



Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş tarihi:18.06.2025

Kabul tarihi:29.06.2025

Yayın Tarihi:30.06.2025

Doi:10.5281/zenodo.15766467

Cilt/Sayı:3(1)

Yayın dönemi: Yaz

Sayfa:97-114

Atıf: Delibaş, M. (2025). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 97-114.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler*

Murat DELİBAŞ¹

Dr. Öğr Üy., Hacı Bayram Veli Üniversitesi, murat.delibas@hbv.edu.tr, ORCID:0000-0001-7202-6507

ÖZET

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemleri hem kuramsal temelleriyle hem de uygulamadaki yansımalarıyla ele almaktadır. Yabancı dil öğretiminin temel amaçları arasında, bireylerin farklı kültürlerle iletişim kurabilmesi, kültürel etkileşimi sağlayabilmesi ve kişisel gelişimini destekleyebilmesi yer almaktadır. Bu bağlamda, "yaklaşım" kavramı, dilin nasıl öğretileceğini belirleyen teorik bir çerçeve sunar ve öğretim sürecinin yönünü tayin eder. Çalışmada dört temel yaklaşım öne çıkmaktadır: davranışçı, doğuştancı (mentalist), bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar. Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi uyarıcıya verilen tepki ve bu tepkilerin pekiştirilmesi yoluyla oluşan bir alışkanlık edinme süreci olarak görürken; Chomsky'nin öncülüğünü yaptığı doğuştancı yaklaşım, dil öğrenmenin insan doğasında var olan zihinsel bir kapasiteyle mümkün olduğunu savunur. Bilişsel yaklaşım, öğrenmeyi bireyin aktif zihinsel süreçleriyle açıklarken, yapılandırmacı yaklaşım, bireyin ön bilgiler ile yeni bilgileri anlamlı biçimde harmanladığı sürece odaklanır. Yöntem boyutunda ise dil bilgisi-çeviri, doğrudan (düzvarım), işitsel-dilsel, görsel-işitsel, bilişsel ve iletişimsel yöntemler açıklamalı olarak analiz edilmiştir. Her yöntemin tarihsel gelişimi, kuramsal dayanakları ve pedagojik hedefleri detaylı şekilde incelenmiştir. Özellikle iletişimsel yöntem, dili sadece bir bilgi sistemi olarak değil, sosyal etkileşim aracı olarak ele almakta; anlamlı, akıcı ve bağlama uygun dil kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Sonuç olarak bu çalışma, kuramsal bilgi ile uygulamayı birleştirerek, etkili ve çağdaş bir dil öğretimi için yol gösterici öneriler sunmaktadır. Öğrenci merkezli, anlam temelli ve etkileşim odaklı öğretim anlayışlarının önemi vurgulanmakta; dil öğreticileri için kapsamlı bir rehber niteliği taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, yaklaşım, yöntem, dil öğretimi, yabancı dil.

The Approaches and Methods Used in Teaching Turkish as a Foreign Language

ABSTRACT

This study provides a comprehensive analysis of the theoretical approaches and practical methods used in teaching Turkish as a foreign language. Language education today aims not only to develop communicative competence but also to foster intercultural understanding and support individual growth. Within this framework, the concept of "approach" refers to a theoretical orientation that guides the direction and structure of language instruction. The study focuses on four key approaches: behaviorist, nativist (mentalist), cognitive, and constructivist. The behaviorist approach views language learning as the result of stimulus-response patterns reinforced through repetition. In contrast, the nativist perspective, as introduced by Chomsky, argues that humans possess an innate capacity for

* Bu çalışma, "Türkçenin Fransızca Konuşanlara Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım Dayalı Uygulamaların Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

language acquisition. The cognitive approach treats learning as an active mental process in which learners construct knowledge through conscious effort. Meanwhile, the constructivist approach emphasizes the integration of prior knowledge with new experiences, placing the learner at the center of the learning process. In terms of methodology, the study reviews the grammar-translation, direct, audio-lingual, audio-visual, cognitive, and communicative methods. Each method is examined in relation to its historical background, theoretical foundation, and pedagogical objectives. Special attention is given to the communicative method, which prioritizes meaningful language use in social contexts over rote learning or perfect grammar. Ultimately, the study highlights the importance of learner-centered, meaning-focused, and interaction-driven instruction. By bridging theoretical understanding with classroom practice, it offers valuable insights and practical guidance for educators aiming to create effective, engaging, and contextually relevant language learning environments.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, approach, method, language education, foreign language.

GİRİŞ

Bireylerin yabancı dil öğrenme amaçları genel olarak üç temel çerçevede değerlendirilebilir: İlk olarak, öğrenilen dil aracılığıyla farklı bireylerle ve toplumlarla etkili iletişim ve etkileşim kurmak; ikinci olarak, bu dil vasıtasıyla başka kültürleri tanımak ve aynı zamanda kendi kültürünü tanıtmak; üçüncü olarak ise bireysel gelişimi desteklemek ve bilgi birikimini artırmaktır (Vigner, 2001, s. 14). Vigner tarafından yapılan bu sınıflama, literatürde sıkça referans verilen ve 2000’li yıllara kadar dil öğretiminde benimsenen yaklaşım ve yöntemlerin dayandığı temel gerekçeleri yansıtan bir çerçevedir. Ancak, 21. yüzyılın başında sosyal, teknolojik ve ekonomik alanlarda yaşanan değişim ve dönüşümler, dil öğrenen bireylerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını da önemli ölçüde etkilemiştir. Bu doğrultuda yabancı dil öğrenmenin gerekçelerine yeni bir boyut daha eklenmiştir. Bu yeni boyut, yabancı dili yalnızca anlamak, tanımak ya da iletişim kurmak için değil, aynı zamanda “eylemde bulunabilmek” amacıyla öğrenme gerekliliğini vurgular hale gelmiştir. Böylece dil, yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal var oluş ve eylemsel yeterlilik bağlamında da ele alınması gereken çok yönlü bir beceri olarak konumlandırılmıştır.

Her ne gerekçeyle olursa olsun, planlı ve sistemli bir dil öğretimi sürecinin belirli kuramsal temellere dayanması kaçınılmazdır. Bu kuramsal çerçeveyi oluşturan ilkeler, dil öğretimi literatüründe en genel anlamda “yaklaşım” kavramı altında değerlendirilmektedir. Yaklaşım, yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi boyunca tartışılan ve günümüzde de geçerliliğini koruyan en temel yapıtaşlarından biridir. Bazen benzeri olarak düşünülen hatta birbiri yerine kullanılan yaklaşım yöntem ikilisi, uygulamada birbirinden farklıdır (Kumaravadivelu, 2006, s. 87). Bu sebeple bu çalışmada yaklaşım ve yöntem kavramları birbirinden ayrıştırılarak ele alınmakta; ilkinin kuramsal altyapıya, ikincisinin ise uygulama sürecine işaret ettiği vurgulanmaktadır.

Yaklaşım; dili doğrudan merkeze alan, onun yapısını, işlevlerini ve öğrenilme sürecini anlamaya çalışan kuramsal, deneysel ve gözleme dayalı bilgi kümelerinden oluşur. Bu bilgi bütünlüğü yalnızca dili değil, dili öğrenen bireyi de anlamlandırma çabası içerisindedir. Bu nedenle yaklaşım hem dil öğretimine hem de öğrenen profiline odaklanan çift yönlü bir yapı arz eder. Bu iki boyut, bir zincirin ayrılmaz halkaları gibi birbirini tamamlar niteliktedir.

Özellikle çağdaş dil öğretim programlarında karşılaşılan temel sorunlardan biri, yaklaşımın yeterince açık tanımlanmamış olmasıdır. Oysa yaklaşımın odaklandığı temel soru, “Nasıl bir dil kullanıcısı yetiştirmek istiyoruz ve bu hedefe hangi yolla ulaşabiliriz?” şeklinde özetlenebilir. Dolayısıyla yaklaşım; dil öğretiminin hem dışsal çerçevesini belirleyen hem de içsel yönelimlerini şekillendiren bütüncül bir sistem olarak değerlendirilmelidir. Kuramsal, deneysel ve gözleme dayalı verilerin, öğretimsel ihtiyaçlara göre biçimlendirildiği esnek ama yönlendirici bir yapı sunar.

Dil öğretiminde yaklaşım kavramı, yalnızca kuramsal bir zemin oluşturmakla kalmaz; aynı zamanda öğreticiye, öğretme sürecini nasıl daha etkili bir şekilde gerçekleştirebileceğine ilişkin bir yol haritası sunar. Yaklaşımlar, bu bağlamda, öğreticilerin pedagojik tercihlerinde sistematik ve bilinçli kararlar

alabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Spiro’nun (2013) sunduğu örnekler, öğrenen ihtiyaçları ile seçilen yaklaşım arasındaki ilişkinin ne denli belirleyici olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Geleneksel yaklaşımın temel bileşenlerinden biri olan dil bilgisi çeviri yönteminin uygulandığı bir öğrenme ortamında, öğrenenlerin yaşadığı öğrenme deneyimi, bu bağlamın tipik bir yansımasıdır. Söz konusu yöntemin uygulandığı öğrenme ortamlarında bir öğrencinin ifadeleri bu durumu şu şekilde ortaya koymaktadır:

“Her gece bir saat süren çeviri ve dil bilgisi kurallarını öğrenmeye yönelik ödevlerim vardı. Bundan nefret ettim fakat öğretmenim bu sizin öğrenebileceğiniz biçim dedi. Sonraları bunu yapmaktan vazgeçtim ve arkadaşlarımla yazışıp youtube üzerinden İngilizce şarkılar dinledim. Daha iyi öğrendim ve öğretmenim beni takdir etti” (Spiro, 2013, s. 4).

Bu örnek, tek yönlü ve öğrenen merkezli olmayan yaklaşımların, öğrencinin içsel motivasyonunu zedeleyebileceğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Öte yandan, bireyin kendi öğrenme stratejisini keşfetmesi ve hedef dile doğal yollarla maruz kalması, dil edinimini destekleyen bir süreç dönüşmüştür. Bu durum, yaklaşımın yalnızca öğreticiye değil, öğrenenin kendine ilişkin farkındalığına da yön veren bir yapı taşı olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde yaratıcı etkinliklerin ve alternatif öğretim tekniklerinin kullanımı, özellikle son yıllarda öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla sıkça başvurduğu bir yöntem haline gelmiştir. Resimlerden, oyunlardan ve çeşitli etkileşimli öğrenme araçlarından faydalanan öğreticiler, dil öğrenimini öğrenciler açısından daha keyifli ve anlamlı hale getirmeyi hedeflemektedir. Ancak, öğrenme ortamının eğlenceli olması her zaman öğrenen beklentileriyle örtüşmeyebilir. Spiro’nun (2013) aktardığı örnek, bu bağlamda dikkat çekici bir öğrenme gerilimini ortaya koymaktadır.

