

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE SINIFLARINDA İLETİŞİMSEL YÖNTEMLERİN UYGULANMASI

Meliha R. Şimşek

Asst. Prof. Dr., Mersin University, TURKEY, malliday@gmail.com

Abstract

Implementing Communicative Methods in TFL Classes

The biggest problem awaiting an urgent solution in the teaching of Turkish as a foreign language (TFL) is the instructors' lack of methodological knowledge, and the underlying source of this problem concerns the rejection of this field as an independent area of specialization like the teaching of other foreign languages, and also teacher recruitment from varied institutions. When the refugees, fleeing from the wars in the neighbouring countries, and their children with limited/no language knowledge are added to the large learner community, the majority of which currently consists of foreigners studying at Turkish universities, it is essential to have competent teachers in modern language teaching methods so that TFL learners with varied purposes can receive qualified language education. When the most active century of foreign language methodology was studied, it was observed that progress in this field was not cumulatively made; in contrast, it was built on binary oppositions and while all the other mainstream and alternative methods were defeated or outmoded in this centennial search for the best teaching method, the communicative approach did survive. Because it (i) develops not just linguistic but rather communicative competence, (ii) integrates four major skills, (iii) depends on communication-task-and-meaningfulness principles and (iv) displays adaptability to varied contexts, the communicative approach has dominated foreign language instruction. Not adopting a strict, predetermined and specific procedure, communicative language teaching respects contextual variables. It has thus come to be used in foreign language classes worldwide and evolved from a method into an approach by enabling its weak and strong interpretations. In this study, the main features of the communicative approach were first described and its weak version was instantiated in a unit from TFL course books. Secondly, its strong versions – known as Content-Based Instruction and Task-Based Language Instruction – were described, and procedural differences between traditional lessons of the P-P-P format and task-based models were explicated. In addition, it was demonstrated how a communicative material in the weak sense can be used in the task-based mode, and opportunities for application in TFL classes were highlighted.

Keywords: The communicative approach, content-based instruction, task-based language instruction

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ivedi çözüm bekleyen en büyük sorun, öğretmenlerin yöntem bilgisi eksikliği olup, bu sorunun temelinde ise diğer bütün yabancı dillerin öğretiminde olduğu gibi, bu alanın özel bir uzmanlık gerektirdiğinin yadsınması ve öğretmenlerin farklı kaynaklardan yetişmesi yatmaktadır. Büyük çoğunluğunu Türkiye'de eğitim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu geniş öğrenci topluluğuna, çevre ülkelerdeki savaşlardan kaçan sığınmacılar ve sınırlı/sıfır dil bilgisine sahip çocukları da eklenince, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin özel amaçlarına uygun çeşitlilikte, nitelikli bir dil eğitimi

verilebilmesi için çağdaş dil öğretim yöntemlerine egemen öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Yöntembilim tarihinin en etkin yüzyılı incelendiğinde ise ilerlemenin birikimsel olarak kaydedilmediği; tersine ikili karşıtlıklar üzerine kurulu olduğu ve bu asırlık en iyi yöntem arayışından diğer bütün ana akım ve alışılagelmiş yöntemler yenilgiyle çıkarken, kullanım dışı kalırken; yalnızca iletişimsel yaklaşımın varlığını koruduğu görülmektedir. İletişimsel yaklaşım, salt dilsel edinç değil iletişimsel edinç geliştirdiği, dört temel dil becerisini bütünleşik olarak öğrettiği, iletişim-görev-anlamlılık ilkelerine dayandığı ve çeşitli bağlamlara uygulanabilme esnekliği gösterdiği için yabancı dil öğretimine egemen olmuştur. Katı, sınırlı, belirli tek bir işlem yolunu benimsemeyen iletişimsel dil öğretimi, bağlamsal değişkenleri gözettiğinden dünya çapındaki yabancı dil sınıflarında kullanılagelmiş; zayıf ve güçlü yorumlarına izin vererek yöntemden yaklaşıma evrilmiştir. Bu çalışmada ise önce iletişimsel yaklaşımın temel özellikleri betimlenmiş ve yabancı dil olarak Türkçe setlerindeki zayıf yorumu bir ünite üzerinde örneksenmiştir. Ardından, İçerik-Temelli Öğretim ve Görev-Temelli Dil Öğretimi olarak bilinen güçlü yorumları betimlenmiş; sunu-alıştırma-üretim formatındaki geleneksel dersler ile görev-temelli modelin işlemsel farklılıkları irdelenmiştir. Ayrıca zayıf yorumuyla, iletişimsel bir öğretim malzemesinin nasıl görev-temelli kılınabileceği gösterilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki uygulama olanaklarına dikkat çekilmiştir.

