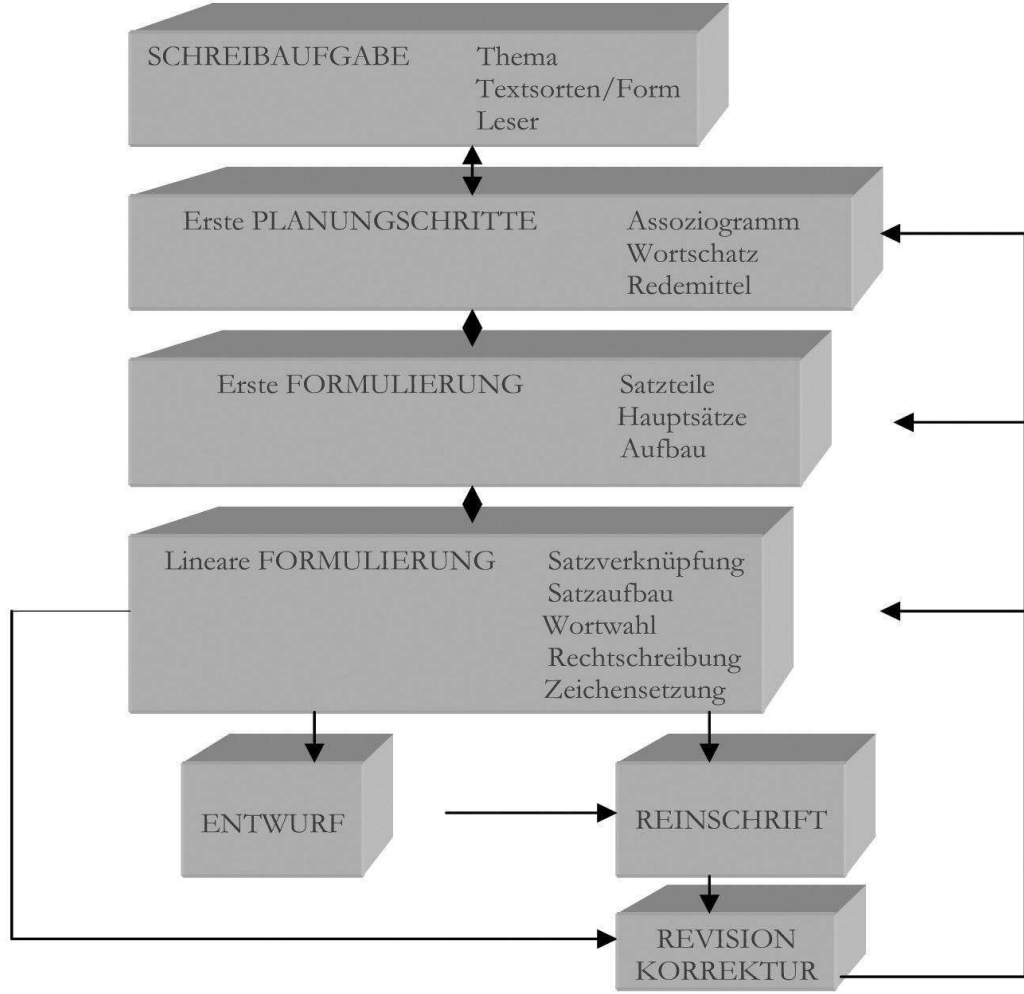
Bu alıştırma örneğinde yazma eyleminden amaç doğrudan yazma yetisini geliştirmektir.

Bizim amacımız iletişimsel bakış açısından doğrudan yazma yetisinin kazanımı olduğuna göre iletişimsel yetiyi edinmeye yardımcı olan türden metinleri kullanmak bizim asıl hedefimiz olacaktır. Bu tür metinler:

- Bilgi edinme amaçlı resmi mektuplar: resmi kurumlara, özel kuruluşlara vs.
- Gayri resmi mektuplar: mektup arkadaşına, tanıdıklara doğum günü davetiyesi, tatilden yazılan kart postal vs.
- Doldurulması gereken formlar: İş başvurusunda doldurulması gereken kişisel bilgiler, hotel rezervasyonunda doldurulması gereken formlar, telegram vs.
- Kısa bildirim metinleri

Şeklinde sıralanabilir.

Peki öğrenciyi yazma etkinliğini gerçekleştirmesi için nasıl hazır hale getireceğiz. Maalesef ülkemizde yabancı dil derslerinde (Almanca) derslerinde yazmanın gerçekleşmesini sağlayan en önemli evre olan ön hazırlık evresi göz ardı edilmekte ve bu şekilde öğrencinin yazma etkinliğine karşı olan olumsuz tutumu pekiştirilmektedir. Biz acaba kendi ana dilimizde yazma etkinliklerini hangi dürtüler ile gerçekleştirmekteyiz? Genellikle yazdığımız bir metin ile belirli bir okuyucuya hitap ederiz. Ona bir mesaj veya bilgi iletmek ya da onu bir şekilde etkilemek isteriz. Bu da ancak metni yönelttiğimiz kişinin bu metni okuması ile mümkündür. O halde biz anadilimizde gösterdiğimiz bu davranışı Almanca veya başka bir yabancı dil dersinde yazma etkinliği için hareket noktası olarak alabiliriz. Yazımızı okuma odaklı olarak tasarlayıp yazımızı yönelteceğimiz kişiyi (muhtemel okuyucu) aklımızda canlandırıp, netleştirip, onun için yazmayı hedeflemeliyiz. Konuyu daha somut hale getirmek için yazma yetisini kazandırmada uygulanması gereken süreç ile ilgili (Kast: 2000, S. 116), tarafından DaF için hazırlanmış yazma süreci modeline bakalım.



**Şekil 4: DaF Yazma Süreci Modeli**

Modeli değerlendirecek olursak:

1. Seçme: Yazılmak istenen konu, yazının yöneltildiği hedef kitle ve yazının nasıl yazılacağı belirlenmelidir.
2. Planlama: Konu ile ilgili kelime hazinesinin oluşturulması ve genişletilmesi, kavram haritalarının oluşturulması ve ön bilgilerin etkinleştirilmesi.
3. İlk oluşumlar: Bu alıştırmalarda kelimeler cümlelere dönüşmeye başlar. Ana cümle oluşur ve metnin temel yapısı oluşmaya başlar.
4. Doğrusal Oluşum: Bu aşamada cümleleri bir birine bağlayan bağlaçların fonksiyonları ve cümledeki kelimelerin rolleri irdelenir. Yazım kuralı ve noktalama dikkate alınır.
5. Artık metin taslağı oluşur.



6. Yazı son halini alır.

7. Son aşamada metin tekrar gözden geçirilir ve gerekli düzeltmeler yapılır.

Yazma yetisinin önemini iletişimsel yöntem açısından kısaca özetleyecek olursak şunları söyleyebiliriz: İletişimsel yaklaşım dili bir iletişim aracı olarak değerlendirir. Yazma etkinliği de iletişimsel yöntem için sözcüklerle değil de yazı kullanılarak gerçekleştirilen bir iletişimden başka bir şey değildir. İletişimsel yaklaşım için önemli olan nokta yazı etkinliğinin başka konuları öğretmek için araç değil asıl amaç olmasıdır.

### **2.2.2. Konuşma Yetisi (Fertigkeit Sprechen)**

Konuşma yetisi yabancı dil öğretiminde birlikte verilmesi gereken dört dil becerisinden biri olmakla birlikte üzerinde özellikle durulan beceridir. Konuşmanın tanımına geçmeden önce daha kapsamlı bir kavram olan iletişim (Kommunikation) kelimesinin tanımına bir bakalım.

*“Dilimize Fransızcadan gelen "communication" sözcüğü Latincedeki "commwticatio" sözcüğünün karşılığıdır. Bunun kökenindeki "communis" kavramı birçok kişiye ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan anlamını taşımaktadır. Yani, iletişim sözcüğünün, yalnız bir ileti alışverişinden çok, toplumsal nitelikli bir etkileşim. Değiş tokuş ve paylaşımı içerdiğini söyleyebiliriz”. (Kuzu, 2003, sayı 158).*

*“İletişim (Kommunikation) kavramı en geniş anlamıyla bir bilginin, bir haberin, bir niyetin ya da bir konuşmanın bir işaret sisteminden, yani dil dediğimiz bir mekanizmadan yararlanarak bir zihinden başka bir zihne yahut da bir merkezden başka bir merkeze ulaştırılması eylemidir”. (Lewandowski,1984: 532; Korkmaz,1992: 86).*

*“İletişim, iletilmek istenen materyalin, ilgili herkes tarafından tamamen anlaşılabilmesi amacıyla bilgi, kanaat ya da düşüncenin; yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir”(Sillars, 1997: 1).*

(Aktaş: 2005, 90)’a göre ise iletişim dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılması demektir (Neuner, 1995: 186, ve Fanselow/ Felix, 1993: 149) benzer ifadeler ile dilin herşeyden önce bir iletişim aracı olduğu, dil öğretiminde bu aracın dilin dört temel becerisiyle (dinleme, konuşma, okuma, yazma)

birlikte sosyokültürel ve pragmatik (edim bilimsel) unsurlar da göz ardı edilmeden öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Sözel iletişim yetisi (konuşma), genel olarak iletişim kavramının önemli bir alt basamağını oluşturmaktadır. Sözel iletişim (konuşma) de iletişim dil aracılığı ile sağlanır.

Bu iletişim türünde dilin temel becerilerinden olan konuşma, dinleme ve dinlediğinin anlamlandırma becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu becerilerin sözel iletişim için ne denli önemli olduğu ve bunların yabancı dil dersinde değişik aktivitelerle her durumda kazanılmaz olurluğu kendiliğinden anlaşılmaktadır.

Sözel iletişim Demircan'ın da (1990: 252) belirttiği gibi oluşum açısından ses, dilbilgisi ya da her ikisinin de dışı vuruluşunu, hem algılayıcı hem üretici olarak katılmayı, yalnızca ses üretimiyle kalmayıp yüz ve vücut hareketlerini de içerdiğinden dört boyutlu (üretici, algılayıcı, işitsel, görsel) bir eylem olarak görülmektedir.

Sözlü iletişim ile ilgili diğer tanımlara bakacak olursak:

Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999: 40).

(Adalı, 2003: 27) da konuşmayı, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletişimin dil aracılığıyla karşıdakine sunulması şeklinde ifade etmiştir.

Çongur'a göre ise, (1995a: 42). "Konuşma, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşıdakine veya karşıdaki kişilere iletebilmesidir."

Sözel iletişimin ders ortamında geliştirilebilmesi için bu iletişimin oluşum sürecini çok iyi incelememiz gerekir. Bunu yaparken hareket noktamız yine kendi ana dilimiz ile gerçekleştirdiğimiz sözel iletişim olacaktır. Ana dil ediniminden farklı olarak yabancı dilde sözel yetiyi geliştirmede karşımıza çıkacak farklı durumlar yeri geldiğinde konu ile bağlantılı olarak ele alınacaktır.

Bir atasözümüz "Konuşmak gümüş ise susmak altındır." der. Bu atasözü yabancı dil sınıfında ne derece geçerlidir? İletişimsel yaklaşımı merkezine alan bir yabancı dil

dersinde öğretmenin, öğrencinin ve sınıfın konumunu belirlememiz gerekir. Bu yaklaşımla ders verecek olan öğretmen öncelikle kendisine şu soruları yöneltmelidir:

- 20, 30 kişilik bir sınıf da konuşma aktivitelerini nasıl gerçekleştirebilirim?
- Öğretmen olarak benim rolüm ne olmalıdır?
- Yanlışları nasıl düzeltmeliyim?
- Öğrencileri bir konu hakkında konuşmaya nasıl hazır hale getirebilirim ?
- Kendi ana dilinde bile konuşmaya çekinen öğrencileri yabancı dilde konuşmaya nasıl motive edebilirim? (Kast B. ve Kuglin Jörg, 2004: 5)

Geleneksel yöntemlerden farklı olarak iletişimsel yaklaşımda artık öğretmenin rolü de değişmiştir. Öğretmen artık bilgi aktaran değil bilgiyi edinme ve işleme yöntemlerini gösteren rehberlik eden kişi konumundadır. Dersi öğrencilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilerle birlikte şekillendirir. Etkili ve verimli bir öğrenme ancak öğrencinin kendisini rahat hissettiği ve baskı altında olmadığı zaman gerçekleşir. Öğretmen böyle bir sınıf ortamını hazırlamalıdır. Ders materyalleri gerçek yaşam ile örtüşen iletişimsel yetiyi araç değil, amaç edinen öğrencilerin ilgisini çeken türden olmalıdır.

Öğretmen aktiviteleri seçerken aşağıdaki soruları sürekli göz önünde bulundurmak zorundadır:

- 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 ortamlarından transfer etme becerisini sağlıyor mu? (Aktaş: 2005, 97)

Duruma bir de öğrenci açısından bakacak olursak öğrencilerin bu konudaki görüşleri:

- Yabancı dilde konuşmayı sınıf da değil ancak o dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkede öğrenilebilir.

- Okul dili değil de gerçek Almanca öğrenmeyi isterdim.
- Okulda bir yabancı dili okumayı öğrenebilirsiniz ama konuşamazsınız.
- Ezberleyemezsem konuşamam.
- Ders içersinde doğal konuşma ortamları oluşmuyor.
- Ders dersdir konuşma konuşmadır.
- Bir dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmeden o dili konuşamazsın.
- Dil ve konuşma et ile tırnak gibidir. Birbirinden ayırlamaz.
- Sadece konuşmaya kabiliyeti olan öğrenciler konuşmayı öğrenebilirler (Schatz, H. 2004: 8).

İletişimsel yaklaşımda amaç iletişimi geliştirmek olduğu için öğrenciler bireysel etkinliklerden çok grup çalışmalarına yönlendirilir. Öğrencinin toplum içinde kendi düşünce, arzu ve isteklerini ifade etme, bilgi aktarma ve mesaj iletme yetisi güçlendirilir. Bu yaklaşımda öne sürülen bir kavram da bağımsız öğrenme kavramıdır. Bu kavram ile belirtilmek istenen ders için kullanılacak materyalin direk olarak öğrenciye yönelik olması ve öğrencinin kendi başına öğretmen olmaksızın bilgiyi alıp, derinleştirip geliştirmesine imkân sağlamasıdır.

Bu bilgilere paralel olarak gençler için Almanca kitabı olarak tasarlanan“Deutsch Konkret “adlı kitap da bulunan bir sınıf resmine bakalım.