Söz konusu örnekte, yaratıcı etkinlikler aracılığıyla derslerini zenginleştiren bir İngilizce öğretmeni, zamanla öğrencilerinin ilgisinde bir düşüş gözlemler. Bu durumu anlamlandırmak üzere doğrudan öğrencilerine yönelir ve açıkça sorar: “Problem nedir?” Öğrencilerin verdiği yanıt ise yaklaşım ile değerlendirme araçları arasındaki uyumsuzluğu göstermektedir:

“Bu aktiviteler bizim testten geçmemizi sağlar mı?” (Spiro, 2013, ss. 4–5).

Bu yanıtla birlikte öğretmen, öğrenme sürecinde odaklandığı temel unsurun—yani eğlence ve katılım yoluyla dil öğretiminin—öğrenciler açısından sınav başarısıyla doğrudan ilişkili görülmediğini fark eder. Bunun üzerine ölçme ve değerlendirme boyutunu da dikkate alarak derslerine test uygulamaları ekler. Sonuç olarak öğrenciler, yapılandırılmış değerlendirme süreçlerinin varlığıyla kendilerini daha güvende hissetmeye başlar. Bu durum, öğrenme ortamının duygusal yönünün de öğretimsel tercihler kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Verilen her iki örnek de açıkça göstermektedir ki, öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik tutumları, büyük ölçüde, öğretim sürecinde benimsenen yaklaşım ile öğrenci beklentileri arasındaki örtüşmeye bağlıdır. Başka bir deyişle, öğrenen bireyin kendisinden ne beklediği, bu beklentilerin hangi yollarla kendisine sunulduğu ve sunulan yapının öğrenen ihtiyaçlarıyla ne derece uyumlu olduğu, öğrencinin seçilen yaklaşımı içselleştirmesinde ya da reddetmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bu bağlamda, her dil öğretim yaklaşımının arka planında yer alan teorik yapının, sadece pedagojik değil, aynı zamanda dil bilimsel, psikolojik, davranışsal ve bilişsel açılardan da derinlemesine analiz edilmesi gerekmektedir. Çünkü bir yaklaşımın temelleri, yalnızca sınıf içi uygulamalara değil; öğrenenin zihinsel süreçlerine, toplumsal çevresine ve algısal yönelimlerine de etki eden çok katmanlı bir düşünsel zemine dayanır. Bu çok katmanlı zemini tarihsel gelişimi içinde ele aldığımızda, dili anlam yönüyle ele alan Bally’dan başlayarak, Amerikan yapısalcı okulun öncü isimleri olan Bloomfield ve Harris’e kadar uzanan geniş bir dilbilimsel mirasın etkilerini görmek mümkündür. Aynı şekilde, öğrenme kuramlarının biçimlenmesinde etkili olan Pavlov’un koşullanma kuramı, Piaget’nin bilişsel gelişim aşamaları,

Skinner'in davranışçı ilkeleri ve Vygotsky'nin sosyal etkileşim temelli yaklaşımı da dil öğretimindeki yaklaşımlara doğrudan yansımıştır. Bununla birlikte, Habermas gibi eleştirel düşünceyi ön plana çıkaran felsefecilerin katkıları, dilin yalnızca iletişimsel bir araç olmadığını, aynı zamanda toplumsal bir eylem alanı olduğunu da ortaya koyar niteliktedir (Delibaş, 2019). Dolayısıyla yaklaşım, yalnızca pedagojik bir tercih değil; disiplinler arası temellere dayanan bütünsel bir anlayışın yansıması olarak ele alınmalıdır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil öğretimi alanında tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan dört ana yaklaşımı ve bu yaklaşımlardan doğan altı farklı öğretim yöntemini bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak kuramsal bir çerçevede değerlendirmektir. Çalışma, dil öğretiminde özellikle davranışçı, bilişsel, doğuştancı ve yapılandırmacı yaklaşımlar doğrultusunda şekillenmiş öğretimsel uygulamaların, günümüzün sosyal, kültürel ve pedagojik ihtiyaçları karşısındaki yeterliklerini sorgulamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Avrupa Ortak Başvuru Metni ile birlikte yeni bir paradigma olarak önerilen Eylem Odaklı Yaklaşımın, söz konusu yaklaşımlarla benzeşen ya da ayrışan yönleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nihai hedef, dil öğretiminde kuramsal zemin ile uygulama alanı arasındaki geçişkenliği göstermek, geçmişten bugüne uzanan yöntemsel mirasın güncel bir yaklaşımla nasıl yeniden inşa edilebileceğini tartışmaya açmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeline dayanmaktadır. Araştırma kapsamında, dil öğretimiyle ilgili temel yaklaşımlar ve bu yaklaşımlardan türetilmiş yöntemler, tarihsel gelişim çizgisi içerisinde incelenmiştir. İncelenen belgeler arasında, alana yön vermiş teorisyenlerin eserleri, yöntem kitapları, öğretim kılavuzları ve özellikle Avrupa Ortak Başvuru Metni gibi çerçeve metinler yer almaktadır. Toplanan veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiş; her yaklaşım kendi içerisinde pedagojik temelleri, öğrenen merkezli yapısı ve dil öğretimindeki etkileri bakımından değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca, Eylem Odaklı Yaklaşımın içerdiği sosyal, kültürel ve işlevsel boyutların önceki yaklaşımlarla olan ilişkisi örnekler üzerinden tartışılmış; yöntemler arası geçişlerin kuramsal açıklamaları yapılmıştır. Böylece çalışma, tarihsel bir izleği olan ancak bugünü açıklama gücü de taşıyan kuramsal bir çerçeve oluşturmayı hedeflemiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Davranışçı Yaklaşım

1950 ve 1960'ların en etkili yaklaşımı olan Davranışçı yaklaşımın kuramsal alt yapısına göre dil öğrenimi de diğer öğrenme türleri gibi alışkanlık oluşturma sürecine bağlıdır. Alışkanlık oluşturma süreci de tıpkı öğrenme süreci gibi, öğrenenin bulunduğu çevredeki uyaranlara verdiği tepkiler ve bu tepkilerin ardından gelen pekiştiricilerle şekillenen bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, öğrenilenlerin bellekte kalıcılık kazanması, birkaç tekrarla kullanılabilir hale gelmesi ve davranışa dönüşmesi, doğrudan uyarıcı-tepki zincirine bağlıdır. Bu anlayış, klasik davranışçı yaklaşımın temel varsayımlarından birini oluşturur. Söz konusu yaklaşımda, dil öğrenimi süreci de dâhil olmak üzere en karmaşık görünen davranışların bile, uygun biçimde yapılandırılmış sistemli tekrarlar ve ardışık pekiştirmeler yoluyla alışkanlığa dönüşebileceği kabul edilmektedir. Başka bir deyişle, öğrenme, bireyin kendisine sunulan uyarana doğru ve istenen tepkiyi verebilmesiyle mümkün olur. Burada öğrenenin içsel zihinsel süreçlerinden ziyade, dışsal davranışsal tepkileri esas alınmakta; doğru davranışların ödüllendirilmesiyle istenen alışkanlıkların kazandırılacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımda dil öğrenimi, soyut ve içsel bir bilişsel süreçten çok, gözlemlenebilir davranışların düzenli tekrarlarla pekiştirilmesine dayalı mekanik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Davranışçı yaklaşım çerçevesinde dil öğrenme süreci, büyük ölçüde taklit ve pekiştirmeye dayalı bir yapı olarak tanımlanır. Bu yaklaşıma

göre öğrenenler, çevredeki dilsel örüntüleri doğru biçimde taklit ettiklerinde olumlu pekiştireçlerle ödüllendirilir; hatalı üretimlerde ise olumsuz pekiştireçle karşılaşarak davranışlarını yeniden şekillendirirler. Örneğin, bir öğrencinin "bana bir kalem ver" ifadesini duyması ve bunu aynı biçimde tekrar etmesi durumunda, karşılığında fiziksel olarak bir kalem verilirse, bu etki-tepki ilişkisi aracılığıyla öğrenme süreci gerçekleşmiş kabul edilir. Bu anlayış, öğrenmenin yalnızca dışsal uyarıcılara verilen tepkiler üzerinden açıklanabileceğini varsayar (Ellis, 1997, ss. 31-32). Ancak bu noktada eleştirel bir soru gündeme gelir: Öğrenme, sadece uyarana karşı verilen davranışsal tepkilerden mi ibarettir? Ellis'in (1997, ss. 31-32) de belirttiği üzere, "öğrenme sadece zihne giren girdilerin yeniden oluşturulması değildir." Çünkü öğrenen bireyler, yalnızca çevreden aldıkları verileri tekrar etmekle kalmaz; aynı zamanda bu veriler üzerinde zihinsel işlemler yapar, genellemelerde bulunur ve kendi kurallarını üretir. Bu da gösteriyor ki, öğrenme süreci yalnızca dış dünyadaki etki ve tepkilerle sınırlı değildir; öğrenenin zihinsel faaliyetleri de bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır.

Dolayısıyla dil öğretiminde yalnızca davranışsal süreçlere değil, öğrenenin içsel bilişsel dinamiklerine de yer verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenme, mekanik bir taklit düzeyinde kalacak; anlam üretimi ve dilin yaratıcı yönü ihmal edilmiş olacaktır.