Anahtar sözcükler: İletişimsel yaklaşım, içerik-temelli öğretim, görev-temelli dil öğretimi

1 GİRİŞ

Büyük bir buluşla köklü bir kuramsal değişiklik meydana gelmediği sürece ilerlemenin çoğunlukla düzenli olduğu fizik, kimya gibi pozitif bilimlerin tersine, yabancı dil öğretiminde yöntembilimsel gelişmeler, her yeni aşamada öncekinin geliştirildiği yaklaşımlar yoluyla kaydedilmemiş; tersine, 1880'lerden 1980'lerin ortasına değin "gençlik kültüründekine benzer biçimde" "bir aşırıktan ötekine uzanan bir moda sarkacına tutulmuştur" (Celce-Murcia, 2001, s. 3; Mackey, akt. Kumaravadivelu, 1994, s. 28). Tek, biricik ve en iyi yöntemin peşindeki bu yüzyıllık arayışta, öncel ve ardıl yöntemler arasındaki temel çatışma kaynakları ise şöyle özetlenmiştir: dilbilgisinin öğretiminde tümdengelimciliğe karşı tümevarımcılık, dil becerilerinin öğretiminde ayrılıkçılığa karşı birleştiricilik, dil öğrenme kuramında davranışçılığa karşı bilişselcilik, dil kuramında yapısalcılığa karşı işlevselcilik, dil üretiminde doğruluğa karşı akıcılık, dil kavramlaştırmasında tekdilliliğe karşı ikidillilik (Yavuz & Şimşek, 2008). Karşıtların birliğiyle ivme kazanan yöntembilimsel devrim, zamandizinsel sırayla *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*, *Düzvarım Yöntemi*, *İşitsel-Dilsel Yöntem*, *Bilişsel Dil Öğrenme*, *Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi*, *Sessiz Yöntem*, *Topluluk Odaklı Dil Öğretimi*, *Esinlemeli Yöntem*, *Doğal Yaklaşım ve Sözcüksel Yaklaşım* gibi temel dil öğretim tekniklerini ve işlem sırasını belirleyen ana akım ve tasarımcı yöntemleri üretmiştir. Her 25 yılda yeni bir yöntemi parlatan bu dönemin savrukluğunu, Marckwardt (akt. Brown, 2001) "değişen rüzgarlar, taşınan kumlar" benzetmesiyle betimlerken, *İletişimsel Dil Öğretiminin* gelişyle bu kısır döngü kırılmıştır. Biçim-anlam-işlev dengesi ve anadil kullanımına hoşgörüsü sayesinde, İletişimsel Dil Öğretimi yabancı dil öğrencilerinin sürekli değişen isteklerini karşılamayı başarmış; yabancı dil sınıfının öngörülemez ortamına en yüksek uyumu göstererek yabancı dil öğretiminin tek hakimi haline gelmiştir (Yavuz & Şimşek, 2008).

2 TARTIŞMA

2.1 İletişimsel yaklaşımın zayıf ve güçlü sürümleri

Temel tümce kalıplarını anlamlı durumlar içinde ezberlemeyi öngören işitsel-dilsel ve durum dayanaklı sınıflarda, yabancı dil öğrencilerinin doğru tümceler ürettiği, ama gerçek yaşamda dili uygun biçimde kullanamadığı görülünce, başarılı iletişim için dilsel yapılara egemen olmanın yetmediği, iletişimsel yeterlilik geliştirmek gerektiği anlaşılmış ve dil iletişim aracı olarak benimsendiğinden, yabancı dil öğretiminin odağı yapıdan dil işlevlerine kaymıştır (Richards & Rodgers, 2002; Larsen-Freeman, 2003). Bu nedenle, Wilkins dil öğrencisinin anlaması ve anlatması gereken iletişimsel anlamları belirlemeye girişmiş ve "zaman, sıra, nicelik, yer, sıklık" gibi kavramları içeren *kavramsal ulamlar* (notional categories) ile "rica, red, öneri, şikayet" gibi dilsel etkinlikleri kapsayan *iletişimsel işlev ulamlarını* (categories of communicative function) elde etmiştir (Richards & Rodgers, 2002, s. 154).