### Şekil 5: “Deutsch Konkret” Adlı Kitapta Bulunan Bir Sınıf Resmi

(Neuner G., 1983, 162: 38/39)

Resmi inceleyecek olursak bu sınıf da iki farklı düzeyde sözel iletişim gerçekleştiğini görebiliriz.

Birinci düzeyde öğretmen ile öğrenciler arasında geçen sözel iletişim söz konusu iken ikinci düzeyde öğrencilerin kendi aralarında gerçekleştirdikleri sözel iletişim görülmektedir.

Öğretmen-öğrenci düzeyinde gerçekleşen iletişime bakacak olursak hiyerarşik bir iletişimden bahsedebiliriz. Öğretmen sınıf yöneticisi olarak emirler veriyor ve öğrenciler bu emirleri yerine getiriyor veya getirmiyor. Öğretmen-öğrenci arası iletişim dikey yönde gerçekleşiyor diyebiliriz. Buna karşın öğrenci-öğrenci iletişimi aynı düzeyde (yatay) gerçekleşmektedir. Eşitlik, dostluk ve arkadaşlık bu iletişimin ortak noktalarıdır.

Öğretmenin kullandığı dile bakacak olursak dil bilgisi açısından neredeyse mükemmel bir kullanım. Fakat öğrenciler üzerindeki etkisi açısından o kadarda etkili değil. Bununla birlikte öğrencileri kendi aralarında kullandıkları dil ise doğal olarak gelişen, değerlendirme kaygısı olmadığı için rahat bir tavırla kısa soru - cevap tarzından oluşan, yanlış kullanım kaygısı taşınmadan gerçekleştirilen bir iletişim. Bu iletişim düzeyleri iletişimsel yaklaşımda “*kontrollü iletişim*” (öğretmen–öğrenci arası) ve “*kontROLSÜZ iletişim*” (öğrenci–öğrenci arası) şeklinde ifade edilmektedir.

Sözel iletişimi geliştirme yönünde önemli bir katkı konuşma durumlarının oluşumunu bir model üzerinde gösteren Geissner–modelidir. Bu model ile Geissner gerçekleşen tüm iletişim durumlarını temel soru kelimelerini kullanarak:

Ne zaman?

Nerede?

Neden?

Ne için?

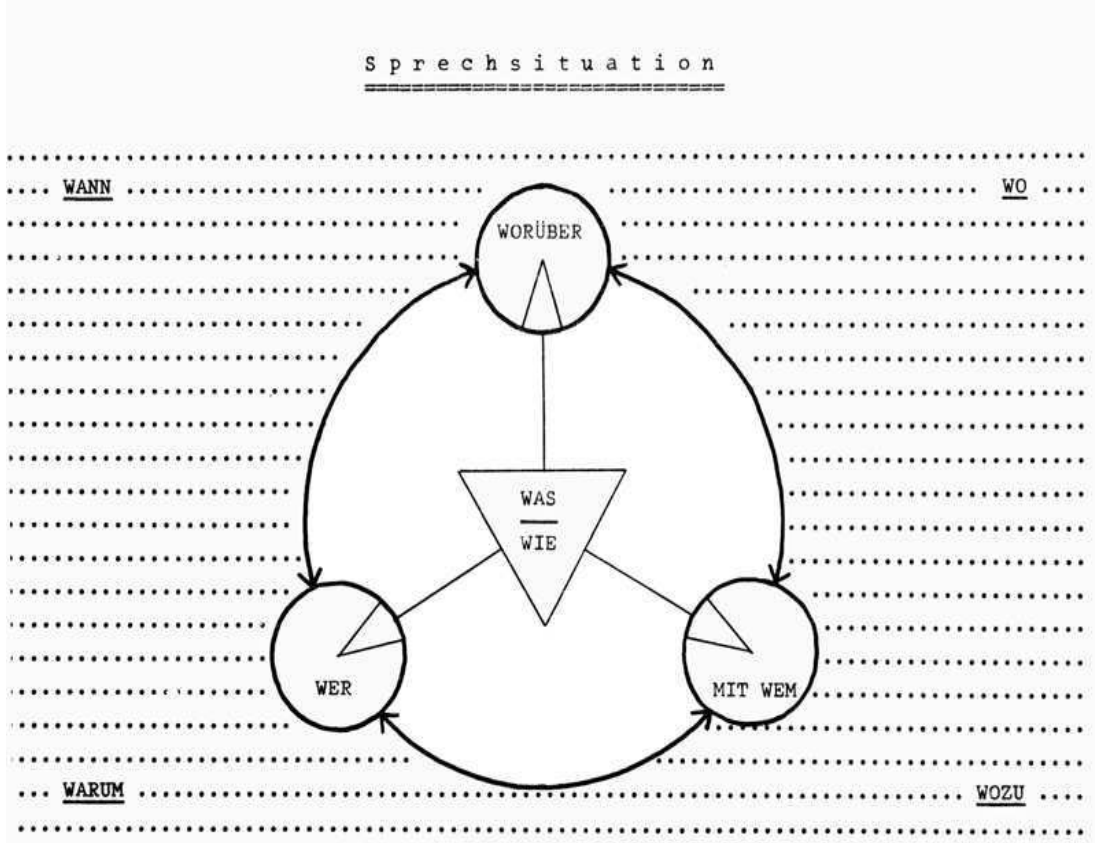
Kiminle?

Ne hakkında?

Ne?

Nasıl?

İletişimin ortak noktalarını ortaya çıkartmış, bir şablona oturtmuş ve bir çerçeve oluşturmuştur.



**Şekil 6: Geissner–Modeli(Geissner, 1982: 38)**

Her iletişim durumsal bir çerçevede gerçekleşmektedir. Bu çerçevede konuşanın niyeti, amacı ve tepkileri bulunmaktadır. Bunların tamamı bağlamı, yani, konuşma akışını belirleyen bileşenleri oluşturmaktadır. Örneğin belirli bir durumdasorular sormak, sorular cevaplamak, düşüncelerini ifade etmek, öneriler sunmak, birileriyle bir plan yapmak onlarla birlikte bir şeyler gerçekleştirmek. O halde sözel iletişimi bir “Sözel davranış” olarak tanımlayabiliriz.

Buraya kadar olan bölümde iletişimsel yöntemin tarihçesini ve üzerine kurulduğu teorik temelleri yukarıda açıklamaya çalıştım. Şimdi gelin bizim için asıl önemli olan ve bu çalışmanın en önemli noktasını oluşturan konuya yönelelim. İletişimsel yöntemi uygulamada diğer yöntemlerden farklı kılan, onu yabancı dil ediniminde bu kadar ön plana çıkaran özelliklerin neler olduğuna ve bu özelliklerin pratik uygulamada, özellikle yabancı dilde konuşabilme zorluklarını aşmada, nasıl etkili olduğuna bakalım.

Bu konuya birkaç soru ile başlamak istiyorum:

Yabancı bir dil nasıl öğrenilir?

Yabancı bir dil öğrenildiğinde aslında ne öğrenilir?

Dil edinimi o dilin dilbilgisel yapısının ediniminden mi ibarettir?

Yabancı dil öğrenen bir insanın zihninde neler değişir?

Yabancı dil edinim / içselleştirme süreci nasıl idare edilir ve nasıl kontrol edilir?

Dilin kendisini, gerçek anlamda, ortak dile sahip olduğumuz bir kişi ile iletişim kurmak için kullandığımızda fark ederiz. Bir dilde iletişim kurmak için kullanılacak sayısız sözlü ve yazılı ifadeler mevcuttur. Buna rağmen iletişim esnasında, bir çok eksik ve yanlış kullanım içeren ifadeleri anlamakta zorlanmayız. Bunun altında yatan gerçek ise iletişimde bulunan kişilerin, mesaj üretmek ve aldığı mesajları anlamlaştırmak için ortak referans sistemlerinden faydalanmalarındandır. Ürettikleri iletiler gelişigüzel oluşmaz aksine bir iletişim geleneğine bağlı olarak gerçekleşir. İşte bu iletişim geleneği, iletişimi gerçekleştiren tarafların, sezgisel olarak geliştirdikleri dil yeteneğinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. İletişim esnasında kullanılan konuşma örgüleri bireysel dil ediniminde elde edilir ve değişik ortamlarda sık sık kullanılarak pekiştirilir, içselleştirilir ve otomatik hale getirilir. Bu örgüler o kadar ilerletilir ki günlük iletişimlerde karmaşık konuşma örgüleri dahi sezgisel olarak edinilir hale gelir. Bunu bir örnekle somutlaştıracak olursak. Bir yabancı (A) bulunduğu yerin tren istasyonunu öğrenmek istiyor ve acelesi var, yoldan geçen bir kişiye (B) yolu soruyor:

*A: Afedersiniz. Tren istasyonu?*

*B: İlk ışıklardan sağa 2. kavşak tan sonra ilk cadde sol.*

Yabancı kişi (A)sözlü bir ifade ile almak istediği cevabı en kısa yoldan nasıl alabilirim düşüncesi ile böyle bir kullanım seçiyor. Bunu yaparken şunu söylemiyor:

İstanbul'da oturan teyzemi ziyaret edeceğim. Tren istasyonu?

Çünkü A'nın hedefi içinde bulunduğu sorunu en kısa nasıl çözebilirim sorusuna cevap almak. Yani durum odaklı ve fonksiyonel bir iletişim kurmak. Ayrıca sorduğu kişinin tanımadığı bir kişi olduğu gerçeği de bu tarz bir ifade kullanmasında etkili oluyor. A'nın



içinde bulunduğu durum onu bu durumun gerektirdiği bir iletişim örgüsünü oluşturmasına yönlendiriyor.

B’de aynı şekilde soruyu soran kişiyi, soru tarzını ve içinde bulunduğu durumu değerlendirerek bu ortama uygun bir ifade ile yanıt verdiğini görüyoruz.

Bu bize şunu gösteriyor: İnsanlar iletişim gerçekleştirirken önceden bireysel olarak içinde yaşadıkları sosyal ortama uygun olarak edindikleri iletişim örgülerini kullanıyorlar.

Yabancı dil eğitimi gerçekleştirilen sınıflarda uzun süre konuşma eylemini dilin dil bilgisel bileşenleri ve bu bileşenlerin en küçük yapı taşları ile sınırlandırma eğilimi hakim olmuştur.

Bu da şu yanılgıyı beraberinde getirmiştir: Dil öğrenimi ya da edinimi öğrenilecek yabancı dilin dil bilgisel yapıtaşlarını ve bunların arasındaki bağlantı kurallarının birlikte içselleştirilmesi ile elde edilebileceği.

*Geleneksel dil bilim anlayışında tümceler aracılığıyla iletişim sağlandığı kabul edilir ve tümce yapıları üzerinde çalışılırdı. Yapısal özellikleri inceleyen bu anlayış daha çok yazılı dili inceler, konuşma dili ve iletişim ortamının diğer koşullarını ele almazdı. Oysa edim bilim sözlü dil kullanımlarını da ele almakta ve yalnızca yapıları incelemenin yetersiz olacağını, bunun yanında durum, bağlam gibi tümce dışı etkenlerin de birlikte ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Doğru ve yerinde kullanım, iletişim ortamının dil dışı kurallarını da bilmeyi gerektirir. Bu bilgiye iletişim yetisi denir (Uslu, (2005).*

Bu yanılgı Chomsky’nin ileri sürdüğü dil edinim hipotezine uygun bir yaklaşımdır. Chomsky’e göre dil olgusunun ancak dile has bir mekanizmanın varlığı ile açıklanabileceğini iddia etmektedir. Özellikle ana dil ediniminin böylesi bir cihazdan yoksun ortamda gerçekleşmesinin imkânsız olduğunu söylemektedir. Chomsky’ye göre, dil bilimcilerin on yıllarca (hatta yüzyıllarca) süren sistemli çalışmalarının akabinde dahi, halen ulaşamadıkları dil bilgisi kurallarını, yeni doğmuş ve zihnî gelişimini dahi henüz tamamlamamış bir çocuğun birkaç sene zarfında edinmesi mümkün değildir. Bu ancak doğuştan gelen, dile özgün kurallarla donatılmış içgüdüsel bir sistem sayesinde gerçekleşmektedir (Chomsky, N.,1986,Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use, Praeger.)

Her ne kadar dilin kullanımı bağılı olduğu dilin dil bilgisel kurallarına uygun gerçekleşse de, çünkü dilin esnekliği ve üreticiliği ancak bu şekilde açıklanabilir, başarılı bir iletişim sadece dil bilgisel yapılara bağılı kalınarak gerçekleştirilemez. Bir ifadenin iletişimsel anlamı sadece kullanıldığı dil bilgisel yapılara atıfta bulunarak açıklanamaz. Kullanıldığı dil bilgisel yapıların aynı olmasına rağmen değişik yorumlanabileceği iletişim ortamları olabilir. İfade güncel anlamını somut bir şekilde gerçekleşen düşünce ve davranış uyumu olan bir iletişimde kazanır.

İnsanlar birlikte yaşarken yaşadıkları topluma ve kültüre uyumlu birçok iletişim örgüleri edinirler. Ve bu edindikleri örgüleri iletişimin yerine, durumuna, kişiye ve başka nedenlere göre seçer ve kullanırlar. Bu örgülerin kullanımı bazen rutin şekilde gerçekleşir bazen ise kullanacağı örgüyü değerlendirir karar verir ve ondan sonra kullanır. Bu tür bir transaksiyonel dil kullanım yetisi özellikle yeni edinilmeye çalışılan yabancı dilde çok önemli bir yere sahip olmasına rağmen yabancı dil derslerinde bu tür alıştırmalar göz ardı edilmektedir.

İletişim salt somut ve anlık oluşum değildir bir düşünme süreci ve zihinsel eylem sonucu ortaya çıkar.