Diğer öğrenme türlerinde olduğu gibi dil öğreniminde de bu yaklaşımın temsilcisi Skinner'dir. Çünkü Skinner'e göre dil bir davranıştır ve söz konusu diğer davranışlar gibi öğrenilir/öğretilir. Dil öğretiminin uyarı-tepki denklemine uygun bir dizi şartlanma sonucunda gerçekleştiği aşıkardır (Güneş, 2007). Bu sebeple sürekli maruz kalma, aralıklı tekrar ve taklitler söz konusudur. Skinner'in bu kuramından anlaşılacağı üzere "dış etkenler uyarıyı seçer ve amaçlanan davranış koşullandırılınca kadar karşılıkları pekiştirilir. Bu anlamda öğrenme organizmanın davranışı üzerinde işleyen ve onu biçimlendiren dış etkenler sonucudur. Gerekli görülen, uygun pekiştirmeler yapılarak davranışlar değiştirilebilir ya da istenen her davranış sağlanabilir" (Tura, 1983, s. 11). Bir başka ifadeyle "dil öğrenme, doğru cevapların pekiştirilmesiyle etki-tepki bağının kuvvetlenmesi sürecidir" (Demirel, 1999, s. 43).

Bu yaklaşıma Amerikan yapısalcılar da önemli katkı sağlamış ve dil öğretiminde uygulanmasına yer vermişlerdir. Davranışçı yaklaşımın dil öğretimine yansıyan en somut örneklerinden biri, dilsel-işitsel ve işitsel-görsel yöntemlerdir. Bu yöntemlerin kuramsal zeminini oluşturan isimler arasında Edvard Sapir, Franz Boas ve Zellig Harris gibi dil bilimciler ön plana çıkmaktadır. Söz konusu dil bilimciler, dili çevresel uyarılara verilen tepkiler üzerinden şekillenen bir davranış olarak değerlendirmiş; dolayısıyla dil öğretiminin de sistematik tekrar, taklit ve pekiştirme temelli bir süreçle yürütülmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu anlayış, hem yöntemin teknik altyapısını hem de öğretici-öğrenen etkileşimini biçimlendiren temel referanslardan biri olmuştur. Betimlemeli dil bilimi kurucularından olan Bloomfield de davranışçı öğrenme görüşünü benimsemiştir. Dil öğrenmenin "yapıları aşırı öğrenme" ile gerçekleştirilebileceği görüşüne destek vermiştir (Demircan, 2005, s. 182). Kısacası davranışçılara göre dil öğrenme "düşünmeye gerek duymaksızın tepki gösterme" becerisinin kazanılmasıdır (Brooks, 1964'ten aktaran Demircan, 2005, s. 183).

Doğuşancılık (Mentalist)

1960'lı yıllarda, davranışçı yaklaşımın sınırlılıklarına bir tepki olarak Amerika'da gelişmeye başlayan bu yaklaşım, dil öğretiminin yalnızca uyarana verilen tepkilerle açıklanamayacağını savunur. Bu tepkisel yönelim, dil öğrenme sürecinin arka planında çok daha karmaşık ve bilinçli zihinsel işlemlerin yer aldığını ileri sürerek, öğrenmeyi sadece dışsal davranışlarla sınırlandıran bakış açısına eleştirel bir alternatif sunmuştur. Bu bağlamda öğrenen, pasif bir alıcı değil; bilgiyi işleyen, yapılandıran ve anlamlandıran aktif bir özne olarak konumlandırılmıştır. Bu bakış açısı, kuramcılarının çevrenin dili nasıl etkilediğinden hareket ederek insanın doğuştan gelen özelliklerinin öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerine çalışmaya itmiştir (Ellis, 1997, s. 32). Bunun sonucunda insanoğlunun dil öğrenmeye yönelik doğuştan

gelen bir yetiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) adlı eserinde, insanın doğuştan getirdiği dil öğrenme yetisini “dil edinim cihazı” (*Language Acquisition Device*) olarak kavramsallaştırmıştır. Ona göre bu yeti her insanda doğuştan vardır ve dil edinimi süreci bu zihinsel mekanizma sayesinde gerçekleşir. Özellikle çocukların, soyut dil kurallarına rağmen, kısa sürede ve yüksek bir başarıyla ana dillerini kullanabilmeleri, Chomsky’i insan zihninin dil öğrenmeye önceden programlanmış olduğu düşüncesine götürmüştür. Bu bakış açısı, dilin yalnızca çevresel uyarıcılara verilen tepkilerle öğrenilemeyeceğini; aksine, insanın doğasında var olan bir zihinsel yapı sayesinde anlamlı ve tutarlı dil üretiminin mümkün olduğunu ileri sürmektedir. Böylece dil, edilgin biçimde dış dünyadan alınan bir içerik değil; bireyin zihninde zaten var olan bir potansiyelin dışavurumudur.

Chomsky, çocukların kısa zamanda ve oldukça başarılı bir biçimde dil edinmelerini yalnızca dile maruz kalma ile açıklamanın yetersiz olduğunu belirtmiş; bu durumu her insanın doğuştan getirdiği bir dil edinim cihazı ile ilişkilendirmiştir (Demirezen, 1989, s. 159). Aslında Chomsky, çevresel faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisini görmezden gelmemiştir. Daha sonraları geliştireceği üretimsel-dönüşümlü dil bilgisi kuramına işaret etmiştir (Delibaş, 2019, s. 32).

Chomsky’nin kuramına göre canlılar içerisinde sadece insanlar dil öğrenmeye yetkindir. Dil edinimi, her bireyin yaşamında doğal olarak gerçekleşen evrensel bir süreçtir. Ancak bu durum, tüm bireylerin benzer çevresel koşullara ya da aynı düzeyde koşullanma süreçlerine maruz kaldığı varsayımına indirgenemez. Herkesin bir dili öğrenebilmesi, çevresel uyarıcılardan çok, bireyin doğuştan getirdiği ve gelişim süreci içinde kendiliğinden etkinleşen özel bir yetiye sahip olmasıyla açıklanabilir. Bu yeti, dil edinimini rastlantısal ya da dışa bağımlı olmaktan çıkararak, insanın bilişsel donanımına içkin bir süreç haline getirir (Wilkins, 1972, s. 168).

Bilişsel Yaklaşım

Mentalist dil öğrenme yaklaşımı Chomsky’nin görüşleriyle yeniden şekillenmiş ve dil öğretiminde bilişsel yaklaşımın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Mentalist bakış açısına göre dil öğrenme süreci aktif bir zihinsel süreç olarak kabul edilir (Demirezen, 1989, s. 159). İnsan zihnini bilgisayara benzeten bu yaklaşımda dilin bir dizi zihinsel işlemler sonucunda öğrenildiği savunulmuştur. Birey dili zihinsel kapasitesi aracılığıyla analiz eder, dilsel yapıları çözümler ve iletişim durumlarında uygun bir biçimde kullanır. Kısacası, birey dili kendi aktif çabalarıyla öğrenir. Çünkü doğuştan gelen yeteneklere ve evrensel bir dil bilgisine sahiptir. Dilin kurallarından hareketle dildeki yapılar öğrenilir ve uygulanır. Bu nedenle, öğrenme yalnızca dışsal etkileşimlerle değil, bireyin içsel bilişsel örgütlenmesiyle birlikte değerlendirilmelidir.

İnsan zihninde bilginin öğrenilmesi ve kazanılması sürecinde bilgisayarın bilgi işleme sürecine benzer birtakım süreçler meydana gelir. Bilişselciler bu benzetmeyi bilgi işleme modeli olarak açıklarlar (Delibaş, 2019).

“Bu modelde girdi insanın zihninde işlemesi için çevresinden algıladığı bilgidir. İnsan sürekli olarak çevresinden gelen girdi bombardımanı ile karşı karşıyadır. Ancak insan bunlardan bir bölümünü daha sonra hatırlamak ya da kullanmak için seçer ve duyu organları yoluyla algılar. Daha sonra kod açma işlemi gerçekleşir. Kod açma yeni bilginin zihinde varolanlarla ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilmesi ve daha sonra kullanılmak için depolanmasıdır. Gerekğinde bu bilgi geri çağrılarak kullanılır. Bu süreçte bilgi geri çağrılarak kullanılır. Bu süreçteki çıktı, depolanmış bilginin geri çağrılarak kullanılması sonunda insanın sergileyeceği dışsal tepkidir ki, bu da girdinin aynısı ya da benzeridir” (Gagné & Driscoll, 1988; Slavin, 1994; Stamper, 1992’den aktaran Aydın, 2000, s. 187).

Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı yaklaşım Piaget, Bruner ve Vygotsky’nin görüşleri yeni bir boyuta evrilmiştir. Artık, öğrenci sadece zihninde bilgi yapılandıran değil aynı zamanda var olan bilgileriyle yeni öğrendiği

bilgileri harmanlayan ve yapılandırdığı bilgiyi gelecekteki öğrenme süreçlerine taşıyabilen kişi olarak adlandırılmıştır. Bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme süreci “bireylerin önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgilerin zihinlerinde bir araya getirilmesindeki aktif süreç” olarak kabul edilebilir (Jones & Brader-Araje, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşım açısından “süreç” kavramı merkezi bir öneme sahiptir. Zira bu yaklaşımda amaç, öğrenmenin sonunda ortaya çıkan üründen ziyade, bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma ve anlamlandırma sürecini dikkate almaktır. Bu doğrultuda, öğrenmenin değerlendirilmesinde esas alınan ölçüt de sonuçtan çok, öğrenme sürecinin niteliğidir. Sarıgöz ve Delibaş’a (2016) göre öğrenme, bireyin ön bilgileriyle yeni bilgileri aktif biçimde ilişkilendirip yeniden yapılandırdığı dinamik bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için, bireyin sahip olduğu ön bilgilerin doğruluğu, güvenilirliği ve kontrol edilebilirliği belirleyici bir rol oynamaktadır. Aksi takdirde, hatalı ön bilgilere dayalı olarak inşa edilen yeni bilgiler de yanlış bir bilişsel yapı oluşturacaktır.

Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin rolü, sadece bilgi aktaran değil; öğrenene rehberlik eden, süreci izleyen ve gerektiğinde müdahale eden yönlendirici bir konumda olmalıdır. Özellikle öğrenenin ön bilgilerini analiz etmek, yanlış anlamaları ayıklamak ve öğrenme sürecini doğru zemin üzerine inşa etmek açısından öğretmenin bilinçli ve dikkatli yaklaşımı kritik önem taşır. Bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen-merkezli değil, süreç ve öğrenen merkezli bir öğretim anlayışını esas alır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenme sürecini anlamlandırmaya yönelik farklı açıklamalar sunan yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Brooks & Brooks, 1999). Kuramsal temelleri itibarıyla “yapılandırmacılık” ya da diğer adlandırmalarıyla “oluşturmacılık”, “yeniden inşacılık” ve “bilgiyi yapılandırma”, esasen bilginin doğasına ve birey tarafından nasıl inşa edildiğine odaklanan bir anlayışı temsil eder. Bu yaklaşım, öğrenmenin pasif bir aktarım değil, birey tarafından aktif olarak inşa edilen bir süreç olduğunu vurgular.