İlk kez *iletişimsel edinç* (communicative competence) kavramını öne süren Hymes (akt. Larsen-Freeman, 2003) konuşucunun iletişimsel açıdan yetkinlik gösterebilmesi için soyut dilbilgisel bilginin gerekliyse de yeterli olmadığını savunmuş; kime, ne zaman, neyi, nasıl söyleyeceğini bilmeye yarayan dili kullanmaya ilişkin bilgi ve becerinin öneminden söz etmiştir. Savignon'a (2001) göre, iletişimsel edincin dört bileşeni vardır: i. dilbilgisi kurallarını anlam söyleşmesinde kullanmak – *dilbilgisel edinç*, ii. sözceler arasındaki bağlantılılığı sağlayarak bağlaşıklık ve bağdaşık bir metin oluşturmak – *söylem edinci*, iii. dilin kullanıldığı

toplumsal durum içinde katılımcıların rollerini, paylaşılan bilgiyi ve etkileşimin işlevini anlamak – *sosyokültürel edinç*, iv. başa çıkma stratejilerini kullanarak bilgi eksikliği, yorgunluk, dalgınlık nedenli iletişimsel sınırlılıkları gidermek – *stratejik edinç*.

Bu nedenle, İletişimsel Dil Öğretimi dil işlevlerini gerçekleştiren çeşitli dilsel biçimlerin sunumuna eğilir; öğrencilerin bağlaşıklık ve bağdaşıklık öğrenmesi için tümceüstü düzeyde veya söylem düzeyinde alıştırmalardan yararlanır ve hem sözlü hem yazılı iletişimde anlam söyleşmesini sağlamak amacıyla başlangıçtan itibaren dört beceriyi bütüncül olarak öğretir (Larsen-Freeman, 2003). Yeni konunun diyalog içinde sunulduğu, denetimli alıştırmalarla temel kalıpların pekiştirildiği ve benzer bağlamlara uygulandığı İletişimsel Dil Öğretimi, bu yönüyle işitsel-dilsel sınıflardaki işlem sürecini anımsatmakla birlikte, oyun, rol yapma, benzeşim (simulation), görev-tabanlı iletişimsel etkinlikler, ikili çalışma, küme çalışması gibi işbirlikli öğretim etkinliklerinden yararlanarak, öğrencilerin anlam söyleşmesine izin verdiği ve erek dili müfredatta çalışılacak bir ders olmaktan çıkarıp sınıf içi iletişimin aracı haline getirdiği için geleneksel yöntemlerden ayrılır (Larsen-Freeman, 2003; Richards & Rodgers, 2002).

İletişimsel Dil Öğretimi dünyaya yayılarak yeni çevrelerle karşılaşmış, farklı bağlamlara uyarlanmış, özgün biçimi çeşitli yorumlara uğradığından nice alt türlere evrilerek günümüze değin kalmayı başarmıştır (Todd, 2008). Buna göre, İletişimsel Dil Öğretimi yabancı dilde iletişim becerisi geliştirmeyi amaçlayan her türlü öğrenmeyi kapsar ve bu yüzden yöntemden çok yaklaşım olarak değerlendirilir (Harmer, 2001; Richards & Rodgers, 2002). Yani iletişimsel edinç geliştirmeyi ve dört beceriyi birlikte öğretmeyi hedefleyen her yöntem iletişimsel olarak nitelenebilirken, iletişimsel yaklaşımı benimseyen her yöntem uygulamadaki farklılıklara rağmen *iletişim-görev-anlamlılık* ilkelerini paylaşır; bir başka deyişle, tüm iletişimsel yöntemler, gerçek iletişim içeren (iletişim ilkesi), anlamlı görevleri başarmak için dili kullandıran (görev ilkesi) ve öğrencinin anlamlı, ilginç bulacağı dili içeren etkinliklerin (anlamlılık ilkesi) öğrenmeyi sağladığını kabul eder (Richards & Rodgers, 2002). Ancak iletişimsel yaklaşımın *erek dili kullanmayı öğrenmek* ile *erek dili kullanarak öğrenmek* uçları arasında değişen zayıf ve güçlü sürümlerinden söz edilebilir: zayıf sürümünde erek dili iletişimsel amaçla kullandıracak olanaklar yaratılırken, güçlü sürümleri erek dilin iletişim yoluyla kazanıldığını savunur ve atıl dil bilgisini etkinleştirerek dil dizgesini geliştirir (Howatt, akt. Richards & Rodgers, 2002). Şekil 1'deki Gökkuşluğu Türkçe Ders Kitabı 3'ten alınan kesit, iletişimsel yaklaşımın zayıf sürümünü, yani standart uygulamasını yansıtan öğretim malzemesine örnektir (Öztürk vd., 2008, ss. 4-13). Ders kitabının içindekiler sayfasında da dilsel içeriğin konusal bir izlenme çevresinde ve okuma, dinleme, konuşma, yazma olmak üzere dört temel dil becerisini birlikte çalıştıracak biçimde örgütlendiği görülmektedir.