İletişimsel yöntemde yabancı dil eğitiminde iletişim şu dört temel noktaya göre değerlendirilir:

*Uygunluk, doğruluk, ifade gücü ve akıcılık.*

Yeni bir dil öğrenmeye başlayan kişinin başlangıç seviyesi ile hedeflenen konuşma yetisi seviyesi arasında salt kelime ve dilbilgisi dışında ayrıca farklı ifade yeteneği, sezgisel dil hissi, retorik yeteneği ve ikna yeteneği gibi farklı yetilerde gereklidir. İletişimsel yöntemde göre dil öğrenimi karmaşık, zorlu ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu sürecin içerisinde okul konumu itibari ile bu edinimi sağlama konusunda çok sınırlı imkânlarla sahiptir. Okulun bu durumda oynayacağı en önemli rol öğrencilere değişik yabancı dil öğrenme yöntemleri sunarak okul sonrasında da bu süreci devam ettirmelerini sağlamak ve bunun için onları motive etmektir. Bunu sağlayabilmek için yapılması gerekenlerin başında dil edinim sürecini ve bu sürecin işleyişini iyi anlamak ve bu süreçte etkin rol oynayan etkenleri doğru analiz etmek gerekmektedir.

## Bilişsel Dil Edinimi Süreci

Yabancı dil öğrenen bir insanın zihninde neler değişir?

Klasik dil öğretim yöntemlerinin temelinde öğrenme sürecinde zihnin içersinde gerçekleşen süreçler gözlemlenemediği gerekçesi ile göz ardı edilmiş ve siyah bir kutuya benzetilmiştir.

Giren mesaj (etki) ve bu mesaja verilen tepki gözlemlenebilir olduğundan Skinner'in ortaya koyduğu davranışsal yöntem dil öğretiminde model olarak alınmıştır.

Stimulus → **Black Box** → Response

Her ne kadar bu model bir dilin öğrenilmesini çok basit bir şekilde ortaya koysa da, basit bir iletişimde gerçekleşen süreci aydınlatmakta birçok açıdan yetersiz kalmaktadır. Bunu, gerçekleşen bir iletişimi deneysel olarak gözlemlediğimizde anlayabiliriz.

Acaba siyah bir kutu olarak değerlendirdiğimiz zihnimiz iletişim sürecinde nasıl bir rol oynuyor görelim:

- Zihnimiz öğrenme kabiliyetine sahiptir. Örneğin bilgi oluşturuyor. Oluşturduğu bu bilgiyi depoluyor ve gerektiğinde bu bilgiyi yeni deneyimlerin içselleştirilmesinde kullanıyor.
- Zihnimiz akıllıdır. Dil öğrenimi sadece bir etki tepki ilişkisi olarak açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Çünkü bir iletişimde alınan mesaj ile bu mesaja verilen tepki çok farklı olabilir. Bu da verilen tepkinin akıllı ve yapıcı işlem süreçlerinden geçirilerek ortaya konduğuna işaret etmektedir.
- Zihin sadece kesin ve doğru ifadeleri anlamaz aynı zamanda eksik ve yanlış ifadeleri de belirli bir ölçüde anlayabilir. Yani eksik kalan kısmı tamamlar ve yanlış ifadeyi düzeltir. Bunun en tipik örneğini günümüzde “google” üzerinden yapılan çevirilerde gözlemleyebiliriz. Zihin anlaşılması zor ifadeler için yorum yapma ve hipotezler geliştirme yetisine sahiptir.

*A - Was hast du gestern gemacht?*

*B -Ich gegangen ins Kino”*

Örneğinde zihin bu ifadenin yanlış olduğu yorumunu yapıyor ama bu yorumu yapması da zihnin etkin bir hipotez oluşumuna sahip olduğunu göstermektedir.

Zihin tepkisini düzenleme ve kontrol etme yetisine sahiptir. Her iletişimde bir amaç gözetilir ve alınan sonuca göre de değişiklikler, düzeltmeler, ilaveler yapılır. Yani zihin aynı zamanda kendini bilinçli olarak geliştirme yetisine de sahiptir.

Yukarıda saydığımız özellikler iletişim esnasında zihinde gerçekleşen değişiklikleri ve bu değişikliklerin iletişimde oynadığı rolü ortaya koymaktadır. Bu da bizi şunu göstermektedir: İnsana özgü öğrenme süreçleri bilişsel süreç incelenmeden açıklanamaz. Bu nedenle bilişsel süreçlerin incelenebileceğini ileri süren bilişsel psikoloji dil edinimi sürecinde bilgiyi algılama, saklama ve bilincine geri getirme konusunda iletişimsel yöntem için çok önemli bir yere sahiptir. Bu konu ile yakından ilgili olan ve yukarıda sorduğumuz: “Yabancı dil edinim / içselleştirme süreci nasıl idare edilir ve nasıl kontrol edilir?” sorusuna vereceğimiz yanıt bize önemli bilgiler sunacaktır.

Konuyu daha anlaşılır kılabilmek için bilginin oluşum sürecini bir örnek eşliğinde sunmaya çalışacağım. Bir tenis oyuncusu tenis oynamaya ilk başladığında temel hareketleri sezgisel olarak uygulamaya koymaya çalışır. Deneme–yanılma yolu ile. Bunu yaparken eğer benzer bir spor dalından sahip olduğu deneyimler varsa ondan edinmiş olduğu deneyimleri kullanması ona tenis oynarken kolaylık sağlayabilir. Diyelim ki böyle bir durum söz konusu ve kişi önceki deneyimlerinden faydalanarak tenis oyununda ilerleme kaydettiğini hissediyor. Bu ona bu oyuna karşı olumlu bir yaklaşım içine girmesini sağlıyor. Kişi tenis oyununa yönelik olarak birilk davranış modeli geliştiriyor. Kişi tenis oyunu için gerekli temel bilgi içeriklerine sahiptir. Tenis oynarken nasıl koşması ve topa nasıl vurması gerektiğini bilir. Bu da ona oyunun davranışsal boyutunu anlaşılır kılar. Ve bu sayede tenis oyununu sevmeye başlıyor. Bu da bize onun oyun ile kurduğu ilişki boyutunu gösteriyor.

Bir süre sonra belki daha istekli olup turnuvalara katılıp becerisini tekniğini geliştirmek isteyecek ve bunu için kendisine bir antrenör tutacak. Antrenör ona tekniğini geliştirmek için nelere dikkat etmesi gerektiğini ve nasıl hareket etmesi gerektiğini anlatır. Antrenörün verdiği bu net bilgi oyuncunun oyununun teknik açıdan birden mükemmel olması sonucunu doğurmaz

Görüldüğü gibi dil bilgisi çeviri yönteminin temelinde davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki öğrenme-öğretme kuramını yerleştirmek mümkündür. Buna karşılık, iletişimci yaklaşımın ağırlıklı olarak bilişsel öğrenme kuramlarının ilkeleriyle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ancak, iletişimci yaklaşımın ya da konuşma becerilerinin öncelikli öğretim hedefi konumuna yerleştirilmesinde çok daha fazla disiplinin katkıları söz konusudur. Bu da iletişimci yaklaşımın bir üstünlüğü olarak algılanabilir. Ne ki, yabancı dil öğretiminde dört beceri vardır. Bu becerilerin uygun yöntemlerle kazandırılması gerekir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretimi ile ilgilenenlerin hiçbir yöntemin tutsağı olmamaları, öğretim amaçlarına uygun her yönteme yararlanılabilir gözüyle bakmaları gerekmektedir.

Yabancı dil öğretim yöntemi seçme durumu söz konusu olduğunda şu ya da bu yöntem hakkında kesin bir biçimde ret ya da kabul gibi iki zıt eksende gidip gelme yerine mevcut bilgi birikiminden etkili bir biçimde yararlanma yolları araştırılmalıdır. Bu da yabancı dil öğreticilerinin, kuramsal yaklaşımlar ve bunların yöntem kavramı çerçevesinde uygulamaya dönüştürülmeleri konusunda analitik bilgiyle donatılmalarıyla mümkündür. Bu açıdan yabancı dil öğretmenlerine her hangi bir yöntemin dayatılması yerine, öğretim amaçları doğrultusunda sağlam yöntem bilgisi verilmeli ve böylece onların kendi koşullarıyla tutarlı yöntemsel uygulamaları yapabilmelerini mümkün kılacak düzeyde bilgi ve becerilerle donatılmaları sağlanmalıdır.

Öğretim hedefleri, hangi becerilere öncelik verilmesi gerektiği konusunda belirleyici rol oynamaktadır. Öğretim hedefleri gereği dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel beceriden hangilerinin öncelikle kazandırılması gerekiyorsa onlara uygun yöntemlere ihtiyaç vardır. Okuma becerileri hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde temel becerilerden birini oluşturmaktadır. O hâlde okuma becerilerinin kazandırılması hedefleniyorsa ve gerekli durumlarda, dil bilgisi-çeviri yönteminin işlevsel ve güncel içerik kullanılarak, eğitim bilim ilkeleriyle tutarlı bir biçimde uygulanması akılcı bir yol olarak düşünülebilir. Aksi hâlde yöntemsel bir boşluk ortaya çıkabilir. Öte yandan konuşma becerileri öğretilmek isteniyorsa iletişimci yaklaşımlardan yararlanılabilir. Ancak, yabancı dil öğretiminde dört beceriyi birbirinden kesin çizgilerle ayırmak doğru bir yaklaşım değildir.

### **BÖLÜM 3: YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YÖNTEMİN SÖZEL İLETİŞİM YETİSİNİ EDİNME VE GELİŞTİRMEDE UYGULADIĞI DERS İÇİ ALIŞTIRMALAR**

Konuşma yetisinin edinimi bir ev inşa etmeye benzer. Nasıl ki bir evi inşa ederken hazırlık ve kurulum aşamasında bazı materyalleri ve hazır parçaları önceden hazırlamak gerekir. Bununla da bitmez. Hazırlanan parçaların bir bütün haline gelmesi için uygun şekilde bir araya getirilmesi zorunludur.

İşte karmaşık bir yapı olan konuşma yetisinin edinimini ve geliştirilmesini

- Sözel iletişimin hazırlık alıştırmaları
- Sözel iletişimin yapısını oluşturma alıştırmaları
- Sözel iletişimin simülasyonu alıştırmaları

başlıkları altında somut örnekler eşliğinde ortaya koymaya çalışacağız. Bu alıştırmalar sayesinde sınıf yada derslik gibi bir yapı içerisinde dilsel araçların nasıl işleneceği, öğrenenlerin öğrendikleri hedef dilde ki günlük iletişim yetilerini nasıl yapılandıracağı ve geliştireceği örnek alıştırmalar ile verilmeye çalışılacaktır.

Öncelikle sınıfımızın öğrenenlerin öğrendikleri hedef dili konuşabilmeleri için uygun olmasına dikkat etmemiz gerekir.

Bunun için:

- Sıraların öğrencilerin yüz yüze bakacağı şekilde olmasına özen gösterin.
- Öğrencilerinizi iyi tanıyın ve kesinlikle sınıf içinde hatalarını yüzlerine vurarak onları diğer öğrenciler önünde gülünç duruma düşürmeyin.
- Öğrencileri hata yapma konusunda cesaretlendirin. Hata yaparak öğrenmenin en iyi yöntemlerden biri olduğunu sürekli hatırlatın.
- Öğrenciler hedef dilde konuşurken yaptıkları hataları sürekli konuşma içerisinde düzeltmeyin. Konuşurken hata yapmak kaçınılmazdır. En iyisi konuşma esnasında yapılan hataları kısa notlar alarak konuşma bittikten sonra öğrenci ile birlikte değerlendirmektir.
- Sınıf içinde rahat ve samimi bir ortamın oluşmasını sağlayın. Sürekli not kaygısı çeken bir öğrenci konuşmamayı tercih edecektir.

- Öğrencilerin yeni şeyler denemelerine ve kendi sınırlarını zorlamalarına fırsat tanıyacak bir atmosfer oluşturun. Bu öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını olumlu olarak etkileyecektir.
- Öğrencilerin, bozuk bir gramer kullanarak da olsa, kendi fikir ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân tanıyın.
- Öğrencilere ilgilerini çekecek farklı konuşma fırsatları sunun ve açık uçlu sorular ile, yeterli zaman tanıma koşuluyla, kendi sonuçlarını ortaya koymalarını sağlayın.
- Tek yönlü öğretmen–öğrenci iletişiminden olabildiğince sakının ve öğrencilerin kendi aralarında bazen rastgele ve karmaşık bir şekilde iletişim kurmalarına olanak sağlayın.
- Ders de olabildiğince çok grup ve proje aktiviteleri yaptırın. Bunun için gerekirse öğrencilere hedef dilde konuşma araçları sunun ve bunları kullanmalarını sağlayın.
- Rol oyunları öğrencilerin konuşma yetilerini geliştirmeleri açısından çok önemlidir. Bu oyunlara olabildiğince yer verin.
- Öğrencilerin sırayla konuşma alışkanlıklarını bozun her an her öğrenciye konuşma sırası gelebileceğini uygulamalarınız ile hatırlatın.

### **3.1.Sözel İletişimi Hazırlayan Alıştırmalar**

Sözel iletişimin geliştirilmesi gibi karmaşık bir öğrenim sürecinin kesin bir çerçeveye oturtulması kolay olmamakla birlikte bizim aslında ihtiyacımız olan ve bu alıştırmalar ile elde etmeyi umduğumuz bu karmaşık süreci olabildiğince kontrol altına alabilmek ve alıştırmalar ile daha görünür hale getirebilmektir.

#### **3.1.1. Telaffuz: Artikülasyon ve Tonlama**

Her defasında Almancayı ilk defa görmeye başlayan bir sınıfa girdiğimde öğrencilerin aklına takılan ilk sorunun Almanca kelimeleri nasıl telaffuz edecekleri sorusu olduğunu gördüm.

Bu özellikle Almancayı ilk defa görmeye başlayacak olan öğrencilerin telaffuz alıştırmaları noktasında çok iyi bir eğitim almaları gerektiği gerçeğini gösteriyor. Zaten sözel iletişim büyük oranda telaffuz ile doğru orantılıdır.

Bu noktada öğrencilerin ana dilleri ile hedef dil arasındaki tonlama, cümle vurgusu, kelime vurgusu, harf ve ses kombinasyonları farklılıklarını görmeleri telaffuz alıştırmaları için çok önemlidir.

Telaffuz alıştırmalarının işlenen konunun içerisinde geçen kelimeleri ön plana alarak yapılması daha uygundur.

Almanca dersinde telaffuz alıştırmalarına yönelik bazı alıştırmalar örnekler verecek olursak:

Önce A1 seviyesindeki öğrencilere herhangi bir başlangıç seviyesi kitabından basit diyaloglar dinletilerek dinledikleri metinde geçen kelimeleri *sesli-sessiz*, *hızlı-yavaş*, *yüksek - alçak* gibi belirli kriterlere göre sınıflandırma yapmalarını sağlayarak ve kendi ana dilleri ile karşılaştırarak hedef dilin telaffuzunun farkına varmalarını sağlayabiliriz.