Demirel’in (2012, s. 221) ifade ettiği üzere yapılandırmacılık, öğretime değil, öğrenmeye ilişkin bir kuramdır. Bu ayrım, yalnızca terminolojik değil; aynı zamanda pedagojik bakımdan da önemli bir farklılığı işaret eder. Çünkü “öğretim” kavramı, çoğunlukla bilgi aktarımını önceleyen, öğreneni edilgen bir konumda gören didaktik bir süreci çağrıştırırken; “öğrenim” kavramı, öğreneni merkeze alan, onun aktif katılımını ve işbirliğini esas alan dinamik bir sürece karşılık gelir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi hazır biçimde almak yerine, kendi deneyimleri ve önceki bilgi birikimi aracılığıyla yeniden anlamlandırmasını esas alır ve bu yönüyle çağdaş öğrenme kuramları arasında özgün bir konumda yer alır.

Yapılandırmacı yaklaşım, diğer yaklaşımlardan farklı olarak bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, öğrenenin zihinsel süreçleriyle yapılandırmasına odaklanan öğrenci merkezli bir anlayış sunar. Başlangıçta bireyin bilgiyi nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bu kuram, zamanla bireyin bilgiyi nasıl yapılandırdığına yönelmiştir (Demirel, 2012, s. 221). Bu çerçevede, öğrenme süreci öğretimden çok öğrenimin ön plana çıktığı, öğrenenin aktif olarak yer aldığı bir yapıdadır (Güneş, 2007, s. 32).

Süreç odaklı bu anlayış, bireyi yalnızca bilgi alan değil, aynı zamanda bilgiye anlam katan ve onu yeniden inşa eden bir özne olarak görür. Yıldırım ve Şimşek’in (1999) vurguladığı gibi, çağdaş öğrenme ortamlarında beklenen birey; edilgen değil, bilgiyi yorumlayan, anlam kurma sürecine etkin biçimde katılan bireydir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel amacı, öğrenene bilgiyi doğrudan sunmaktan çok, bilgiyi nasıl öğreneceğini öğretmek ve onu anlamlı hâle getirme becerisi kazandırmaktır. Bu anlayış, bireyin yalnızca bilgiye ulaşan değil; bilgiyi yorumlayan, nerede ve nasıl kullanacağını bilen ve yeni bilgileri daha önceki öğrenmelerine dayandırarak üreten aktif bir özne olmasını hedeflemektedir (Abbott, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme süreci, esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlama dayalı zengin yaşantılar aracılığıyla kurulan ve özgün ilişkilerle oluşan, oldukça geniş, çok değişkenli ve değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediğinin yorumlanması oldukça zor olan döngüsel ve holografik bir olgu olduğu düşünülmektedir (Yurdakul, 2004'den aktaran Baş, 2012, s. 204). Öğrenme sürecinde yalnızca bireyin kendi zihinsel işlemleri değil, aynı zamanda öğretene-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşimi de belirleyici rol oynar. Çünkü yapılandırmacı anlayışta etkileşim tek yönlü değil, karşılıklı bir bilgi alışverişine dayalıdır. Yapılandırmacı yaklaşım, bilgiyi öğrenenin etkin katılımıyla biçimlenen öznel bir olgu olarak ele alır ve bu nedenle odağına öğrenciyi yerleştirir (Fox, 2001'den akt. Fer & Cırık, 2007). Fox'un vurguladığı temel ilkeler bu öğrenci-merkezli bakış açısını somutlaştırır:

Tablo 1.

Fox yapılandırmacı öğrenme ve bilginin özellikleri (aktaran Fer ve Cırık, 2007).

Öğrenme	aktif bir süreçtir.
	dünyayı anlamlandırma sürecidir.
	öğrencinin çözeceği; anlamlı, açık-uçlu, çözümü güç problemler gerektirir
Bilgi	öğrenci tarafından pasif olarak alınmaz; yapılandırılır
	keşfedilmez; yaratılır.
	kişisel duruma özgüdür.
	sosyal bağlamda yapılandırılır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, yalnızca bilgi alan değil; öğrenme sürecinin etkin bir parçası, hatta sosyal bir aktörü olarak konumlandırılmaktadır. Bu nedenle Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM., 2001) geleneksel "öğrenci" terimi yerine, "öğrenen" ve "sosyal aktör" kavramlarının tercih edilmesi tesadüf değildir. Öğrenen, bilgiyi kendi zihinsel süreçleriyle anlamlandırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrenme ortamında karar alma, katkı sunma ve süreci yönlendirme sorumluluğunu da üstlenir.

Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilecek konular belirlenirken öğrenenin katılımı esastır. Öğretmen ise bu süreçte yönlendirici sorular sorarak öğrenenin düşünmesini, sorgulamasını ve bilgiyi yapılandırmasını destekleyen bir rehber konumundadır. Böylece öğrenme süreci, öğretmenin anlattığı bir yapı olmaktan çıkar; öğrenenin etkin rol üstlendiği, kendi öğrenmesini inşa ettiği bir sürece dönüşür. Demirel'e göre yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri şunlardır (2012, ss. 222-23):

Tablo 2.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri (Demirel, 2012)

1	Öğrencileri, konuya ilgi uyandıran sorunlara yönelmek.
2	Temel kavramlar etrafından öğrenmeyi yapılandırmak.
3	Öğrencilerin görüş açılarını ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek.
4	Öğrencilerin öngörülerine göre eğitim programlarını uyarlamak.
5	Öğretme süreci bağlamında öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek.

Öğrencilere öğrenme özerkliği sunan bu yaklaşım öğrenme ortamlarında öğrenenlere farklı imkanlar sağlamaktadır. Demirel'e göre yapılandırıcı yaklaşımın esas alındığı öğrenme ortamlarında öğrencilere sınırsız olanaklar sağlanmaktadır (2012). Bunlar:

- Öğretmen, öğrenciyi önceden yapılandırılmış programların edilgen kalıplarından uzaklaştırarak düşünsel derinliği yüksek temalarla buluşturur.

- Öğrenme sürecini, öğrencinin ilgi merkezinden hareketle yapılandırır; fikir üretme, kavramlar arası ilişki kurma ve sonuç çıkarma süreçlerine rehberlik eder.
- Bilginin ve gerçeğin, sabit ve tek yönlü değil; çok boyutlu ve yoruma açık olduğunu öğrenenle birlikte tartışma zemini oluşturur.
- Öğrenmenin ve öğrenmeye ilişkin değerlendirmenin, yüzeysel değil; zihinsel çaba, zaman ve anlam inşası gerektiren çok katmanlı bir süreç olduğunu göz önünde bulundurur.

YÖNTEMLER

Dil bilgisi Çeviri Yöntemi

Yazı geçmişten bugüne kadar farklı isimlerle kullanılagelmiş bu yöntemde “dil öğretimi/öğrenimi yabancı dilin yazılı biçimi üzerine kuruludur çünkü bu yöntem ilk olarak yaşamayan dillerin (yunanca ve özellikle latince öğretiminde) öğretilmesinde uygulanmıştır. Dil öğretiminin hedefi yabancı dilde konuşmayı öğretmek değil edebi veya eski metinleri anlamayı kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir” (Besse, 1985 ss. 26-27’den akt. Delibaş, 2019, s. 35). Latince ve Yunanca öğretiminde kullanılan bu yöntemi Mackey’e göre, “Karl Plötz geliştirmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar Plötz’ün teknikleri geçerli olmuştur” (Demirel, 1999, s. 38).

Geliştirilen bu yöntemde hedef dilin kurallarını öğretmek ve hedef dilden ana dile doğru çeviri yaparken çoğunluğu dil bilgisel olan bu kurallardan doğru faydalanmak amaçtır. Neuner’e göre dil bilgisi çeviri metodunun belirleyici özelliği hedef dilin sözcük sayısı ve dil bilgisi kurallarıdır. Bir dili öğrenenler bu kurallardan hareketle hedef dildeki cümleleri ve metinleri anlayabilmeli ve söz dizimi kurallarına uygun olarak doğru yazma becerisini geliştirebilmelidir (2003, s. 227). Bir dilden başka bir dile yapılan başarılı bir çeviri yabancı dil bilgisinin temel göstergesi olarak kabul edilir. Açıklamalı dil bilgisi öğretiminin uygulandığı bu yöntemde ana dil ve hedef dil arasında benzerlikler kurulmaya çalışılır. Çünkü bu yöntemde ana dildeki cümle yapıları ile hedef dildeki cümle yapıları ve her iki dil arasındaki benzerliklerin öğrenmeyi basitleştireceğine inanılır (Larsen-Freeman, 1986, s. 10). Dil öğretiminde öğrenenler için iyi bir zihinsel antrenman gibi görülen bu yöntemde öğrenenler öğrendikleri dil bilgisi kurallarının ve yapılarının bilincindedirler (Larsen-Freeman, 1986, s. 10). Dil öğretiminde dil bilgisi ve çeviriye yer verilmesinin nihai amacı doğru çeviri yapabilmek ve dil bilgisi kurallarını açıklayabilmektir. Dil bilgisi öğretimi son derece önemlidir, zira “kim dil bilgisine hâkim olursa, yabancı dile de hâkim olur; doğru yapılan bir çeviri ürünü kişinin dil bilgisine hâkim olduğunun yegâne göstergesidir” (Neuner, 1993, s. 19).

Direkt Yöntem

Dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak geliştirilen bu yöntemin temelinde, öğrenilen dil ile yaşantı arasında kurulan doğrudan ilişki vardır (Hengirmen, t.y., s. 20). Öğrenme süreci boyunca hedef dilin dışına çıkılmadan, çeviri yapılmaksızın ve ana dil kullanılmaksızın sürdürülen bu yaklaşım, dili bir yaşam biçimi olarak görmeyi esas alır. Bu anlayışın kuramsal arka planında, Humboldt’un “dil bir düşünce biçimidir” görüşü önemli bir referans noktası olmuştur. Çünkü bu görüş, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda bireyin dünyayı algılayış ve anlamlandırış biçimi olduğuna işaret eder.