OKUMA - ANLAMA

1. Aşağıdaki metni okuyunuz.

AFFET BABACIĞIM!

Genç adam erkenden öğleden önce beraber yaşadıkları büyük babasıyla birlikte evden hanımsız süzme kurtarıyordu. Kadın, kurtarılmış evinde bir kurtarıyordu. İki gün için, yedikleri bir kurtarımadan sonra kurtarıyordu. "Ya ben gidemem, ya da ben gidemem" dedi.

Adam, hanımından ayrıldığı için üzgün idi. Babası yavaş yavaş onun kurtarılmış evinde hanımsız süzme kurtarıyordu. Hanım, kurtarılmış evindeydi. Üzülme, bir işe çalışmaya vardı. Evlendikleri günün beri birçok problemle karşılaşmışlardı. Bu problemlere rağmen onu hiçbir gün sevmiyordu. Günün bir öğleden ve hanımına göre bir günün yavaş yavaş. Babasını yavaş yavaş kurtarılmış evine götürmekti. Hanım da onu sevmeye istediği ve ilişkiyi sürdürmekti. Böylece problem çözülmüş olacaktı. Babasına gerekli olan bakım eşitlenirdi. Ertesi gün babasını kurtarılmış evine götürdü. Oğlu Can, "Babacığım ben de gelmek istiyorum." diye ayağına atarak söz söyledi.

DİNLEME - ANLAMA

1. "Gerçek Kardeşlik" adlı metni dinleyiniz.

2. Aşağıdaki cümlelerden doğru olanı başına "D"; yanlış olanı başına "Y" yazınız.

1. () Kardeşlerden büyük olan kendi ambarına gıdace bulduğunu doluyordu.

2. () Kardeşlerden birinin bey çoudu vardı.

3. () İki kardeş ürünlerini ve kazançlarını eşit olarak paylaşıyorlardı.

4. () İki kardeş de ambarlarındaki bulduğunu azaldığını görünce çok üzülüyorlardı.

5. () Gerçek arıya gıdace iki kardeş de üzülüyorlardı.

3. Aşağıdaki sorulara metne göre cevaplayınız.

1. İki kardeş, nerede çalışıyorlardı?

2. Evli olan kardeş, niçin kardeşinin ambarına bulduğunu buluyordu?

3. Kardeşlerin ambarlarındaki bulduğunu neden azalmıştı?

4. İki kardeş, gerçeği nasıl öğrendi?

5. İki kardeş, neden birbirine sarılsak ağlıyorlardı?

KONUŞMA

1. Sıra arkadaşınızla aile bireyleriniz hakkında konuşunuz.

1. Kaç kardeşiniz var? Kaç kız, kaç erkek?

2. Aile bireyleriniz kaç yaşında?

3. Hafta sonları ailelikle neler yaparsınız?

4. Ailenizde en çok kimin örneği alıyorsunuz?

5. Ananız, babanız ve kardeşleriniz ne iş yapıyor?

2. Aşağıdaki konuları arkadaşlarınızla tartışınız.

1. Çocukların eğitiminde okul mu, aile mi daha etkilidir?

2. Çok kardeşli olmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

3. Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. Aile yapıları hakkındaki düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

YAZMA

1. İnternet üzerinden tanıştığınız arkadaşınızla, ailenizi tanıtan bir mektup yazınız.

Örnek:
Merhaba, Ayur. Bana aileni tanıttığın. Ben de küçük bir ailede yaşıyorum. Ailemin en küçük üyesiyim. Benim 2 ağabeyim, bir de abla var. Ağabeylerim, Murat ve Sinan ilede okuyor. Abla, kardeşlerim en büyüğü. O, evli. Onun bir oğlu var. Oğlunun adı Tanık. Tanık, çok girin bir çocuk. Babamın adı Ali Rıza. O, çiftçilik yapıyor. Annem ise ev hanımı. Sen de bana aileni tanıtar mısın?