### **Wie klingt Deutsch? Und wie klingt Ihre Muttersprache?**

**Hören Sie die Dialoge und markieren Sie!** [*Einstiegsdialoge der 1. Lektion*]

Deutsch ist. Meine Muttersprache ist. . .

|         |         |         |         |
|---------|---------|---------|---------|
| leise   | laut    | leise   | laut    |
| schnell | langsam | schnell | langsam |
| hoch    | tief    | hoch    | tief    |

(Reinke K. 2007: 37 Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeit-schrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*)

Telaffuz alıştırmalarını sıradan ve sıkıcı olmaktan çıkarmak için ders içinde değişik ve eğlenceli alıştırmalar kullanılabilir.

Dil kıran alıştırmaları bu tür alıştırmalar için kullanılabilir. Dil kıran önce öğrencilere sesli olarak dinletilir ve ardından öğrencilere tekrar ettirilir ve yavaş yavaş hızlandırılır.

***Fischers Fritz fischt frische Fische frische Fische fischt Fischers Fritz***

***Bürsten mit schwarzen Borsten bürsten besser als Bürsten mit blauen Borsten***

***Wenn fliegende Fliegen hinter fliegenden Fliegen fliegen, dann fliegen fliegende Fliegen hinter fliegenden Fliegen her.***



Fazla uzun olmayan bir şiiri öğrenciler önce dinler. Daha sonra hem dinler hem de içinden tekrar eder. Ardından fonetik özellikler incelenir ve sesli olarak okunur. Son olarak şiir sesli olarak sunulur.

Ernst Jandl: eins

gemeinsamen

gemeinsame

gemeinsam

gemein

mein

ein

einsam

einsam

einsame

einsamen

samen

amen

eins

Dinleme ve fonetik açıdan yakın ama farklı kelimeleri fark edebilme alıştırmaları da etkili telaffuz çalışmalarıdır.

Hangi kelimeyi duyuyorsunuz ?

Ziege

Züge

Schafe

Schale

Türe

Tiere

fähig

Käfig

Katzen klatschen

Kühe Küche

Vögel Möbel

Diğer bir etkili alıştırma ise şöyle:

Dinleyiniz ve duyduğunuz cümleyi işaretleyiniz

Du liest Comics. Du liebst Comics

Du sprichst jetzt. Du spielst jetzt.

Lies, bitte! Iss, bitte!

### **3.1.2. Günlük Sözel İletişim Durumları İçin Gerekli Kelime Hazinesinin Oluşturulması ve Pekiştirilmesi**

Yabancı dilde iletişim esnasında kullanmak istenen fakat o an bir türlü akla gelmeyen kelimeler yüzünden çekilen sıkıntılar ve iletişim aksaklığı bilinen durumlardır. Bu tür durumlarda kullanılmak üzere geliştirilecek bir „*spontan kelime hazinesi*” sözel iletişim yetisinin geliştirilmesi açısından çok önemli bir önkoşuldur.

Hedef dilde kelimeleri öğrenme konusunda kullanılan ve yabancı kelimeleri bir tarafa, Türkçe karşılıklarının karşısına yazarak kelime öğrenme yönteminin, sonucuna ve günümüz öğrenme psikolojisinin ortaya koyduğu bilimsel araştırmalara bakıldığında, özellikle sözel iletişim yetisinin geliştirilmesi açısından hiç bir fayda sağlamadığı görülmektedir.

Öncelikle yapılması gereken şu soruların cevaplarını aramaktır:

- Hedef dilde öğrendiğimiz kelimeler o dili anlama yetisini geliştirici kelimeler midir yoksa hedef dilde sözel iletişimi geliştirici kelimeler midir ?
- Öğrenciler kelime hazinesini geliştirme konusunda doğru yönlendiriliyorlar mı ?
- Kelimeler bir metin içersinde mi veriliyor yoksa rastgele hiç bir bağlantı olmadan alt alta yazılarak mı veriliyor ?
- Öğrenciler unutma ile tekrar etmenin ne kadar ilişkili olduğunun bilincindedir mi ?

Anlama yetisini geliştirici (algılayıcı) kelime hazinesi öğrenenin dinlediği veya okuduğu metinde verilen mesajı anlamasını sağlayan, kendisinin aktif olarak kullanmasının gerekli olmadığı kelime hazinesidir.

Sözel iletişimi geliştirici (üretici) kelime hazinesi ise öğrenenin kendisinin sözlü veya yazılı iletişimde aktif olarak kullandığı kelime hazinesidir.

Günlük kullanımda Almancayı yeni öğrenenler için yaklaşık 2000 kelime temel ihtiyaçları ifade etmek için yeterli olabilir. Fakat iletişim de sadece üretici kelime hazinesi yeterli değildir. Aynı zamanda, temel seviye için, yaklaşık 8000 kelime algılayıcı kelime hazinesine ihtiyaç vardır. Algılayıcı, diğer söyleyişle edilgen kelime hazinesi üretici yada etken kelime hazinesinde kapsamaktadır.

*“Die Bedeutung eines Wortes ist durch semantische Bezüge motiviert; sie ergibt sich aus dem Bedeutungskern und dem relativen Ort der Notion im lexikalisch-semantischen Netz der Zielsprache”.* (Schaubild 20: 139).

Ayrıca şu sorularıda önce kendimize sormamızda yararvar.

- Alıştırmalar ile pekiştirilerek beynimize yerleştireceğimiz hedef dilde ki kavramların edinimi öğrenme sürecinin neresinde ve nasıl gerçekleşiyor ?
- Sözel iletişime yönelik olarak kelime öğrenme öğrenciye ne tür kazanımlar sağlıyor ?

Ayrıca kelime öğrenme ile ilgili olarak şu noktayı da unutmamalıyız: Bizim zihinsel sözlüğümüz alfabetik sıraya göre oluşmamıştır. Bir kelimenin yorumu bir çok anlamsal ilişkilerin etkileşimi ile ortaya çıkar.

Öyleyse öğrencilere öğreneceği kelimenin hedef dilde anlamsal içeriğinin oluşumunu içselleştirecek kelime alıştırmaları sunulmalıdır.

Öğrencilere hedef dilde ki yeni kelimeleri öğrenirken o kelimeler ile ilgili değişik kelime öğrenme alternatifleri ve kelime öğrenme yaklaşımları da verilmelidir.

*“Nur wenn Sie den Lernenden entsprechende Angebote machen und Orientierungshilfen für effektives und ökonomisches Lernen geben, lernen sie, auch selbstständig zu Hause zu arbeiten. Dies ist schon deshalb notwendig, weil gerade beim Wortschatz lernen die*

*Wiederholung, besser gesagt die mehrmalige Wiederholung, die einzige Chance gegen das Vergessen bietet*” (Schatz 2006: 61).

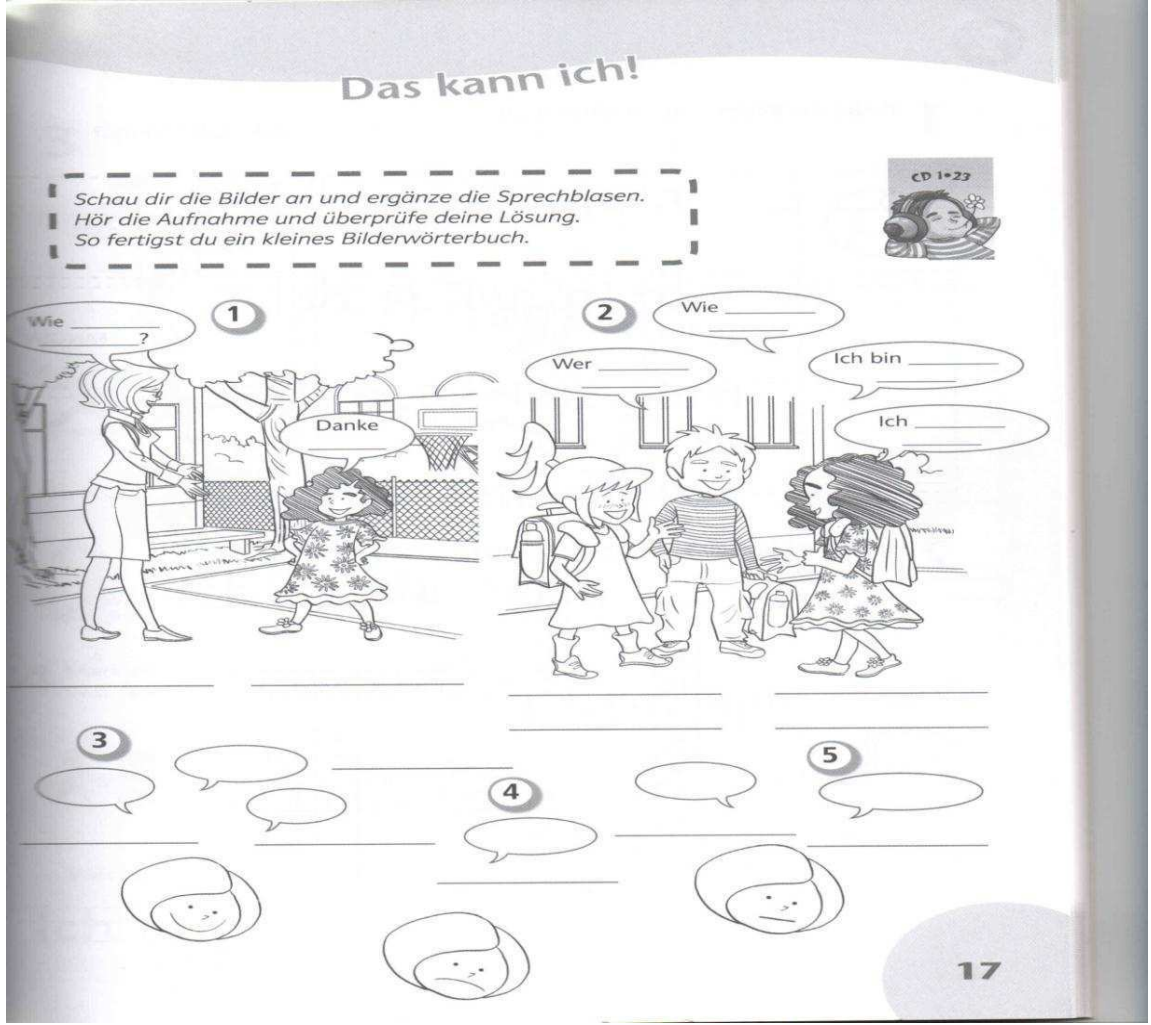
Kelime öğrenme alıştırmalarına geçmeden önce vurgulanması gereken önemli bir nokta da hedef dilde öğrenilecek kelimeyi öğrenme yönteminizin onu istediğiniz zaman aktif olarak kullanabilmenizde belirleyici faktörlerden biri olduğudur. O halde biz öğrenilecek kelimeleri olabildiğince çok duyu organımızı kullanarak yani çok kanallı olarak öğrenmeye çalışmalıyız. Bu sadece okuma, konuşma, dinleme, duyma ve yazmayı içeren bilişsel bir süreç olarak görülmemelidir. Çok kanallı öğrenme sürecinde öğrenci ses, ritim, melodi, renk, şekil, koku ve tat alma gibi birçok etmeni bu sürecin içine katar. Hayalimizde soğuk renklerden yumuşak seslerden bahsediyoruz. Tüm bunlar aslında bizim sağ beynimizde bulunan yeteneklerdir. İşte bunları biz sol beynimizde ki gruplandırma, düzenleme, yapıya dönüştürme gibi yeteneklerle birleştirdiğimizde gerçek anlamda çok kanallı öğrenmeyi gerçekleştirebiliriz.

Kelime öğrenme alıştırmalarını 3 alt başlık çerçevesinde oluştırmaya çalışacağız:

1. Kelime oluştırma, kelime ailelerini kavramaya ve mevcut kelime hazinesini geliştirme alıştırmaları.
2. Öğrenilecek kelimelerin hedef dilde ki anlamsal ilişki içersinde bulunduğu diğerkelimeleri seçebilme alıştırmaları.
3. Öğrenilen kelimeler ile kombinasyonlar kurarak anlamlı tümceler kurma alıştırmaları.

### **3.1.3. İletişimsel Yöntemde Kelime Öğrenme Alıştırmaları**

Almancayı çok küçük yaş da öğrenmeye başlayan çocuklar için kelime öğrenme alıştırmaları olabildiğince çok görsellik içermelidir. Bu yaklaşıma doğrultusunda Klett’in çıkardığı “Hallo Anna 2” ders kitabının alıştırma kısmında bulunan kelime öğretme alıştırmalarına bakalım.



**Şekil 7. Günlük Hayatta Geçen İletişim Ortamalarında Kullanılan Kelime Ve Cümleleri Bir Çok Duyuya Hitap Ederek Edinme Alıştırması.**

(Swerlowa, 2011: 17, HALLO ANNA, Deutsch für Kinder Arbeitsbuch, Klettverlag)

Bu alıştırmada öğrencilere hem dinleme aktivitesi ile dinleme yeteneğini geliştirmeye yönelik durumda ne söylenmiş olabileceğini tahmin etme alıştırmaları ve daha da önemlisi öğrencilere bu alıştırmadan hareketle kendilerine bir resimli sözlük oluşturma önerisi ile öğrencilere kendi başlarına kaldıkların da nasıl kelime öğrenebileceklerine ilişkin öneriler sunarak ve bir çok duyuya hitap ederek kelime öğrenme alıştırmaları yaptırdığı için ve kelimeleri de gerçek hayatın içinde geçen iletişim ortamlarında verdiği için iletişimsel yaklaşımda kelime öğrenme alıştırmalarına örnek olarak verebiliriz.

Hobiler konusu ile ilgili kelimeleri öğretmek için bir diğer örnek ise şöyle:

## Humor-Labor

Grazia freut sich über Fabians Besuch. Schön, dass er Sport mag!



Hör zu und schau dir die Bilder an.



### Şekil 8. Kelime Ve Cümleleri Kullanmayı Öğrenmenin Eğlenceli Yapılandırılması

(Swierlowa, 2011: 25, HALLO ANNA, Deutsch für Kinder Lehrbuch, Klettverlag)

Bu örnek öğrencilerin sadece görsel ve işitsel duyularına hitap etmekle kalmıyor aynı zamanda kelime öğrenme aktivitelerinin nasıl daha eğlenceli hale getirilebileceğinin ipucunu veriyor.