“Dil bir insanın dünya görüşünü etkiler; her dilin yaratıcı anlatıma biçim veren, o dil toplumuna özgü ruhbilimsel kurguyu yansıtan bir iç dünyası vardır. Öteki dillerden ayrı olan bu iç biçim, o dilin hammadmesine uygulanan birim, örgü ve kurallardan oluşur. Bir ulusun dili o ulusun ruhu, ya da bir ulusun ruhu o ulusun dilidir. Her dilin iç yapısı gözlem verilerini düzenler ve sınıflandırır; böylece ayrı dilleri konuşanlar bir ölçüde ayrı dünyalarda yaşar ve ayrı düşünme biçimleri vardır. Öyleyse bir dilin öğretiminde bir başka dilin aracılığına yer yoktur” (Demircan, 2005, s. 171).

Bu görüşten hareketle oluşturulan dil öğretiminin hiçbir aşamasında ana dile yer verilmez. Öğretimde herhangi bir aracı dile yer verilmeyen bu yöntemde öğretimin doğrudan ana dil edinimine benzer biçimde yapılması gerekir (Butzkamm, 2005, s. 27). Tümevarıma dayalı olarak dil bilgisi kurallarının öğretildiği bu yöntemde, özellikle kelime ve cümlelerin anlamlandırılmasını kolaylaştırmak amacıyla görsel materyallerden ve pantomim gibi destekleyici araçlardan yararlanılmaktadır. Yöntemin uygulamalarına bakıldığında, temel amacın öğrenenin sözel iletişim becerilerini geliştirmek olduğu açıkça görülmektedir. Bu bağlamda Besse (1985, s. 34), tümevarım yönteminin, sözel etkileşimi merkeze alan ilk öğretim yaklaşımı olduğunu özellikle vurgulamıştır. Bu yönüyle yöntem, sadece dil yapılarının öğretilmesini değil, aynı zamanda dilin işlevsel ve anlamlı kullanımını da hedefleyen bütüncül bir anlayışı temsil etmektedir.

Dilin iletişim boyutuna ilk kez vurgu yapılan bu yöntemin amacı ve taşıdığı önem, Gouin'in *Art d'enseigner et d'étudier les langues* (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı eserinde açık biçimde dile getirilmiştir. Gouin, dil öğretiminin çok boyutlu bir süreç olduğunu ifade ederken şu sözleriyle yöntemin temel ilkesini ortaya koyar: "Dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır" (Gouin'den akt. Demirel, 1999, s. 39). Bu yaklaşım, dili yalnızca zihinsel bir yapı değil, aynı zamanda işitsel, sözel ve kinestetik yollarla öğrenilen çok yönlü bir beceri olarak ele alır.

Tarihsel bağlamda ele alındığında, bu yöntemin özellikle öğreticinin hedef kitlenin ana dilini bilmediği durumlarda etkili olduğu görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Nazi baskısından kaçan Alman profesörlerin farklı ülkelerde dil öğretimine başlamalarıyla birlikte bu yöntemin uygulama alanı genişlemiş, farklı dilsel ortamlarda hızlı ve işlevsel öğrenme ihtiyacına yanıt vermiştir. Dil bilimsel temelde ise, çeviri kullanımının "gösteren" ile "gösterilen" arasındaki doğal olmayan ilişkiyi bozacağı yönündeki görüş, bu yöntemde ana dilin ve dolayısıyla çevirinin kullanımını dışlamıştır. Demirel'in (1999) de ifade ettiği gibi, bu yöntemin temelinde, öğretilecek olan yabancı dil ile o dile karşılık gelen kavram arasında doğrudan ve dolaysız bir bağ kurulması esası yer almaktadır. Bu yönüyle yöntem, hedef dilin öğrenen zihninde doğrudan anlam kazanmasını hedeflemektedir.

Şekil 10.

Gösteren, gösterilen arasındaki ilişki ve çeviri (Delibaş, 2019)

YENİ KELİME	ÇEVİRİ	KAVRAM
AĞAÇ		

"Ağaç kavramı ile zihnimizdeki ağaç imgesi arasında nedensiz bir bağ vardır. Bu sebeple gösteren ve gösterilen arasına ana dili aracı olarak sokmak süreci uzatacaktır" (Delibaş, 2019, s. 37). Zira çeviri faktörünün gösterilen ile gösteren arasındaki dolaysız bağı engelleyerek öğrenmeyi güçleştirdiğine inanılmaktadır (Demirel, 1999, s. 40). Bu sebeple bir dilin öğretiminde bir başka dilin aracılığına yer olmadığı yaklaşımın temel ilkesidir.

İşitsel-Dilsel Yöntem

Özellikle dinleme ve konuşma becerilerine odaklanan bu yöntem, literatürde "durumsal dil öğretimi" olarak da anılmakta ve öğretim sürecinde dilin çeşitli kullanım durumlarının canlandırılmasına yer verilmektedir (Martinez, 1996, s. 55). Yöntemin kuramsal çerçevesi, Michigan Üniversitesi İngiliz Dili Enstitüsü'nde görev yapan Lado ve Fries tarafından sistemleştirilmiştir (Bozbeyoğlu, 2000, s. 70). Amerika'da, çeviri odaklı öğretim anlayışına yönelik bir tepki olarak geliştiği düşünülen bu yaklaşım, dil öğretimini yalnızca okuma becerisiyle sınırlı görmeyip, anlamayı, konuşmayı ve yazmayı da kapsayan bütüncül bir sürece dönüştürmeyi hedeflemiştir. Besse'nin (1985, s. 35) de vurguladığı gibi,

bu yöntemde dil hâkimiyeti, sözel becerilerden başlanarak dört temel dil becerisinin birlikte ve dengeli biçimde geliştirilmesi esasına dayanmaktadır.

Yöntemde sözel becerilere öncelik verilmesi, okuma ve yazma becerilerinin arka planda kalmasına yol açmıştır. Bu durum, yöntemin ortaya çıktığı tarihsel bağlamla doğrudan ilişkilidir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı öncesi ve savaş dönemindeki dilsel ihtiyaçlar, yöntemin biçimlenmesinde belirleyici olmuştur. Savaş sürecinde, Asya, Pasifik ve özellikle Avrupa'daki 55 üniversitede, yabancı dili etkin biçimde kullanabilecek askerî personel ihtiyacını karşılamak amacıyla *Army Specialized Training Program* (ASTP) adlı bu yöntem üzerinde uzlaşa sağlanmıştır (Martinez, 1996, s. 56). Bu nedenle, söz konusu yöntem literatürde zaman zaman “askerî yöntem” olarak da anılmaktadır. Savaşın dayattığı pratik ve hızlı iletişim ihtiyacı, dil öğretiminde sözel yeterliliğin öncelik kazanmasına neden olmuştur.

“Bu yöntemin ortaya çıkmasında dilbilim akımlarından yapısalcı akımın bir kolu olan Amerikan yapısalcı dilbilimcilerinin (L. Bloomfield, E. Sapir, F. Boas gibi) ve bunlara eşlik eden davranışçı psikologların, özellikle Skinner'in katkısı olmuştur” (Delibaş, 2019, s. 38).

“Skinner'e göre, her uyarıcıya karşı belli bir tepki vardır. Etki-tepki bağının kurulması için pekiştiricilerin verilmesi gerekmektedir. Sürekli pekiştirme tepkiyi güvence altına alır ve pekiştirme yoluyla tepkiler alışkanlığa dönüşür. Bu öğrenme kuramına göre yabancı dil öğrenmede de alışkanlıkların olabilmesi için tekrara, alıştırımlara ve pekiştirmelere yer verilmelidir. Diğer bir deyişle dil öğrenme, doğru cevapların pekiştirilmesiyle etki-tepki bağının kuvvetlenmesi sürecidir”(Demirel, 1999, s. 43).

Dil yapılarının sık tekrar, taklit ve ezber yoluyla aşırı öğrenimine yer veren bu yöntem konuşma ve dinleme becerilerini geliştirerek öğreneni otomatikleştirir. Askeri alanda sağlanan başarı, bu yöntemin eğitim programlarına uyarlanmasıyla önünü açmıştır. Özellikle betimlemeli dilbilimin kurucularından Bloomfield'in davranışçı öğrenme yaklaşımını benimsemesiyle birlikte, yöntem 1950 ile 1965 yılları arasında başta Amerika olmak üzere pek çok ülkede yaygın olarak kullanılmıştır. Dil öğreniminin, “yapıların aşırı öğrenilmesi” yoluyla gerçekleşeceği düşüncesi zamanla “düşünmeden tepki verme” anlayışını da beraberinde getirmiştir. Bu durum, dil öğretimini öğrencinin zihinsel süreçlerinden uzaklaştırarak tekrar ve pekiştirmeye dayalı kalıp davranışlara indirgeyen bir yaklaşıma dönüştürmüştür (Nelson Brooks, 1964'ten akt. Demircan, 2005, s. 183). Böylece anlam kurma, yaratıcı düşünme ve bağlamı değerlendirme gibi beceriler geri planda kalırken, ezberlenmiş yapılar ön plana çıkmıştır.

Görsel-İşitsel Yöntem

İkinci Dünya Savaşı sonrasında teknolojik gelişmeler, dil öğretiminde işitsel ve görsel araçların kullanımını mümkün kılmıştır. Bu bağlamda Fransa'da geliştirilen ve literatürde “görsel-işitsel yöntem” olarak bilinen bu yaklaşım, dilin dört temel becerisinin bütüncül biçimde geliştirilmesini esas alır. Yöntemin görsel-işitsel olarak adlandırılması hem görsel hem de işitsel unsurların eş zamanlı olarak sunulmasına dayanmaktadır. “Saint-Cloud Zagreb Yöntemi” olarak da bilinen bu yaklaşım, Fransa'daki Saint-Cloud Yüksek Okulu'nda G. Gougenheim ve P. Rivenc'in öncülüğünde çalışan bir ekip (daha sonra C.R.E.D.I.F.'i kuracaklardır) ile Zagreb Üniversitesinde Guberina liderliğinde çalışan başka bir ekip tarafından geliştirilmiştir (Besse, 1985, s. 39).