# 3A

## Freundschaft



### 1 Was ist Freundschaft?

- a Was haben die Fotos oben mit Freundschaft zu tun? Sprechen Sie in Gruppen und tauschen Sie sich dann im Kurs aus.
- b Wie sollte ein Freund / eine Freundin sein? Ordnen Sie folgende Adjektive nach ihrer Bedeutung für Sie. Ergänzen Sie auch eigene. **AB: A1**

zuverlässig | ordentlich | fröhlich | gut aussehend | verschwiegen | sportlich | pünktlich | intelligent | freundlich | optimistisch | unternehmungslustig | fleißig | ruhig | gesellig | nachdenklich | verständnisvoll | sensibel | vertrauenswürdig | humorvoll | großzügig | ehrlich | hilfsbereit | reich | kulturell interessiert | schick

| nicht wichtig | wichtig | muss sein |
|---------------|---------|-----------|
|               |         |           |

- c Machen Sie eine Statistik im Kurs. Welches sind die wichtigsten Eigenschaften?

Zuverlässigkeit: III

- d Was ist Freundschaft für Sie? Schreiben Sie ein oder zwei Sätze dazu. Beginnen Sie mit „Freundschaft ist ...“. Hängen Sie dann den Zettel im Kurs auf.
- e Lesen Sie die Sätze der anderen und ordnen Sie sie nach ähnlichen Inhalten. Tauschen Sie sich dann im Kurs darüber aus.

## Resim 1.Freundschaft

Bu örnekler küçük yaş gruplarına yönelik alıştırma örnekleri idi.

Şimdi hem yaş hem seviye olarak biraz daha ileride olan öğrencilere yönelik kelime alıştırmalarına bakalım:

Bir konu kaşlığı ile ilgili görseller verilerek bunların altına değişik kelime türlerinden konuyla ilgili farklı bakış açılarını ifade etmek için kullanılabilcekkelimeler veriliyor.”*Önemsiz, önemli, olması gerekir*” şeklinde üç gruba ayrılacakbir tablo hazırlanarak kelimelerin uygun olduğu düşünölen bölümlere yazılması isteniyor. Ardından “arkadaşlık” ile ilgili olarak düşöncelerin ifade edilmesiiçin:

*Arkadaşlık ..... dır.*

*Arkadaşlık ..... dır.*

kalıbını kullanarakve verilen kelimelerden faydalanarakkısa cümleler yazılması ve bu yazılanların sınıf duvarına asılması isteniyor.

Göröldüğü gibi öğrencilerden edindikleri kelimeleri *önemli, önemsiz, gerekli* gibi bir bakıma öznel ayrımlara tabi tutarak sadece kelimenin anlamsal boyutunda bırakmayıp derinlemesine edinimini sağlayacak alıştırma imkanları vererek kelimenin hem kalıcı hem fonksiyonel olmasını sağlayan bir kelime edinim alıştırması.

Kelime öğrenmede konuşmayı akıcı hale getirmeyi sağlayan en önemli notalardan biri kelime öğrenme alıştırmalarının olabildiğinceçok çeşitli aktiviteler ortaya koyarak oluşturulmasını sağlamaktır.

*“Wortschatz der mehrmals nach der selben Methode wiederholt wird, ist beschänkt einsetzbar, weil er nur auf dem einen ausgestrampelten Suchpfadzu erreichen ist. Wir müssen nicht nur verschiedene Suchpfade gehen, sondern auch neue anlegen. Dadurch wird der Wortschatz immer engmaschiger vernetzt, und die Abrufmechanismen werden frisch geölt”.* (Kleinschroth, 1992: 86)

Üretici kelime hazinesini daha kalıcı ve kullanışlı hale getirecekbazı alıştırma örnekleri şöyle olabilir:



## **Zincir Kurma Alıştırması**

Yabancı dilde konuşma özellikle zaman baskısı olduğu zaman çok sıkıntılı olabilir. Bu zorluğu yenmeye yönelik olarak zaman sınırlandırması olan oyunlar devreye sokarak bu zorluğu aşma ve daha akıcı konuşma yetisini elde edebilirsiniz.

Bu alıştırmaların seviyeye göre bir kaç değişik çeşidini kullanabilirsiniz. Başlangıç seviyesinde siz bir Almanca kelime söylersiniz ve söylediğiniz son kelimenin son harfi ile sıradaki öğrenci yeni bir kelime söyler ve bu zincir bu şekilde devam eder.

Sırada ki öğrenci zamanında yeni bir kelime söyleyemediği zaman yanar ve ayrılır.

Biraz daha ileri seviyeler için ise aynı alıştırmaların biraz daha zorlaştırılmış hali kullanılabilir.

Örneğin: **Deutschland, Landsmann, Mannschaft.....**

Bu örnek de artık öğrenciler son harfi değil son heceyi kullanılarak yeni kelime türetmek zorunda. Duruma göre cevaplama süresidaha da arttırılabilir.

Bu tür alıştırmaların ileri seviye uygulanabilecek türleri ise şöyle olabilir:

7 öğrenciden oluşan bir zincir halkasında her öğrenci aklına gelen Almanca bir kelime söyler ve bu kelimeler tahtaya not edilir. Ardından küçük gruplar oluşturan öğrenciler bu kelimeleri kullanarak belirli bir süre içinde kısa bir hikaye uydurur veya yazarlar. Hangi grup önce tamamlarsa kazanmış olur.

Koffer packen, Getränke Marathon yine bu tür oyunlar için verilebilecek alıştırmaların türleridir.

## **Grup Alıştırmaları**

Gruplar ile yapılan alıştırmaların yabancı dil dersinde ki önemi bilinen bir gerçek. Bizi ilgilendiren bu alıştırmaların kelime öğrenme açısından içerdiği önem.

Herşeyden önce iki öğrencinin karşılıklı etkileşim içerisinde kelimeleri öğrenmeleri öğretmen açısından büyük bir kolaylık sağlar. Ben özellikle Almancayı yeni öğrenmeye başlayan küçük öğrencilerime günleri, ayları, rakamları öğretirken önce birkaç defa sesli olarak dinletiyor sonra yavaş yavaş tekrar ettirdikten sonra hemen karşı karşıya oturup

tempo tutturarak ve yüksek sesle söyleterek edinmelerini sağlıyorum. Bunu yaparken çocukların kendi aralarında oynadıkları bildik oyunları kullanmak onların ilgi ve motivasyonlarını arttırıcı bir etken oluyor. Benders içindeki bu tür uygulamalardan gerçekten çok güzel dönütler aldığımı söyleyebilirim.



### **Resim 2. El Çırpma Oyunları**

Yabancı Dil Dersinde Kullanılabilecek En Eğlenceli ve Etkili Oyunlardandır

Kaynak: ([aktiviteparki.com](http://aktiviteparki.com))

Yaş ve seviye yönünden ileride olan öğrenciler için kullanılabilecek alıştırmalar ise örneğin gemi batırma oyunu olabilir. Bildiğimiz oyunu bizim amacımıza uygun olarak şöyle kullanabiliriz .

İki farklı okul resmini defterine çizerek okul odalarını resme yerleştir ve iki öğrenciyi karşılıklı oturt.

A sormaya başlar

A: Ist der lehrerzimmer im Erdgeschoss ?

B: Ja

A: Rechts ?

B: Nein.

A: Mist !

B sormaya başlar .

B: Ist die Sporthalle im 1. Stock ?

A: Ja.

B: Links ?

A: Ja.

B: Hah getroffen !

B: ..... ?

Bu oyunda amaç okulun tüm bölümlerini önce bulmak. Her ne kadar gerçek iletişime yönelik olmadığı izlenimi verse de aslında günlük iletişimde kullanılacak konuşma araçlarının pekiştirilmesi açısından oldukça faydalı bir alıştırma.

İleri seviyeler için kullanılabilecek benzer bir alıştırma ise şöyle:

### **Wer macht was ?**

Bu alıştırmada iki yada daha fazla kişi için iş paylaşımı ve bazı konuşma araçları veriliyor.

Bu örneğimizde bir çiftin günlük iş paylaşımını alabiliriz:

Konuşma araçlarımız şöyle olsun: (Konuşma araçlarını öğrenciler ile birlikte belirlemekve onların kullandıkları değişik ifadelere yer vermek otantik bir diyalog oluşmasını açısından göz önünde bulundurmalıdır. )

Frühstück vorbereiten / Auto zur Reperatur bringen / Nein, lass mich dass machen / echt ! Super. / Einkaufen gehen / Hund aus führen / Kinder von dem Kindergarten abholen / Arzt Termin machen ....

Frau Meier: Es ist schon 7: 30 ich bereite das Frühstück.

Herr Meier: Ok. Nach dem Frühstück bringe ich das Auto zur Reperatur.

Frau Meier: Soll ich Einkaufen gehen ?

Herr Meier: Nein, lass mich das machen. Du kannst Fabio ausführen.

Frau Meier: Echt ? Super. Dann hole ich danach die Kinder vom Kindergarten ab.

Herr Meier: Hast du schon beim Arzt einen Arzttermin gemacht ?

Frau Meir: ..... .

Jetzt sind Sie an der Reihe !

Sie möchten mit ihrem Freund (?)eine Woche Urlaub in Italien machen und müssen die Vorbereitungen treffen.

Sprechen Sie mit Ihrem Freund und machen Sie eine Arbeitsteilung !

*Wer kann ... ? / Wer macht .... ? / Wer arrangiert .... ? / Wer Bucht .... ? / Wer holt...? / Wer nimmt die .... ? / Wer kauft ..... ? / Wer geht .... ? . . . . .*

Bu alıştırmada geçen konuşma araçlarının bir diyalog içersinde kullanılması aslında bizi yavaş yavaş iletişime hazırlık aşamasından 2. hedefimiz olan iletişiminin yapısını oluşturmaya yaklaşıyor.

Üretici becerilerin gelişiminde kullanılacak alıştırmaların ağırlıklı olarak açık uçlu yada yarı açık uçlu olmasına dikkat etmek gerekir. Çünkü iletişim aynı zamanda bir mesaj iletmek anlamına gelir ve *bir kişinin vereceği mesajı biz önceden bilemeyiz ve önceden belirleyemeyiz*. Bu nokta özellikle üretici kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik alıştırmalar için geçerlidir. Yukarıda verilen alıştırma örneği öğrencilerin kendi isteklerine uygun şekilde oluşturabilecekleri açık / yarı açık uçlu bir alıştırma örneğidir.

Anlamaya yönelik kelime hazinesi geliştirme alıştırmalarında daha çok önceden verilmiş bilgileri boşluklara yerleştirme veya doğru ya da yanlış olanı işaretleme şeklinde kapalı uçlu alıştırmalar ağırlıklı olarak kullanılmaktadır.

### **İletişimde Kullanılan Konuşma Araçları**

Konunun başında konuşma becerisinin oluşumunu bir evin inşasına benzetmiştik. Evi inşa ederken belirli yerlerde hazır olan uygun parçalar eklenerek evin inşası sürdürülür. Biz de iletişim esnasında kullandığımız bazı konuşma araçları ile iletişim ile hedeflediğimiz amaca ulaşmaya çalışırız.

*“Das gesellschaftliche Miteinander der Menschen artikuliert sich sprachlich durch Äusserungen, die- im Idealfall–aufeinander eingehen, den anderen akzeptieren, Unterschiedlichkeiten aufarbeiten (, auzhandeln’) und gemeinsam am Gelingen der Kommunikation arbeiten. Diese gelingende, integrierende Sprachverhalten der Partner führt zu dem Phänomen, das wir ‘ Diskurs ‘ nennen, also der Idealform des sprachlichen Miteinanders” (Zertifikat Deutsch1999: 13)*

Konuşma araçlarının işlenen konu ile ilgili olması ve uygun yerde uygun şekilde kullanılması doğal iletişimi vermek açısından önemlidir.

Ben öğrencilerime bir konu ile ilgili rol oyunu hazırlamalarını istediğimde onlardan önce adillerinde böyle bir durumda kullanacakları olumlu olumsuz ifadeleri biriktirmelerini ve ardından bu ifadelerin Almanca anlam açısından karşılıklarını bulmalarını istiyorum. Ardından onlara bu Almanca ifadelerin telaffuzu noktasında destek vererek kullanım esnasında doğabilecek sıkıntıları gidererek öğrencilerin rol oyununu gerçek hayatta gerçekleşen iletişime olabildiğince yakın bir şekilde yansıtılmalarını sağlamaya çalışıyorum. Örneğin sınıf da bir düşünceyi tartışmaya açmak ve bu düşünceye katılanlar ile katılmayanları karşılıklı olarak konuşturmak istiyorsunuz. Öğrencilerden tartışma öncesinde bir düşünceye katılma ve katılmama noktasında kullanmak istedikleri ifadeleri önceden hazırlamalarını istemek tartışma esnasında onların daha akıcı konuşmalarını sağlayacaktır.

Bu tür bir hazırlık şöyle olabilir:

| <b>Zustimmung</b>            | <b>Ablehnung</b>                      |
|------------------------------|---------------------------------------|
| Stimmt                       | Das stimmt nicht                      |
| Richtig                      | Nein                                  |
| Das ist wahr                 | Nein, keinesfalls                     |
| Na klar                      | So ein Unsinn                         |
| Bestimmt                     | Im Gegenteil                          |
| So ist es                    | Ach Blödsinn !                        |
| Eben                         | Ich bin nicht dafür                   |
| Warum nicht?                 | Ich weiss nicht...                    |
| Ich bin ganz deiner Meinung. | Ich finde es nicht richtig.           |
| Freilich                     | Ach das glaubst du doch selber nicht. |
| Genauso ist es.              | Das ist nicht so.                     |

|                    |                  |
|--------------------|------------------|
| Sicher.            | Bist du Sicher?  |
| Jawohl!            | So ein Quatsch!  |
| O. K.              | Nein             |
| Selbsverstandlich | Auf keinen Fall! |

Byle bir hazırlığın ğrenciler tarafından isteklerine göre hazırlamalarığrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonunu arttırma açısından önemlidir.

### **Oyunlar**

Ülkemizde yabancı dileğitimindemaalesef çok arka planda kalan fakat öğrencinin derse olan ilgi ve motivasyonunu çok olumlu etkileyen, farkında olmadan ve eğlenerek hedef dili edinmesini sağlayan araçlardan biride oyunlardır.

*“Oyunlar ğretmenin repertuarının önemli bir parçasıdır. Her ne kadar oyunların temel amacı bireyleri eğlendirmekse de, dil öğrenme sürecinde oyunun amacı öğretilen konuyu pekiştirmektir. Oyun süresince öğrenciler amacı açık bir biçimde ortaya konmuş olan eğgenceli bir ortamda bulunurlar. Öğrenciler oyun ile o kadar i içe olurlar ki, dil öğrenme ile karşı karşıya olduklarını bile unuturlar”. (Shaptoshvili, 2002: 34).*

*“Oyun ile yabancı dil öğrenme arasında sıkı bir bağ vardır. Oyun ile öğrenme en doğal öğrenme ortamı sunar ve bireye özgürlük sağlar, bireyin hayal gücünü geliştirir ve insanlar arası iletişartırır”. (Gnen, 1989: 59).*

Yabancı dil dersinde kullanılacak konuşma becerisini geliştirici oyunların içermesi gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

- Öğrenilen ile hedeflenen davranışın kombinasyonunu sağlayan oyunlar. Sadece ğrenilenin kelimelerin tekrar edildiği oyunlardeğil.
- Oyun kuralları ve konuşma araçları daha esnektir.
- Oyun içinde çözülmesi gereken problemlersorun odaklıdır.
- Oyunun akışı sıkı kontrol altında değildir ve önceden tamamen planlanamaz.
- Oyunun sonu açık uçludur ve bireysellik özellik taşır.

Rol oyunları, taklit oyunları, tahmin etme oyunları domino sözlü iletişimi geliştirici oyunlara örnek olarak verilebilir.

Öğrencilerin yaş ve seviyelerine göre verilebilecek bazı oyun örnekleri

W- soruları

Bu oyunda amaç soru kelimelerinin amaca uygun kullanımını edindirmek.

1.Soru grubundan oluşan üç-beş öğrencisini terk eder. Diğer öğrenciler dışarı çıkan grubun sorular sorarak tahmin etmesi gereken bir nesne üzerinde uzlaşırlar. Soru grubu içeri girer. 10 soru sorma hakkı vardır ve bu soruları sorduktan sonra bulması gereken nesneyi bulamazsa oyunu kaybeder. Oyun bir grup kazanana kadar devam eder.

Soru kelimeleri ile yapılabilecek daha ileri seviye bir rol oyunu ise şöyle olabilir:

|   |  |
|---|--|
| <b>31 Alibi</b>   |  |
| <b>Zeit-Sozialform</b><br>30-45 min<br>2-3 Spieler + Plenum   | <b>Material</b>                                      |
| <b>Redeabsichten</b><br>Alibis verabreden<br>Verhörfragen stellen<br>Sich gegen Behauptungen wehren   | <b>Grammatik</b><br>Fragen und Antworten             |
| <b>Redemittel</b><br>Komplex, nach Stand der Klasse   | <b>Wörter</b><br>Entsprechend den Fragen des Plenums |
| <b>Spielbeschreibung</b><br>Den Spielern wird erklärt, daß gestern abend um 9 ein Verbrechen geschehen sei und daß ein Verhör stattfinden solle, weil die Polizei 2 bis 3 Verdächtige gefunden habe. 2 oder 3 Spieler, die „verdächtig“ sind, verlassen den Raum mit dem Auftrag, ein möglichst lückenloses Alibi |  |

für 21 Uhr zu vereinbaren. Während die „Verdächtigen“ draußen sind, bekommt das Plenum den Auftrag, das Alibi der abwesenden Spieler zu erschüttern. Nach 5 bis 10 min werden die Verdächtigen nacheinander in den „Sitzungssaal“ gerufen und müssen Rede und Antwort stehen. Der Spielleiter erteilt dem Plenum das Wort. Die „Verdächtigen“ gelten als überführt, wenn einer von ihnen 3 Angaben gemacht hat, die sich oder mit den Angaben der anderen widersprechen.

Der Spielleiter entscheidet als „Richter“ den Ausgang des Verhörs.

Es kann auch ein „Rechtsanwalt“ bestellt werden, der unbequeme Fragen an die „Verdächtigen“ abwehrt und sich wegen der Beantwortung von Fragen mit seinen Klienten bespricht (Max Hueber Verlag 2000, 001363\_5/1)



## Europaspiel

### Vorbereitung

Länderkarten ausschneiden (für mehrmaligen Gebrauch vorher laminieren);  
freie Felder sind für weitere Länder.

Antwortbogen in der doppelten Anzahl der Spieler kopieren (2 Bögen pro Spieler),  
sollten mehr als neun Spieldurchgänge gemacht werden.

Für den „Satz“ (letzter Punkt auf den Antwortfeldern) sollte der Kursleiter / die Kursleiterin  
vorher etliche Beispiele an die Tafel schreiben, z. B. für „Spanien“:

*Die Spanier schwimmen gern.*

*In Spanien surfe ich gern.*

*Ich esse gern Paella.*

Hinweis: Nicht alle europäischen Länder sind vertreten. Der Kursleiter / Die Kursleiterin  
entscheidet, welche anderen Länder noch ins Spiel aufgenommen werden sollen.  
(Das entsprechende Vokabular sollte jedoch vorher im Unterricht behandelt worden sein.)

### Spielanleitung

Spielgruppe: 2–15 Personen

Prinzip „Stadt-Land-Fluss“; ein Spieler deckt die verdeckten Länderkarten auf und nennt  
das Land. Die Lerner schreiben die Antworten in die Felder des Antwortbogens. Der Erste,  
der alle Felder ausgefüllt hat, ruft „Europa“. Damit ist die Runde zu Ende und der Erste liest  
seine Antworten vor. Die Antworten können vom Kursleiter / von der Kursleiterin zur Kontrolle  
an die Tafel geschrieben werden.

Für alle richtigen Antworten gibt es jeweils einen Punkt. Der Spieler mit den meisten Punkten  
hat gewonnen.

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>Land:</b></p> <p><b>Sprache:</b></p> <p><b>Einwohner:</b></p> <p><b>Einwohnerin:</b></p> <p><b>Hauptstadt:</b></p> <p><b>Nachbarland:</b></p> <p><b>Satz:</b></p> | <p><b>Land:</b></p> <p><b>Sprache:</b></p> <p><b>Einwohner:</b></p> <p><b>Einwohnerin:</b></p> <p><b>Hauptstadt:</b></p> <p><b>Nachbarland:</b></p> <p><b>Satz:</b></p> | <p><b>Land:</b></p> <p><b>Sprache:</b></p> <p><b>Einwohner:</b></p> <p><b>Einwohnerin:</b></p> <p><b>Hauptstadt:</b></p> <p><b>Nachbarland:</b></p> <p><b>Satz:</b></p> |
| <p><b>Land:</b></p> <p><b>Sprache:</b></p> <p><b>Einwohner:</b></p> <p><b>Einwohnerin:</b></p> <p><b>Hauptstadt:</b></p> <p><b>Nachbarland:</b></p> <p><b>Satz:</b></p> | <p><b>Land:</b></p> <p><b>Sprache:</b></p> <p><b>Einwohner:</b></p> <p><b>Einwohnerin:</b></p> <p><b>Hauptstadt:</b></p> <p><b>Nachbarland:</b></p> <p><b>Satz:</b></p> | <p><b>Land:</b></p> <p><b>Sprache:</b></p> <p><b>Einwohner:</b></p> <p><b>Einwohnerin:</b></p> <p><b>Hauptstadt:</b></p> <p><b>Nachbarland:</b></p> <p><b>Satz:</b></p> |
| <p><b>Land:</b></p> <p><b>Sprache:</b></p> <p><b>Einwohner:</b></p> <p><b>Einwohnerin:</b></p> <p><b>Hauptstadt:</b></p> <p><b>Nachbarland:</b></p> <p><b>Satz:</b></p> | <p><b>Land:</b></p> <p><b>Sprache:</b></p> <p><b>Einwohner:</b></p> <p><b>Einwohnerin:</b></p> <p><b>Hauptstadt:</b></p> <p><b>Nachbarland:</b></p> <p><b>Satz:</b></p> | <p><b>Land:</b></p> <p><b>Sprache:</b></p> <p><b>Einwohner:</b></p> <p><b>Einwohnerin:</b></p> <p><b>Hauptstadt:</b></p> <p><b>Nachbarland:</b></p> <p><b>Satz:</b></p> |

|             |                |              |
|-------------|----------------|--------------|
| Deutschland | Österreich     | Schweiz      |
| Tschechien  | Spanien        | Türkei       |
| Polen       | Großbritannien | Griechenland |
| Frankreich  | Italien        | Schweden     |
| Finnland    |                |              |
|             |                |              |
|             |                |              |
|             |                |              |

**Kaynak:**(Beck2006, Lagune 1 Spiele zu den Themenkreisen © Hueber Verlag)

Bu oyunda hedeflenen ülkeler ile ilgili ders de edinilen bilgileri en hızlı şekilde kartlara yerleştirmektir. Bir oyuncu kapalı ülke kartlarından birini çekerek ülke ismini söyler ve oyuncular o ülke ile ilgili bilgileri en hızlı şekilde doldurmaya çalışırlar. Kartın en son kısmında yer alan “Satz” bölümünü için öğretmen önceden tahtaya bazı bilgiler

yazmalıdır.Tüm bilgileri dolduran oyuncu “ Europa” diye bağırır. Her doğru cevap için bir puan verilir. Oyun sonunda en çokpuanı toplayan kazanır.

## Fragespiel „Wer bist du“

### Vorbereitung

„Spielkarten“ in der Anzahl der Spielgruppen kopieren  
(für mehrmaligen Gebrauch vorher laminieren)

Neues Wort, das vorab zu erklären ist: *zuletzt*

### Spielanleitung

3-6 Spieler pro Spielgruppe

Ziel: Gewinner ist, wer am Ende die meisten Spielkarten erhalten hat.

Die Spielkarten werden verdeckt auf den Tisch gelegt.

Ein Spieler zieht eine Karte und liest die Frage seinem linken Mitspieler vor.

Wenn dieser die Frage korrekt beantworten kann, darf er die Karte behalten und selbst die nächste Karte ziehen usw.

Kann der linke Mitspieler die Frage jedoch nicht beantworten, erhält der übernächste Mitspieler links die Chance. Wird die Frage auch diesmal nicht korrekt beantwortet, kommt die Spielkarte zurück zu den anderen Karten.

## Fragespiel „Sie - Wer“

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| Was haben Sie als Kind gern gemacht?            | Was haben Sie als Schüler oft gemacht?       | Wohin sind Sie im letzten Urlaub gefahren?      | Wo haben Sie Auto fahren oder Rad fahren gelernt? |
| Was haben Sie gestern Abend gemacht?            | Was haben Sie letztes Wochenende gemacht?    | Wann haben Sie zuletzt Spaghetti gegessen?      | Wer hat Ihnen zuletzt geholfen?                   |
| Wo haben Sie zuletzt in einem Hotel geschlafen? | Was haben Sie zuletzt gegessen?              | Was haben Sie als Kind gerne getrunken?         | Wo haben Sie als Kind gern gespielt?              |
| Wann waren Sie zuletzt im Internet?             | Wohin sind Sie zuletzt mit dem Zug gefahren? | Was haben Sie gestern Abend zu Abend gegessen?  | Wann sind Sie heute aufgestanden?                 |
| Wie lange haben Sie gestern Deutsch gelernt?    | Was haben Sie heute zum Frühstück gegessen?  | Was hat Ihnen im Urlaub gut gefallen?           | Was hat Ihnen im Deutschkurs am besten gefallen?  |
| Was haben Sie in der Schule gerne gemacht?      | Wann haben Sie zuletzt geträumt?             | Wann sind Sie gestern nach Hause gekommen?      | Haben Sie schon einmal in einem Zelt geschlafen?  |
| Hatten Sie schon mal einen Unfall?              | Waren Sie schon einmal im Krankenhaus?       | Wann haben Sie Ihren letzten Brief geschrieben? | Wann haben Sie zuletzt telefoniert?               |
| Welches Buch haben Sie zuletzt gelesen?         | Welchen Kinofilm haben Sie zuletzt gesehen?  | Was haben Sie zuletzt gesucht?                  | Wann und wo haben Sie zuletzt getanzt?            |

**Kaynak:** (Beck, 2006, Lagune 1 Spiele zu den Themenkreisen © Hueber Verlag)

Bu oyunda amaç dilbilgisi konusu olan “Perfekt” zamanıiletişim içersinde kullanabilme yeteneğini geliştirmek dir.

Bir oyuncu çektiği oru kartını sol tarafında bulunan oyuncuya sorar. Eğer bu oyuncu soruyu yanıtlayabilirse soru kartını alabilir. Eğer yanıtlayamaz ise onun yanındaki oyuncuya sorulur oda yanıtlayamas ise kart diğer soru kartlarına ilave edilir. Elinde en çok kart olan oyuncu kazanır.

### **Sözel İletişimi Kurmaya ve Yapılandırmaya Yönelik Alıştırmalar**

Bu bölümde verilecek alıştırmalar artık hazırlık aşamasında verilen örneklerden biraz daha farklı olarak öğrencinin kendi başına üreterekoluşturacağı, hazır konuşma kalıplarının sadece gerekli yerlerde verildiği ve daha çok öğrenciye bırakıldığı alıştırmalardan, diğer bir ifade ile, otantik diyaloglardan oluşacaktır.

Alıştırmalara geçmeden önce açıklık getirilmesigereken ; otantik olarak ortaya konan karşılıklı iletişimin ne olduğu ve ders kitaplarında verilen diyaloglardan ne farkı olduğu sorusudur.

*Authentisch heißt, dass Gespräche verwendet werden, die “nicht inszeniert” sein dürfen. (Becker-Mrotzek/Brünner 2006: 3) und die nicht eigens für didaktischeZwecke erstellt wurden”(Lüger 2009: 15).*

Legutke’ye göre ise otantik ifadesi genel kullanımda “echt”, “richtig”, “eigentlich”, “natürlich”, “ungekünstelt”şeklinde tanımlanabilir.

Otantik diyaloglara özgü bazı özellikleri şunlardır:

- Konuşma hızı günlük iletişim hızıdır.
- Konuşmalarda kopukluklar ve boşluklar bulunur.
- Şive kullanımı vardır.
- Dilbilgisiaçısından eksik cümlelerin kullanımı söz konusudur.
- Arka plan sesleri bulunur.