Bu yöntemde, işitsel-dilsel yöntemde olduğu gibi çeviriye yer verilir; ancak çeviri, doğrudan sözlü karşılıklardan çok, görseller aracılığıyla öğrenenler tarafından bağlamsal olarak yapılandırılır. Özellikle Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesini yaygınlaştırmak amacıyla geliştirilen yöntemde, dil bilgisi kuralları doğrudan verilmek yerine, metin ve örneklerden hareketle öğrenen tarafından tümevarımsal olarak çıkarılır. Bağlam temelli, anlamsal dil bilgisine dayanan bu yaklaşımla, karşılıklı konuşmalar yoluyla hem yapıların pekiştirilmesi hem de ezberlenmesi hedeflenmektedir.

Yabancı dil öğretiminde ilk kez teyp ve kısa filmlerin birlikte kullanıldığı bu yöntem, dilin öğretimini yalnızca sözcük ve yapı düzeyinde değil; işitsel ve görsel bağlamda bütüncül olarak ele almıştır. Bu yönüyle yöntem, günümüzde Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen A1-C2 düzeyleri arasında yapılandırılmış dil yeterlik sisteminin öncül bir biçimi olarak değerlendirilebilir. Öğretim kademeleri üç temel düzeyde sınıflandırılmakta; birinci düzeyde günlük iletişime yönelik temel ifadeler, ikinci düzeyde uzmanlık gerektirmeyen genel içerikler, üçüncü düzeyde ise mesleki ya da akademik bilgi birikimi gerektiren ileri düzey konulara yer verilmektedir (Demircan, 2005; Günday, 2015, s. 92). Bu yaklaşım, dil öğretimini sadece dilin yapısal yönleriyle sınırlamayıp, öğreneni toplumsal ve mesleki bağlamlara hazırlayan fonksiyonel bir süreç olarak da görmektedir.

Bilişsel Yöntem

Bu yaklaşım, dil öğretiminin yalnızca uyarana verilen tepkiyle davranışsal düzlemde gerçekleştiğini savunan davranışçı psikologlar ve Amerikan yapısalcılarının görüşlerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. “Bilişsel” ifadesi, davranışçı öğrenmenin etkin olduğu dönemde ilk kez Tolman’ın 1938 yılında gerçekleştirdiği deneyle bilimsel gündeme taşınmıştır. Tolman, yaptığı deneyde bir labirente yerleştirdiği yemeği bulması beklenen farenin, ilk aşamada labirenti keşfederek hareket ettiğini gözlemler. Deneyin ikinci aşamasında yemeği B noktasına, fareyi ise A noktasına yerleştirdiğinde farenin doğrudan sağa döndüğünü kaydeder. Ancak üçüncü aşamada fare C noktasından bırakıldığında, bu kez sola döndüğünü gözlemleyen Tolman, farenin zihninde bir bilişsel harita oluştuğunu ve hareketlerinin salt uyarana verilen tepkiden ibaret olmadığını ifade eder (Goldstein, 2013, s. 44). Bu bulgu, öğrenmenin yalnızca gözlenebilir davranışlar üzerinden değil, zihinsel süreçler temelinde açıklanması gerektiğini ortaya koyarak, bilişsel yaklaşımın teorik zeminini oluşturmuştur.

Tolman’ın zihindeki bilişsel haritalar düşüncesinden yaklaşık yirmi yıl sonra dikkat çekici bir gelişme yaşanır. Skinner, *Verbal Behavior* adlı eserinde çocukların dili edimsel koşullanma yoluyla öğrendiklerini ileri sürmüştür. Ona göre çocuklar, çevrelerinden duydukları dili taklit ederler ve bu taklit sürecinde doğru ifadeleri kullanmaları, ödüllendirme gibi dışsal pekiştiricilerle açıklanabilir. Ancak, Massachusetts Institute of Technology’de görev yapan dilbilimci Noam Chomsky, Skinner’in bu görüşünü eleştirmiştir. Chomsky’ye göre, çocukların dil edinimi yalnızca ödül ve taklit mekanizmalarıyla açıklanamaz. Zira çocuklar çoğu zaman ebeveynleri tarafından ödüllendirilmesi mümkün olmayan cümleler kurabilirler (örneğin: “Senden nefret ediyorum, anne!”). Ayrıca, çocuklar gelişimsel süreçte, yetişkinlerden hiç duymadıkları ancak dilin kurallarına kendi zihinlerinde türettikleri bazı yanlış cümleler de kurarlar (örneğin: “Çocuk top vurdu”). Chomsky bu tür örneklerin, dilin ediniminde yalnızca dışsal pekiştiricilerin değil, bireyin doğuştan sahip olduğu bilişsel yetilerin de etkili olduğunu ortaya koyduğunu savunmuştur (Goldstein, 2013, s. 44).

Doğuşancı yaklaşımın kuramsal öncüsü olan Noam Chomsky, üretimsel-dönüşümlü dil bilgisi kuramıyla hem yapısalci dil anlayışını hem de davranışçı öğrenme kuramını temelden eleştirmiştir. 1957 yılında yayımladığı *Syntactic Structures* (Sözdizimi Yapıları) adlı eseriyle Chomsky, dil öğrenmenin yalnızca çevresel uyaranlara verilen tepkilerle açıklanamayacağını, bunun yerine öğrenenin zihinsel yapılarının belirleyici olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşımdan hareket eden mentalist dil öğreticiler, dil öğrenimini pasif bir taklit süreci değil; bireyin doğuştan sahip olduğu bilişsel potansiyeliyle gerçekleştirdiği aktif bir yapılandırma süreci olarak görmektedir. Chomsky’ye göre her birey, dili edinmeye yönelik evrensel bir dil bilgisi ile dünyaya gelir ve bu yeti sayesinde dilin kurallarını kavrayıp uygulamaya geçirir (Chomsky, 2001). Dilin zihinde nasıl temsil edildiğine dair ileri sürdüğü kuramların felsefi dayanağını ise Descartes’ın akıl ve düşünce temelli görüşlerine bağlamaktadır. Bu yönüyle Chomsky’nin yaklaşımı, yalnızca dil öğretiminde değil, insan zihninin öğrenme kapasitesine dair daha geniş bir tartışma zemini oluşturmuştur.

“Gerçekten, Descartes’ın kendisinin de çok iyi gözlemlediği gibi, dil türe özgü bir insan yetisidir. Düşük zekâ düzeylerinde, hastalıklı durumlarda bile, problem çözme yeteneği ve başka uyum davranışları

göstermede budala bir insanı geçen bir maymunun hiç erişemeyeceği bir dil yeteneği buluruz insanda” (Chomsky, 2001, s. 28).

“W. Von Humbolt’un 1830’larda kullandığı terimleri kullanacak olursak, konuşan kişi sınırlı araçları sınırsız biçimde kullanır. Öyleyse Humboldt’un dil bilgisi, uygun biçimde birbiriyle bağlantılı, sınırsız sayıda yüzey ve derin yapıyı üreten sınırlı bir kurallar dizgesi içermek zorundadır. Derin ve yüzey yapıyı birbirine bağlayan dönüşüm işlemleri, cümle üretirken veya alımlarken zihnin yerine getirdiği zihinsel işlemlerdir. Bu demek ki zihnimizde üretirken veya alımlarken kullanılan evrensel bir dil bilgisi vardır” (Chomsky, 2001’den akt. Delibaş, 2019, s. 40). Chomsky’e göre bir dilde üretilmiş olan tümceleri incelemek sanıldığı gibi yeterli olmayacaktır. “Yabancı dil öğrenen bir kimsenin yeni cümleler üretebilecek düzeni kavraması gerekir.[...] bir dilde sonsuz sayıda tümceler üretilir. Bu tümcelerin hepsini öğrenmeye insan ömrü yetmez” (Chomsky 2001’den aktaran Hengirmen, t.y., s. 26). O halde her insanın doğuştan gelen ve sonsuz ifadeler kurabilmesini ve anlayabilmesini sağlayan evrensel bir dil bilgisi ve dil yetisi vardır.

Bilişsel görüşü savunan bir diğer psikolog Ausubel de, Skinner’in aksine öğrenmenin anlamlı öğrenme ve ezbere dayalı öğrenme olmak üzere iki şeklinin olduğunu dile getirmiştir (Ausubel, 1968’den aktaran Demircan, 2005, s. 115). Zihin daha önce öğrenilmiş olan bilgilerle yeni öğrenilen veya öğrenilmiş olan bilgileri bir arada anlamlandırmaktadır.

İletişimsel Yöntem

1970’li yıllarda Avrupa’da hızla artan nüfus hareketliliği ve teknolojik gelişmeler, bireyleri farklı toplumlarla etkileşim kurmaya, dolayısıyla yabancı dilleri öğrenmeye yöneltmiştir. Bu toplumsal dönüşüm, dil öğretiminde hâkim olan kuramsal dilbilimci ve öğrenme psikologlarının tek yönlü bakış açılarını sorgulatmış; dilin yalnızca yapısal bir sistem değil, aynı zamanda toplumsal bir etkileşim aracı olduğu düşüncesini öne çıkarmıştır. Bu dönemde özellikle Hymes’in öncülüğünü yaptığı sosyodilbilimciler, Chomsky’nin dil yetisi (competence) ve edim (performance) kavramlarının iletişimsel gerçekliği tam anlamıyla karşılamadığını savunmuşlardır. Hymes, bu iki kavrama ek olarak, bireyin dili toplumsal bağlamda uygun, yerinde ve etkili biçimde kullanabilme becerisi anlamına gelen “iletişimsel yeterlik” (communicative competence) kavramını önermiştir (Demirel, 1999, s. 50). Böylece iletişimsel yaklaşım, yalnızca dil yapılarını öğretmeyi değil, bu yapıların gerçek yaşam içinde işlevsel olarak nasıl kullanılacağını da merkeze alan bir anlayışın temellerini atmıştır.

Hymes’in (1971) ortaya attığı “iletişimsel edinç” kavramı, dilin yalnızca yapısal özelliklerine değil, iletişimsel işlevine de odaklanarak, öğretim yaklaşımlarında önemli bir paradigma değişimi yaratmıştır. Hymes, Chomsky’nin daha önce geliştirmiş olduğu “dilsel edinç” kuramının kapsam itibarıyla dar olduğunu ve “dil öğrenenlerin iletişimsel ortamlarda iletişimsel edinçlerini nasıl kullanabileceklerini açıklamadığını” ileri sürmüştür. Bu doğrultuda, soyut dil bilgisi bilgisinin toplumsal bağlamlarda işlevsel dil kullanımını tek başına açıklamada yetersiz kaldığını savunmuş ve bu kavramın genişletilmesi gerektiğini gündeme taşımıştır (Yaylı & Bayyurt, 2009, s. 16). Benzer biçimde Ellis (2008, s. 6), “iletişimsel yetinin dil yetisinden farklı olduğunu” vurgulamış ve Chomsky’nin dil yetisini yalnızca “bir dilin dil bilgisine ait bilgi” olarak tanımladığını ifade etmiştir. Bu nedenle bazı araştırmacılar, edinç kavramını daha geniş bir çerçevede değerlendirmiş ve bunu hem “bir dile ait dil bilgisi sistemi” hem de “bu sistemin iletişim anında kullanılması” olarak tanımlamış, “iletişimsel yeti” kavramını bu bütünlük içinde ele almışlardır (Ellis, 2008, s. 6).

Dolayısıyla görünen o ki iletişim yetisi sadece dilsel sisteme değil aynı zamanda toplumsal sisteme de dayanır. Bu sebeple, toplumsal bakış açısıyla değerlendirdiğimiz zaman bir dili öğrenme ve kullanma sürecinde, sözel olmayan davranışlar da en az sözel olan ifadeler kadar anlam taşıyıcısıdır. Çünkü konuşma eylemi yalnızca seslerin üretiminden ibaret değildir; aynı zamanda iletişimi bütünleyen jestleri, yüz mimiklerini ve bedensel hareketleri de kapsar. Bu nedenle, iletişim süreci hem sözlü hem

de sözsüz öğelerin etkileşimiyle biçimlenir. Anlama eylemi de benzer biçimde yalnızca sözel ifadeleri değil, bu ifadelere eşlik eden sözsüz davranışları da kavramayı hedefler. Widdowson'un da belirttiği gibi, anlama yalnızca sözcüklerin değil, iletişime aracılık eden sözsüz davranışların da çözülmesini içerir (Widdowson, 1978, s. 59). Bu bağlamda, dil öğretiminde iletişimsel yeterliliğin gelişimi, sözlü ifadelerin yanı sıra sözsüz göstergelerin de bilinçli şekilde değerlendirilmesini gerektirir. "Bu kavram, dil öğretiminde iletişimin öne çıkarılmasından başka becerilerin birbirine bağlılığını ve ayrılmazlığını, yani dilin bir bütün olduğunu savunan bir düşünceyi geliştirmesi bakımından da önemlidir" (Yaylı & Bayyurt, 2012, s. 16).

Dili bir bütün olarak ele alan bu yöntemde, davranışçı kuramların dili öğrenilmiş bir davranış dizgesi olarak görmelerine ve yapıların ezberlenmesine dayalı öğretim anlayışına eleştirel bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu anlayışa göre, dil öğretiminde yapıların ve cümlelerin tekrar yoluyla ezberlenmesi kalıcı bir öğrenme sağlamamaktadır. Yöntemin nihai hedefi, hedef dildeki becerilerin mekanik tekrarlar değil, anlamlandırma süreciyle kazanılmasıdır. Bu bağlamda, öğrenen birey yalnızca dili tanımakla kalmamalı; dilin yapısını anlayarak, uygun zamanda ve uygun bağlamda kullanabilme becerisine de sahip olmalıdır. Burada vurgu, dilin kurallarının bilinmesinden çok, bu kuralların işlevsel bağlamlar içinde nasıl kullanıldığına yöneliktir. Dilin işlevine odaklanan bu yöntemde, hem öğreten hem de öğrenen için asıl soru şudur: "Hatasız bir dil hâkimiyeti mi? Yoksa, akıcı bir dil hâkimiyeti mi?" (Demirel, 2010, s. 50). Bu soru, yöntemin özünü ve hedeflediği iletişimsel yeterlilik anlayışını açık biçimde yansıtmaktadır. İletişimin kusursuz ve eksiksiz olamayacağına ama akıcı olabileceğine vurgu yapan bu yöntemde dilin *kullanımını* bilmek esastır. Zaten bu yaklaşım öğrencilerden hemen kusursuz bir öğrenme gerçekleştirmesini beklemez. İletişimsel yaklaşımın bazı özellikleri şöyledir (Richards & Rodgers, 2001, s. 161);

- Dil bir anlam açıklama sistemi olarak düşünülür.
- Dilin öncelikli hedefi iletişim ve etkileşimi olanaklı kılmaktır.
- Dilin yapısı o dilin işlevsel ve iletişimsel yapısını yansıtmaktadır.
- Dilin öncelikli birimleri sadece dil bilgisinden ve yapısal özelliklerinden ibaret değil; aynı zamanda işlevsel ve iletişimsel yapılar da söz konusudur.

Eylem Odaklı Yaklaşım

Farklı dilsel geçmişlere sahip bireylerin etkili bir şekilde anlaşabilmesi, taraflardan en az birinin yabancı bir dili bilmesini ya da ortak bir üçüncü dilin kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle 1970'li yıllarda iletişime dayalı yaklaşımların yükselişe geçmesiyle birlikte, iletişimsel yaklaşım, dilin yalnızca kurallar bütünü değil aynı zamanda bir iletişim aracı olduğunu vurgulayan ilk kapsamlı yöntem olarak önem kazanmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda geliştirilen yöntem kitapları ve öğretim programları, dönemin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde tasarlanmıştır. Ancak, 2000'li yıllara gelindiğinde toplumsal hareketlilik, uluslararası ticaret, turizm ve eğitim alanlarındaki hızlı gelişmeler, yalnızca iletişimsel yeterliliğin artık tek başına yeterli olmadığını göstermiştir.

Modern dil öğretimi anlayışında yalnızca temel iletişimsel yeterlilik değil; kültürel farkındalık, toplumsal uyum ve ortak yaşam becerileri de ön plana çıkmıştır. Bu yeni ihtiyaçlar, dil öğrenimini yalnızca bir dilsel aktarım süreci olmaktan çıkarıp, bireyin toplumsal hayata katılımını mümkün kılan bir araç olarak yeniden tanımlamıştır. Bu düşünsel dönüşümün bir sonucu olarak Avrupa Birliği Komisyonu, 2000 yılında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnini yayımlayarak dil öğretiminde "eylem odaklı yaklaşımı" (perspective actionnelle) temel alan yeni bir paradigmayı gündeme getirmiştir. Bu yaklaşım, Türkçeye "Eylem Odaklı Yaklaşım" olarak çevrilmiş ve farklı dilsel ve kültürel bağlamlarda geniş kabul görmüştür.

Eylem Odaklı Yaklaşım, Bourguignon tarafından "communic'actionnelle" (iletişimsel-eylemsel), Puren tarafından ise "perspective co-actionnelle" (ortak eylem odaklı) olarak adlandırılmıştır. Bu iki isimlendirme, yaklaşımın hem bireysel hem de toplumsal yönlerini ön plana çıkaran farklı boyutlarını yansıtmaktadır. Bourguignon'a göre öğretim paradigmasından kullanım paradigmasına geçiş yalnızca dilsel eylemleri değil, aynı zamanda sosyal iletişimi de kapsamaktadır (2011, s. 3). Puren ise eylemin doğası gereği toplumsal bir yön taşıdığını ve bu nedenle dil öğretiminin de sosyal iş birliğini içermesi gerektiğini savunur (Puren, 2002). Kısacası, "eylem odaklı yaklaşım tamamen günlük yaşamda karşılaşılan konulardan hareketle hedef dilin sosyo-kültürel bağlama dayalı öğretilmesi/öğrenilmesi anlayışını" önerdiği aşıkardır (Günday, 2022, s. 818).

Eylem Odaklı Yaklaşım'a göre dili öğrenen bireyler, hedef dilin sosyal aktörleridir. Yani, yalnızca dili kullanan değil; aynı zamanda o dili sosyal, kültürel ve eylemsel bağlamlarda işlevsel biçimde kullanabilen bireylerdir. Bu yönüyle dil öğretimi, yalnızca sınıf içi görevleri değil, gerçek yaşam eylemlerini de kapsamalıdır. Puren'in ifadesiyle, görevler sınıf içinde gerçekleşen öğrenim süreçleriyken, eylemler toplum içinde yer alan gerçek yaşantılardır (Puren, 2004).

Bu yaklaşım, Saussure'un "Dili sözden ayırmak toplumsal olanı bireysel olandan ayırmak demektir" (Saussure, 2014, s. 30) sözüyle örtüşmektedir. Dilin toplumsal bir varlık olduğu kabulünden hareketle, dil öğretiminin de sosyal yaşamı kolaylaştıracak biçimde kurgulanması gerektiği açıktır. Artık dil, yalnızca iletişim kurmak için değil; birlikte hareket etmek, birlikte üretmek ve birlikte yaşamak için bir araç olarak görülmektedir (Puren, 2002'den aktaran Delibaş, 2013, s. 243).

Bu noktada dil öğretimi, "mış gibi" yapılan görevlerden çıkarak, gerçek yaşamla iç içe geçmiş anlamlı eylemlere dönüşmelidir. Dilin öğrenimi, bireyin yaşam deneyimleriyle harmanlanmalı ve bireysel farklılıklar bu süreçte dikkate alınmalıdır. AOBM'ye göre, bir dili öğrenen birey aynı zamanda sosyal bir aktördür ve sahip olduğu bilişsel, duygusal ve toplumsal kaynaklarla dili etkin biçimde kullanmalıdır (AOBM, 2001, s. 6).

Bu kapsamda:

- Yetenekler, bireyin eylemler gerçekleştirmesini sağlayan bilgi, beceri ve kişisel özelliklerdir.
- Genel Yetenekler, dile özgü olmayan, ancak tüm eylemlerde işe koşulan kapasitelerdir.
- Bağlam, iletişimin gerçekleştiği fiziksel, sosyal ve kültürel ortamdır.
- Dil Etkinlikleri, bireyin belirli görevleri yerine getirirken metin üretme ve/veya alma sürecinde dilsel becerilerini kullanmasıdır.
- Dil Süreçleri, bu etkinlikler sırasında bireyde meydana gelen zihinsel ve fizyolojik süreçlerdir.
- Metin, sözlü ya da yazılı olarak ortaya konan ve iletişime aracılık eden dilsel yapıdır.
- Alan, bireyin sosyal yaşantısını sürdürdüğü çevredir.
- Stratejiler, bireyin iletişimsel yeterliğini geliştirmek için bilinçli olarak kullandığı yöntem ve tekniklerdir (Oxford, 1990).