Yabancı dil dersinde hedef dilde gerçekleşen günlük otantik iletişimi tam anlamıyla kavramamız zordur. Sadece tekrar edebiliriz. Fakat iletişimsel yöntemin amacı hedef dilde gerçekleşen bu otantikiletişim durumlarınıgerçeğine olabildiğince yakın halde kurgulatmak dır. Bunun için sınıf içersinde şunlar yapılmalıdır:



- Durumsal metinleri uygun materyaller eşliğinde (hedef dilde o durumu yansıtan videolar izletmek)
- Dinleme ve konuşmanın senkronize edilmesi

*“Mit dem blossen Lesen von Dialogen und Übungen ist es nicht getan; genauso wenig hilft das Auswendiglernen vorgegebener Mustersätze. Um Kommunikationsfähigkeit aufzubauen, müssen wir von Anfang an dialogisches Sprechen üben. Zunächst brauchen die Lernenden dazu verschiedene “Krücken” als Hilfe, in fortgeschritteneren Lernstadien können Sie dann in freiem Rollenspiel üben”*(Schatz, 2006: 118).

Örnek Alıştırmalar

### **Tangram (Hueber Verlag)**

Lektion 1, A2

Dialog 1:

(Kurgusal Diyalog, Süre: 13 saniye)

İnsan kalabalığının çıkardığı sesler, anonslar, ayak sesleri

01hallo nikos,

02hallo lisa ! | hallo peter ! | schön, dass ihr mich abholt .

03na, wie gehts, nicos ? | du siehst gut aus .

04danke gut | ( . ) | und euch ?

05na \_ja, wie immer. ()

Diyalog iki erkek ve bir bayan arasında bir havaalanında gerçekleşiyor. Diyalog arka planda duyulan anons sesleri ve insan kalabalığının gürültüsü eşliğinde sürdürülüyor. Kişilerin konuşmaları kısa deyişlerden oluşuyor ve konuşma esnasında duraklamalargöze çarpıyor.

Kolay ve anlaşılır bir dil kullanılıyor. Konuşma hızı normal günlük konuşma gibi. Telaffuz bazen farklı ve aşırı vurgulu.

Lektion 2, B2.



Diyalog 2:

(KurgusalDiyalog, Süre: 1 dakika12 saniye)

Ayak sesleri, kapı zili sesi, sokak gürültüsü, kapı açılır

16 guten tag, ich bin ihr neuer Nachbar .

17 ich möchte mich vorstellen .

18 mein Name ist Nikos Palikaris .

19 a\_ha | ja, Herr Palikaris, ist das richtig ?

20 ja. (--)| ich wohne seit gestern hier .

21 in der Wohnung nebenan .

22 ja, willkommen, Herr ( . ) Palikaris .

23 mein Name ist fröhlich. | Helga Fröhlich .

24 sind sie neu hier in Frankfurt ?

25 ja. | ich bin erst zwei Wochen hier .

26 wir wohnen jetzt schon zwanzig Jahre hier,

27 mein Mann und ich .

28 mein Mann ist jetzt gerade nicht da,

29 er ( . ) arbeitet noch bis sechs Uhr .

30 und sie kommen aus=aus, | äh | Spanien ?

31<<schmunzelnd> nein> | ich bin Grieche, aus Patras .

32 ich studiere hier, Informatik .

33mh\_mh | (--)| interessant. | äh |

34 ich habe jetzt leider keine Zeit | ((Teekanne pfeift))

35 ich=ich koche gerade. | aber wissen sie was,

36 kommen sie doch am Samstag mal vorbei,

37 nachmittags zum Kaffeetrinken. | da ist auch mein Mann da .

38 ja gerne, vielen Dank. | (.) |

39 Samstag passt gut. | (.) | um wieviel Uhr ()

Birbirini tanımayan bir erkek ve bir bayan arasında geçen bu diyalog bir kapı ziline çalması ile başlıyor. Merdiven boşluğunda daire kapısı önünde gerçekleşen bu diyalog sokak dan gelen gürültüler eşliğinde sürdürülüyor. Tanışma niteliği taşıyor. Doğal konuşma hızı kullanılmış. Bayanın konuşmasında duraklamalar ve kesik cümleler göze çarpıyor. „Äh“, „mh\_mh“, „a\_ha“; gülümseme...

### **Dialoge im FU –neu entdecken**

#### 3. Vom gelenkten zum freien Sprechen

Telefonate: Reklamationen

#### **Aufgabe:**

Arbeiten Sie in Paaren. Bereiten Sie sich gut auf das Telefongespräch vor, machen Sie sich Notizen und verwenden Sie dabei die Liste mit den Redemitteln unten! Üben Sie dann, indem Sie Rücken an Rücken sitzen und das Handy (Mobiltelefon) zur Hand nehmen.

#### **Vorgeschichte:**

*Person A* hat auf Internet einen Preisvergleich für Digital--kameras gestartet (www. idealo. at). Für nur EUR 204,00 hat er eine passende Kamera von Homepictures gefunden (www. homepictures. de). Dazu kamen EUR 21 im Voraus (Vorkasse) für den Versand. Gesamtkosten 225 EUR. *Person B* arbeitet beim Kundenservice von Homepictures, die die Kamera oben verkaufen.

#### **Situation:**

*Person A* hat die original verpackte Kamera bei der Post abgeholt und beim Auspacken folgende Probleme festgestellt:

1. Das Zoom funktioniert nicht richtig.

2. Es wurden keine Kabel und kein Ladegerät für den Akku mitgeliefert.

Nun will *Person A* reklamieren. *Person B* beim Kundenservice von Homepictures nimmt den Anruf entgegen. Er kann bei Reklamationen nicht allein entscheiden, sondern muss immer seinen Vorgesetzten (Chef) fragen.

**Redemittel (Auszug):** *Unterstreichen Sie die Redemittel, die Sie verwenden wollen.*

Gesprächsaufnahme

- *Maier*, Homepages Kundenvermittlung, guten Morgen!
- Grüß Gott, hier spricht / mein Name ist ...
- Ja, grüß Gott, Herr *Bergström*. Was kann ich / können wir für Sie tun?

Kontaktvermittlung, 1. Versuch:

- *Bergström*, guten Tag. Bin ich mit dem Kundenservice von Homepages verbunden?
- Schönen guten Tag. Kann ich bitte mit dem Kundenservice sprechen? /
- Grüß Gott. Ich hätte gern den Verantwortlichen des Kundenservice, Herrn *Lauter*.
- Einen Moment, ich verbinde Sie ... / ich stelle Sie durch.
- Ah, Herr *Lauter* spricht gerade. / Die Nummer ist besetzt. Möchten Sie warten?
- Wenn es nicht zu lange dauert ... Ja, bitte. / Nein danke, dann rufe ich später noch einmal an.
- Versuchen Sie es am Besten ab 14. 00 Uhr, und zwar unter folgender Nummer: ... (Hollenstein, 2009: 29-30, Dialoge im Fremdsprachenunterricht –neu entdecken)

Röportajlar bu tür alıştırımlar için çok uygundur.

**Möglichkeit 1: Interviews weitererzählen**

- Reporter: Wie heißt du?
- *Jamali* Ich heiße *Jamali*.
- Reporter: Wie alt bist du ungefähr?
- *Jamali* 16 Jahre
- Reporter: Seit wann bist du in Österreich?
- *Jamali* Seit zwei Jahren.
- Reporter: Gehörst du einer Religionsgemeinschaft an?

- Jamali Nein, keiner.
- Reporter: Wo hast du Deutsch gelernt?
- Jamali Ich gehe in die Schule.
- Reporter: In welche Schule gehst du denn?
- Jamali Ich gehe in die Hauptschule.
- Reporter: Wie gefällt es dir dort?
- Jamali Dort gefällt es mir gut, ich habe auch Freunde.

...

**Aufgabe:**

*Schritt 1: Lesen Sie dieses Interview und stellen Sie Ihrem Partner / Ihrer Partnerin dann Jamali vor. Aber nichts vergessen! Schritt 2: Dann hören Sie, was Ihr Partner/Ihre Partnerin der ganzen Gruppe im Plenum erzählt. Korrigieren Sie ihn/sie!*

**Beispiel:**

Jamali ist 16 Jahre alt. Er ist seit zwei Jahren in Österreich und gehört keiner Religionsgemeinschaft an. Er geht in die Hauptschule und hat dort Freunde.

(Hollenstein, 2009: 25, Dialoge im Fremdsprachenunterricht –neu entdecken)

Bu tür alıştırmalar görsel materyaller kullanılarak sınıf içinde konuşma becerisini geliştirici fonksiyonda kullanılabilir. Değişik konuları olan Fotoğraf veya resimler bu amaç için uygun görsellerdir.

**Aufgabe:**

Die Lehrer/innen suchen 6-10 Fotos aus, die jeweils 2 Personen in unterschiedlichen Situationen im Gespräch zeigen. Die Fotos werden in der Klasse gut sichtbar aufgehängt.

Die Lerner/innen arbeiten in Paaren. Jedes Paar wählt ein Foto aus, das die Grundlage für einen kurzen Dialog bildet.

Abschließend lesen die Paare ihre Dialoge mit verteilten Rollen vor (oder spielen diese Dialoge). Der Rest der Gruppe muss raten, welches Foto gewählt wurde und warum sie das glauben.(Hollenstein, 2009: 20, Dialoge im Fremdsprachenunterricht –neu entdecken).

Açık uçlu ve çok seçenekli diyaloglar da iletişimsel yaklaşımın tercih ettiği sözel iletişimi geliştirici alıştırmalardır.

### **Rollenspiele für Zwei: Mit Auslösendem Element**

#### **Situation:**

Ein Mann / eine Frau wird in der Straßenbahn von einem Kontrolleur ohne Fahrschein angetroffen. Folgende Übungssequenz beginnt mit der Suche nach einer passenden Replik und führt dann zu einem Multiple-Choice-Dialog.

*Ausreden, die nichts nützen*

- Ich habe den Entwerter nicht gefunden.
- Ich hab' geglaubt, heute ist Freifahrt. . .
- Mir hat die Zugluft den Fahrschein aus der Hand gerissen.
- Der Hund hat meinen Fahrschein gefressen.
- Im Entwerter tickt es so . . . da hab' ich mich gefürchtet.
- Ich hab' geglaubt, der Sonntag ist gratis / ... heute ist Freifahrt.
- Ich bin doch kein Schwarzfahrer -ich hab' nur keinen Fahrschein.
- Ich wollt' beim Schaffner bezahlen, aber es ist keiner da.
- Mein Bruder hat den Fahrschein -aber er ist im anderen Waggon.
- Der Entwerter hat meinen Fahrschein geschluckt.
- Kontrollieren Sie doch zuerst die anderen, bis ich ihn gefunden habe.
- Ich dachte: nach zehn Fahrten bekommt man eine gratis...

#### **Multiple-Choice-Dialog:**

*Wählen Sie die passenden Dialogteile für das Gespräch zwischen Kontrolleur/in und Schwarzfahrer/in.*

#### **Kontrolleur**

- Das ist nicht mein Problem.
- Die Ausreden kennen wir.
- Ich tue nur meine Pflicht.
- Das können Sie Ihrer Großmutter erzählen, aber nicht mir.

- Gesetz ist Gesetz.
- Es steht in jedem Waggon: „Fairness zahlt sich aus. Schwarzfahren kostet 60 Euro.
- Wenn Sie nicht bezahlen, muss ich Ihre persönlichen Daten aufnehmen. Ihren Ausweis bitte! Name, Geburtsdatum, Adresse...

### ***Schwarzfahrer***

- Dann haben wir ein Problem.
- Das ist keine Ausrede.
- Das stimmt wirklich.
- Ich habe keine Großmutter.
- Ich bin ja auch nur ein Mensch.
- Ich kann aber nicht Deutsch. / Ich nix verstehen Deitsch. / I don't speak German, sorry.
- Leider habe ich keinen Ausweis dabei.
- Na gut, mein Name ist ..., geboren am ..., ich wohne in der ... straße ..., 6890 Lustenau.
- Wie ist bitte Ihre Name? Und wo kann ich mich beschweren?(Hollenstein, 2009: 31-32, Dialoge im Fremdsprachenunterricht –neu entdecken).

### **3.3.Günlük Otantik Sözel İletişimi Yansitan, Simule Eden Alıştırılmalar**

Bir tiyatro oyunu seyrettiğimizde, sahnede sergilenenin gerçek hayattan alınan bir kesitin oyun içerisinde suni olarak yansıtılması şeklinde düşünürüz. Fakat iyi bir tiyatro eseri seyrederken yansıtılan karakter ile yansitan oyuncuyu birbirinden ne kadar ayırabiliriz. İşte yabancı dil dersinde ortaya konan otantik sözeliletişim durumlarında oyuncular rolleri ile ne denli özdeşleşebilirler ise ortaya o denli doğal, otantik gerçeğini en iyi şekilde yansitan bir iletişim ortaya çıkar. Zaten bu son aşamada verilecek alıştırmalar ile elde etmeye çalıştığımızda tam olarak budur.

*“Im Rollenspiel wird “Wirklichkeit” nachgestellt oder vorweggenommen, antizipiert. Für Meier ist das rollenspiel deshalb eine komplexe Methode zur Aneignung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Auf den Fremdsprachenunterricht übertragen bedeutet dies, dass im rollenspiel sprachliches handeln in seiner ganzen Komplexität stattfinden kann”*(Schatz,2006: 149).

Öncelikle böyle bir rol oyunu nasıl olmalı? ve nasıl hazırlanmalı?

- Böyle bir çalışma öğrencilerden çok yönlü çalışma ve performans ister.
- Öğrenciler metin düzeyinde rollerini çok iyi yorumlamalı ve ortaya koyacakları rol ile ilgili somut bilgiler toplamalıdır.
- Öğrenciler rollerini ortaya koyarken hem dilsel hem duygusal olarak tepki verebilecek seviyede olmalıdırlar.
- Öğrenciler rol oyunu esnasında gerçekleşebilecek beklenmedik ifadelere nasıl tepki vereceklerini ve tepkilerini nasıl gerçekleştireceklerini önceden düşünüp bu tür durumlara hazırlıklı olmalıdırlar.
- Öğrenciler alışılmış davranışların ve tepkilerin farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebileceğini bilmelidirler.
- Öğrenciler bu tür bir rol oyununda hedef dil ile ilgili edindikleri tüm bilgileri (kelime bilgisi, dil bilgisi, telaffuz...) harmanlayarak kullanmak zorundadırlar.

Tüm bu noktalara bakıldığında bu tür alıştırmalara yönelik fazla zaman aldığı yönünde eleştirilerin ne denli yersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu tür rol oyunlarında öğrenciler hedef dilde sözel iletişimi gerektiren tüm elemanları harekete geçirmek durumundadır.

*“Doch bleibt diese Texterschließungsarbeit kein passiver Prozeß, sie verläuft über einen intensiven aktiven Austausch in der Zielsprache (. . .). Gibt es einen besseren Anlaß für authentische, mitteilungsbezogene Kommunikation im Unterrichtskontext”?*(Eismann/Thurmair 1988: 388).

Sınıf içinde bu tür bir rol oyununu gerçekleştirebilmek için şu noktalar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Öğrencilerin kelime hazineleri bu rol oyunu için yeterli midir?
- Rol oyununun içeriği
- ve konusu öğrenciler için ilginç midir?
- Rol oyunu yabancı dil dersi ile ne kadar ilişkilidir?
- Bu rol oyunu ile hedeflenen amaç nedir?
- Gerekirse öğrencilere rol oyunu ile ilgili durumu, zamanı ve yeri gösteren rol kartları dağıtılmalıdır.

- Konuşmanın amacı ve konuşmacıların ilişkisi önceden belirtilmelidir (öğrenciler tarafından yapılabilir).
- Aşırı uzun, hedefden sapan senaryolardan kaçınılmalıdır.
- Oyunculuk sözel iletişim hedefinin önüne geçmemelidir.
- Rol oyununun ardından mutlaka çok yönlü bir değerlendirme yapılmalıdır.



## SONUÇ

Bu çalışmada ülkemizde yabancı dil eğitim programlarının konuşma yetisini geliştirme noktasında etkisiz kalmalarının nedenleri araştırılıp, konu ile ilgili iletişimsel bakış açısı ön planda tutularak, dünyada yaşanan gelişmeler ve değişimler ışığında çözüm önerileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunu yaparken son yıllarda iletişimsel yaklaşım merkezli yabancı dil programları ve ders kitapları incelenerek bunların öğrenenlerin öğrenilen dilde sözlü iletişim yetisine olan etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın ardından elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir :

- Geleneksel dil bilim anlayışında iletişim tümceler aracılığı ile gerçekleştiğinden tümce yapıları üzerinde odaklanılır konuşma dili ve iletişim ortamının diğer koşulları ele alınmazdı. Ve sonuç olarak öğrenilen yabancı dil dilbilgisi açısından çok iyi bir seviyede edinildiği halde sözlü iletişim açısından çok zayıf kalırdı. İletişimsel yaklaşım bu yetinin geliştirilmesi için dilbilgisinin yanına işlevsel dil öğretimini ilave etmiştir. Böylelikle yabancı dil dersi artık dilin formlarının hizmet sunduğu iletişimsel hedeflere odaklanır.
- Yeni bir dilin edinimi sadece bir yöntem ile edinilmeyecek kadar karmaşık bir süreçtir. Bununla birlikte yabancı dil ediniminde gerçekleştirilecek uzun süreli araştırmaların tüm insanlar için geçerli olan en mükemmel bir yabancı dil edinim yöntemini bulmaya sağlayacağı inancıda uzun yıllar geçerliliğini korumuştur. Bu gün artık tüm öğrenenler için geçerli olabilecek tek bir yabancı dil öğretim yönteminin olamayacağı bilinmektedir. Günümüz yabancı dil öğretiminde artık dört yeti olarak ifade edilen (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birbirini tamamlayan bir bütünün parçaları olarak değerlendirilip bir arada verilmektedir. Bu sayede öğrenenler öğrendikleri yabancı dili bir çok duyu organı ile hem algılayarak hem de üretirek edindikleri için kalıcı ve işlevsel bir yabancı dil edinimi gerçekleştirmiş oluyorlar.
- Ülkemizde yabancı dil derslikleri öğrenenlerin öğrendikleri dilde ki sözlü iletişim yetisini geliştirmeleri açısından uygun tasarım ve donanıma sahip değiller. Gerek öğrencilerin oturdukları sıralar ve oturma düzeni gerekse dersliklerin fiziki ve teknik donanımı bu açıdan yetersizdir. İletişimsel yaklaşımda öğretmen - öğrenci

merkezli iletişimden çok öğrenci – öğrenci merkezli bir yaklaşım tercih edilir. Bu tür bir yaklaşım klasik oturma düzeni ile gerçekleştirilemez. Ayrıca öğrencilerin yabancı dilde öğrendikleri yapıları işlevsel açıdan edinebilmeleri için bu bilgileri değişik sahne kostümleri ve rol oyunları eşliğinde uygulayarak pratiğe dökmeleri gerekir. Bu açıdan derslikler değişik aktivitelerin gerçekleştirilebildiği ortamlar sunmalıdır.

- Edinilecek yabancı dil de iletişimsel yetisinin geliştirilebilmesini sağlayacak en önemli etmenlerden biride dersin içeriği ve edinme yöntemi olmasına rağmen mevcut ders materyalleri ve öğretim yöntemleri bu açıdan yetersizdir. İletişimsel yaklaşım anlayışına uygun yabancı dil dersinde ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda şekillendirilmesi öğrencilerin dersi sahiplenmeleri adına önemlidir. Bunu yaparken konu başlıklarının değiştirilmesi gerekli değildir. Konuların içerikleri günlük hayattan kesitler içerecek şekilde öğrenciler tarafından yapılandırılarak işlenirse öğrenenlerin edindikleri yabancı dil hem daha kalıcı olur hem de işlevsellik arz eder.

- Öğretmenin iletişimsel yaklaşım içerisinde çok nemli bir rolü vardır. Öğretmen merkezli bir ders modelinden bahsetmiyoruz. Fakat öğretmen, sınıf içi rahat bir atmosfer oluşturma, öğrencilerin konuşma ya yönelik motivasyonlarını arttırma, konuşma esnasında çekinmeden sıkılmadan konuşmalarını sağlama açısından ve konuşmanın ardından geri dönütler verirken çok önemli fonksiyonlar gerçekleştirmek durumundadır. Bu açıdan öğretmenler öğrencilerini çok iyi motive edebilmeli ve onların konuşma heveslerini kursaklarında bırakmadan çok iyi bir dinleyici ve yönetici ustalığı göstermelidirler.

Not kaygısı çeken bir öğrenciden sıkılmadan konuşmasını beklemek çok zordur. Öğrencinin yaptığı yanlışı asıl hedefe bir adım yaklaşma olarak görüp olumlu değerlendirmek öğrencinin konuşmaya yönelik özgüveni açısından önemlidir. Öğretmenin rolü artık öğrenciler arası iletişimi yönlendirmek, onların kendi aralarında rahat bir iletişim kurmalarını sağlayan atmosferi oluşturmak ve geri dönütler verirken bilinçli davranarak öğrencilerin kendi kendilerini düzeltmelerine imkan sağlayarak not tehtidi oluşturmak yerine öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanımaktır.

Bu noktada ifade edilmesi gereken önemli konu ülkemizde yabancı dil derslerini iletişimsel açıdan daha verimli kılacak ders modellerinin eksikliğidir. Bundan dolayı öğretmenlerimiz yetiştirilirken ağırlıklı olarak dilbilgisi ağırlıklı ders modellerine uygun yetiştirildiklerinden öğrenenlerin konuşma yetisini geliştirme açısından yetersiz kalmaktadırlar.

Dikkate alınması gereken önemli değişikliklerden biride okullarda verilen yabancı dil derslerini dilbilgisi ve pratik şeklinde 2 ayrı ders olarak işlenmesidir.

## KAYNAKÇA

- AKSAN, Doğan.(1995: 86) Her Yönuyle Dil Ana Çizgileriyle Dil bilim, TDK Yay., Ankara.
- AKTAŞ Tahsin.: (2005, 94) Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti, Journal of Language and Linguistic Studies Vol. 1, No. 1, April 2005.
- AKTAŞ, Tahsin: (1996) Çeviri İşlemine Genel Bir Bakış, Orsen Matbaası, Ankara.
- ALEXANDER, L. G. : (198)0, Threshold Level English Oxford: Pergamon.
- AUFDERSTRASSE H.: (2003), Delfin Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.
- BALCI, Y.: (2000) “Kreatives Schreiben als Hilfe beim Erwerb der Leseund“Schreibfertigkeiten”, In: 7. Türkischer Germanistik-kongress, Tagungsbeitraege, H. Ü. philologische Fak. Ankara. s. 523-528.
- BARIN Erol.: Yrd. Doç. Dr.”*Yabancılara Türkçenin Öğretimi Metodu*” A. Ü. TÖMER Dil Dergisi, Ank. Mart 1994, 17. sayı, s. 53-56.
- BLAASCH, H-W. (1985): Wohnen in der Großstadt. Überlegungen und Texte zu einem thematischen Baukasten für Fortgeschrittene" S. 120-149.
- BROWN, H. D.: Teaching by Principles. Englewood Cliffs 1994.
- CHOMSKY, Naom. (1986). Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use, Praeger.
- ÇONGUR, H. R. (1995a). Söz Sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi*, S. 28.
- DAHLHAUS B. (1994: 127)*Fertigkeit Hören*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien
- DEMİREL, Özcan., Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler, Ankara 1990, s. 41.

- DEMİREL,Özcan. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî EğitimYayınları.
- DEMİRCAN Ö. , Yabancı–Dil Öğretim Yöntemleri, Der. Yayınları, İstanbul, 2002
- DIETER, W: (2001) Sinn und Bedeutung des Schreibens beim Lernen Fremdsprachen und als Verfahren zur Förderung von Mehr Sprachigkeit, Anglistik, Bergische Universitaet, Wuppertal
- EDELHOFF, Christoph: Authentische Texte im Deutschunterricht (Hueber 1985).
- FINOCCHIARO, M., ve BRUMFIT, C.. The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice. New York: Oxford University Press 1983.
- FANSELOV, G. / FELIX,S. W. : (1993) Sprachtheorie1 Grundlagen und Zielsetzungen,Franke Verlag, Tübingen und Basel Hunfeld.
- GEISSNER, Helmut: (1982), Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein ;; Skriptor.
- GLABONIAT, M. , Müller, M. : 2002. Profile Deutsch, Gemeinsamer EuropäischerReferenzrahmen für Sprachen, Langenscheidt Verlag, Berlin.
- HENGIRMEN Mehmet. , Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi. Engin, 1993.
- KAST, Bernd. (2000) : Fertigkeit Schreiben. Berlin-Munchen-Wien-Zurich-New York.Langenscheidt.
- KAST, Bernd.( 2004) : Fertigkeit Sprechen. Berlin-Munchen-Wien-Zurich-New York.
- KAUTZ,U (2002, S. 300) :Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: Iudicium.

- KOÇ,,Sabri: (1979) “BATDÖ’de Öğrencilerin Dil Gereksinimlerinin Saptanması:İslevsel/iletişimsel Yaklaşım”, İzlem 3,Kıs, s. 41-49, Eskisehir.
- KORKMAZ, Zeynep: (1992) Grammer Terimleri Sözlüğü,Türk Dil Kurumu Yayınları: 575, Ankara.
- KUGLIN, Jörg 2004: Fertigkeit Sprechen. Berlin-Munchen-Wien-Zurich-New York. Langenscheidt.
- KUZU, T. , S. , Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 158, Bahar 2003.
- LEWANDOWSKI, Theoder: (1984) Linguistisches Wörterbuch 1,2,3, Quelle ve Meyer Verlag, Heidelberg.
- MÜLLER Jutta (2003): Delfin Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.
- NEUNER, G. / HUNFELD, H. (2000): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts- Eine Einführung*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien [u. a. ].
- NEUNER Gerhard: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine EinführungLangenscheidt. München.
- NEUNER Gerhard (1983: 38/39) “*Deutsch Konkret1*”Ein Lehrwerk für Jugendliche. Lehrbuch. Berlin/München: Langenscheidt .
- NEWMARK L., D. Reibel; Necessity and Sufficiency in Language Learning, (International Review of Applied Linguistics 6 : 145-164)’den aktaran Hakan GÜR, Dil Öğretim Yöntemleri(5) Doğal Yaklaşım, Dil Dergisi, (Ankara Üniversitesi, Tömer Yayınları, Sayı 38, Aralık, 1995), s. 35.
- OĞUZER Kemal (2006: 8) The Effects of Culture in Foreign Language CurriculumAnkara Univ. , Journal of Faculty of Education. Sciences, year: 2006, vol: 39,no: 1,1-14.

RICHARDS, J. G (1985: 32-45). "The secret life of methods" The Context of Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

RODGERS, T. S (1987): Approachs and Methods in language teaching .

SCHATZ, Heide 2004: Fertigkeit Sprechen. Berlin-Munchen-Wien-Zurich-New York. Langenscheidt.

SEVER, S1995: 18)Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme, İstanbul

SILLARS, S. (1997). *İletişim* (Çev. Nüzhet Akın). İstanbul: MEB Yayınları.

SOLMECKE, G. (1993) "Texte hören, lesen und verstehen" Langenscheidt.

SPANGENBERG E.: (2001) İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı, Ankara.

STORZ Thomas (2003): Delfin Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.

USLU, Zeki 2007 Edimbilim ve yabancidilöğretimine etkileri www. tomer. ankara. edu. tr/dildergileri/127/34-43. pdf.

SOLMECKE, 2001, S. 893- 900) Hörverstehen. In: G. Helbig, I Götze et al., (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache – ein Internationales Handbuch. Band 2. Berlin; Newyork

ŞAHİNEL, M. : 2008,İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı, Ankara.

VAN EK, J. A: 1980, Threshold Level English Oxford: Pergamon.

VIELAU Axel 2010: Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts.

## ÖZGEÇMİŞ

Ahmet Küçük 1971 yılında Sivas da dünyaya geldi. İlk ve orta okulu Almanya'nın Freiburg şehrinde okudu. Lise eğitimini İzmit İmam Hatip Lisesinde tamamladı. 1997 yılında Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun oldu. Değişik Liselerde Almanca Öğretmenliği yaptı. 2009 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yüksek Lisans eğitimine başladı. 2013 yılında Bayburt Üniversitesi Dış İlişkiler Biriminde uzman ünvanıyla Mevlana Kurum Koordinatörü olarak göreve başladı. Evli ve 3 çocuk babasıdır.