Sonuç olarak, Eylem Odaklı Yaklaşım, dil öğretimini bireysel kazanımlardan toplumsal katılıma yönlendiren bütüncül bir çerçeve sunar. Öğrenen birey, yalnızca dili bilen değil; o dili sosyal, kültürel ve bilişsel bağlamda etkili biçimde kullanan bir aktör olarak konumlandırılır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretimi, tarihsel süreç içinde farklı kuramsal yaklaşımların etkisiyle şekillenmiş ve bu yaklaşımlar doğrultusunda birçok yöntem geliştirilmiştir. Davranışçı yaklaşımla başlayan bu gelişim süreci, doğuştancı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlarla devam etmiş, nihayetinde özellikle dil

öğretiminde ön plana çıkan eylem odaklı yaklaşım ile daha bütüncül bir kimliğe bürünmüştür. Bu çalışmada ele alınan dört temel yaklaşım ve bunlara bağlı altı öğretim yöntemi, dil öğretiminde yaşanan paradigmatik dönüşümün yönünü ve gerekçesini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi dış uyaranlara verilen tepkilerle açıklamış; alışkanlık oluşturma ve pekiştirme ilkelerine dayalı yöntemler (dil bilgisi-çeviri, işitsel-dilsel, görsel-işitsel) ön plana çıkmıştır. Bu yöntemler, öğrenenin zihinsel süreçlerini büyük ölçüde ihmal etmiş; öğrenmeyi daha çok ezbere ve tekrara dayalı bir süreç olarak görmüştür. Ancak, öğrenenin zihinsel etkinliğini göz ardı eden bu bakış açısı, zamanla eleştirilerin odağı hâline gelmiştir.

Doğuşuncılık, özellikle davranışçı yaklaşıma karşı ortaya çıkmış ve bireyin öğrenme sürecinin etki tepki veya davranış oluşturma biçiminde şekillenmediğini ortaya atmıştır. Öğrenmeyi böylesine “sığ” bir kalıba sokmak bireyin doğuşundan getirdiği yeterliklerle örtüşmemektedir. Bireyin iç dünyası ve yaratılışı da en az dış etmenler kadar öğrenme üzerinde etkilidir.

Bilişsel yaklaşım, öğrenmenin yalnızca dışsal tepkilerle açıklanamayacağını, zihinsel süreçlerin ve bireysel çabanın dil ediniminde belirleyici olduğunu savunmuştur. Chomsky’nin üretici-dönüşümlü dil bilgisi kuramı ve zihinsel harita kavramı, bireyin dili yapılandırma ve anlamlandırma sürecinde aktif rol oynadığını göstermiştir. Bu bağlamda, öğrenenin öğrenmeyi nasıl öğrendiğine odaklanan yapılandırmacı yaklaşım ise ön bilgi, deneyim ve anlam kurma süreçlerini temel alan daha derinlikli bir model sunmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın sunduğu öğrenci merkezli öğrenme ortamı, dil öğretiminde öğreticinin rehberliğini, öğrencinin ise etkinliğini esas alan bir anlayışla şekillenmiştir. Öğrencinin sadece dili öğrenen değil, aynı zamanda bilgiyi yapılandıran, anlamlandıran ve yaşantıya dönüştüren bir özne olduğu vurgulanmıştır. Ancak bu yaklaşımların çoğu hâlâ öğretim ortamını sınıf içiyle sınırlı görmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temellerinden esinlenen, öğrenmeyi bireysel deneyim ve etkin katılımı ilişkilendiren yaparak yaşayarak öğrenme kuramı ile bireyi merkeze alan eylem odaklı yaklaşım, genel olarak bir öğrenme anlayışı olmaktan çok, özellikle dil öğretiminde tercih edilen bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntemle öğrenme ilk defa sosyal yaşamın bir parçası olarak görülmüş ve sınıfta öğretim sınırlılığını aşmıştır. Dili bir yaşam becerisi, bireyi ise sosyal bir aktör olarak konumlandırmıştır. Bu yaklaşıma göre dil, yalnızca iletişim kurmak için değil; toplumsal eylemlerde bulunmak, birlikte yaşamak ve ortak işler gerçekleştirmek için bir araçtır. Dolayısıyla dil öğretimi artık yalnızca görev odaklı değil; toplumsal bağlamda gerçekleşen anlamlı eylemler aracılığıyla yürütülmelidir. Eylem Odaklı Yaklaşım, öğrenenin yalnızca sınıf içi görevleri yerine getirmesini değil; toplum içinde, gerçek hayatın içinde anlamlı eylemlerde bulunmasını öngörmektedir.

Bu kapsamda, iletişimsel yaklaşımın sınırlılıklarını aşan ve sosyal bağlamı merkeze alan bu yeni paradigma, bireyin dilsel, kültürel, bilişsel ve toplumsal yönlerini bir arada ele alarak, dil öğrenimini yaşamla bütünleştiren bir anlayışa ulaşmıştır. Görev ile eylem arasındaki farkın altını çizen bu yaklaşımda, sınıf içi yapay görevler yerini toplumsal hayata dönük gerçek eylemlere bırakmaktadır.

Sonuç olarak, davranışçı yaklaşımdan eylem odaklı yaklaşıma uzanan bu süreç, yalnızca yöntemsel bir değişimi değil, aynı zamanda dil öğretiminin felsefi, pedagojik ve sosyolojik temellerinde gerçekleşen köklü bir dönüşümü temsil etmektedir. Bugünün dil öğretmeni, artık sadece dil bilgisi aktaran biri değil; öğrenenleri sosyal yaşama hazırlayan, onları aktif, işbirlikçi ve eylem temelli süreçlere dâhil eden bir rehberdir. Yani artık amaç, yalnızca dili öğretmek değil; dili yaşayarak, birlikte eylem üreterek öğrenmeyi mümkün kılmaktır.

Genel düzeyde yaklaşımlarda meydana gelen bu dönüşümler, yöntemleri de önemli ölçüde etkilemiştir. Yöntemler, öğrenenlerin sosyal beklenti ve gereksinimlerine bağlı olarak yeniden biçimlenmiştir. Bu yöntemler tarihsel bir mercekten ele alındığında, odak noktasının toplumdan bireye, bireyden tekrar

topluma doğru salınımlar gösterdiği bir dönüşüm çizgisi açıkça izlenebilmektedir. Söz konusu dönüşüm, yalnızca bir yön değişikliği değil, aynı zamanda öğretim paradigmasının anlam katmanlarını da yeniden örgütleyen bir kırılmadır. Nitekim Günday'ın da dikkat çektiği gibi, dil öğretiminin tarihsel seyrinde bugün yaygın şekilde benimsenen eylem odaklı yaklaşım, “*yabancı dil öğretiminde ilk kez bilişsel (savoir) boyutta öğrenmeyi göz ardı etmemekle birlikte, daha çok öğrencilerin uzmanlık bilgileri (savoir-faire) ve hazır bulunuşluk (savoir-être) boyutlarında becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir*” (Günday, 2013, s. 316). Bu tespit, yaklaşımın yalnızca neyin öğretileceğini değil, nasıl ve neden öğretileceğini de yeniden tanımladığını ortaya koymaktadır. Kuşkusuz, 2000’li yıllara değin dil öğretimi literatüründe görünürlüğü sınırlı kalan birçok değer ve eylemin bugün gündeme taşınmasının en önemli nedeni, öğrenmenin kalıcılığını tesadüflere bırakmayan, anlamı sürdürülebilir kılan bir anlayışın öncelik kazanmasıdır.

KAYNAKLAR

- Abbott, J., & Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling. *Educational Leadership*, 57(3), 66-69.
- AOBM. (2001). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*. Ankara: MEB.
- Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı, *Kurgu Dergisi*, 17, 183-197.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 203-215.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Credif.
- Bourguignon, C. (2011). L'enseignement des langues et le CECRL: d'une logique de contenu http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_logique_projet_ens_langues_2011.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bozbeyoğlu, S. (2000). Enseignement du français langue étrangère. Ankara: Şahin Matbaa.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria, V.A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Butzkamm, W. (2005). Eine methodische reform ist überfällig: die Muttersprache als sprachmutter. *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1, 27- 39.
- Chomsky, N. (1965). Aspect of the theory of the syntax. Cambridge: The M.I.T
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, Çev.), Ankara: Ayraç.
- Delibaş, M. (2019). Türkçenin Fransızca konuşanlara yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların değerlendirilmesi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Demirezen, M. (1989). Mentalistic theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 153-160.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme-kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa.
- Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji* (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies*,8(10), 13-330. DOI:10.7827/5121
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara: Favori.

- Günday, R. (2021). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (29), 815-832. DOI: 10.29000/rumelide.1164892.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Hengirmen, M. (t.y.). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. Ankara: Engin.
- Jones, M. G., & Araje, L.B. (2002) The impact of constructivism on education: language, discourse and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching*. London: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*, New York; Oxford University.
- Martinez, P. (1996). *Que sais-je- la didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Neuner, G. (2003). Vermittlungsmethoden historischer überblick. In K. R., Bausch, C. Herbert & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 225-234). Tübingen/Basel: Francke.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen deutschunterrichts: eine einföhrung: fernstudieneinheit 4*. Langenscheidt.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategie: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3),55-72.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches a la perspective co-actionnelle, *Le Cahiers de L'Aplut*, 23(1), 10-26.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Sarıgöz O., Delibaş, M., (2016). Evaluation of teacher's opinions about constructivist approach environment. *International Refereed Journal of Humanities and Academic Science*, 16, 37-60
- Saussure, F. (2014). *Cours de linguistique générale*. Bejaie: Talantıktı.
- Spiro, J. (2013). *Changing methodologies in TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Tura, S. S. (1983). Dilbilimin dil öğretimindeki yeri [Özel Sayı]. *Türk Dili Dergisi*. 8-17.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University.
- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edvard Arnold.
- Yaylı, D., & Bayyurt, Y. (Ed.). (2009). *Yabancılar Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.