2. Günümüzde çocuklarla anne babalar arasında yaşanan anlaşmazlıkların sebepleri nelerdir?

Şekil 1. İletişimsel ünite örneği

Birinci ünitenin düzenine yakından bakıldığında, açılışın öğrencileri okuma metnindeki konuya ısındırmaya yönelik basit kişisel soruları yanıtlama, görselleri konuşma ve akrabalık terimleriyle ilgili sözcükleri yoklama gibi etkinliklerle sağlandığı, bunu aile yaşamıyla ilgili öyküleyici bir metnin ve okuduğunu anlamayı denetleyen doğru-yanlış testinin izlediği, okuma metniyle benzer temadaki (kardeşlik) dinleme metniyle alımlayıcı becerilerin çalışıldığı, konuşma becerisini geliştirmek içinse ikili soru-yanıt alışverişleri, resim-temelli sınıf tartışması gibi etkinliklere girildiği ve yazma becerisini geliştirmek amacıyla internet arkadaşına aileyi tanıtan mektup yazdırıldığı görülmüştür. Ünitenin yapısal-sözcüksel odağını oluşturan büyük ünlü uyumu, ses oyunları, aile deyimleri gibi konular ise tablo yorumlayarak tümce yazma, verilen sözcüklerden tümce kurma, sözcük eşleştirme, yanlış düzeltme ve bulmaca çözme gibi çeşitli etkinliklerle pekiştirilmiştir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, iletişimsel yaklaşımın güçlü sürümleri olan *İçerik-Temelli Öğretim* ve *Görev-Temelli Dil Öğretimi* irdelenmiş ve son olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki uygulama olanaklarına dikkat çekilmiştir.

2.2 İçerik-temelli öğretim (Content-based instruction)

80'li yıllarda İletişimsel Dil Öğretiminden türeyen *İçerik-Temelli Öğretim*, kendi başına erek dili öğretmek yerine ders içeriğini öğretirken erek dili öğretim dili olarak kullanmayı seçmiş; böylelikle “dil öğretiminin konusu, dilbilgisi, işlevler veya dile-dayalı başka bir birim değil dil dışından bir içerik” olurken, öğrenilen dil konu içeriğinin sunumunda kullanılmış ve “gerçek dünya içeriği”nin öğrenimi sırasında erek dil “yan ürün” olarak öğrenilmiştir (Richards & Rodgers, 2002, s. 205). İlk örneğini 1965'te Montreal'deki *yabancı dilde eğitim programları* (immersion programs) ile veren İçerik-Temelli Öğretim, bugün Fransızca, İspanyolca, Almanca, Çince ve Japonca gibi yabancı dillerde eğitim veren kurumlar aracılığıyla Kanada ve ABD'nin her yanına yayılmıştır (Snow, 2001).

İçerik-Temelli Öğretim, iki ilkeyle özetlenebilir: i. “İnsanlar, dili kendi başına amaç olarak değil, bilgi edinmek için araç olarak kullanırlarsa; ikinci bir dili daha başarılı biçimde öğrenirler”; ii. “İçerik-Temelli Öğretim, ikinci dil öğrenmede duyulan öğrenci gereksinimlerini daha iyi yansıtır.” (Richards & Rodgers, 2002, s. 207). İçerik-Temelli Öğretimin amacı, özellikle akademik öğrenme becerilerini geliştirmektir. “Yaparak öğrenme” geleneğinden gelen bu yöntemde, “öğrencilerden girdiyi etkin biçimde yorumlamaları; öğrenme sürecindeki belirsizlikleri hoş görmeye, alışıksız öğrenme stratejilerini keşfetmeye ve sözlü ile yazılı metinlerin farklı yorumlarını araştırmaya istekli olmaları beklenir” (Richards & Rodgers, 2002, s. 213).

Öte yandan, bilmediği bir konuyu yeterince iyi bilmediği bir dilde öğrenmeye zorlanan öğrencilerin karşılaştığı çifte güçlük ise Mohan (akt. Wesche & Skehan, 2002: s. 226) tarafından “içerikteki dil etmeni” ve “dildeki içerik etmeni” olarak tanımlanmış ve yöntemin istekleri, öğrencinin dili ve ders içeriği arasındaki uyumsuzlukların kolayca engellenmişlik duygusu, ilerleme eksikliği ve güdülenme yitimine yol açabildiği belirtilmiştir (Wesche & Skehan, 2002). Bu sorunları gidermek için eksik şemaların tamamlanması veya öğrencilerin hazır olana değin yabancı dille öğretim programlarına alınmaması önerilmiştir (Stryker & Leaver, akt. Richards & Rodgers, 2002).

2.3 Görev-temelli dil öğretimi (Task-based language instruction)

İletişimsel Yaklaşımdan türeyen ikinci yöntem, *Görev-Temelli Dil Öğretimi*dir. İçerik-Temelli Öğretim öğrenme sürecinde girdiye odaklanırken, Görev-Temelli Dil Öğretimi özel olarak tasarlanmış öğretimsel görevleri öğrenmenin temeli olarak görür (Richards & Rodgers, 2002). İletişimsel Dil Öğretiminin mantıksal bir uzantısı olduğunun kanıtı, Görev-Temelli Dil Öğretiminde kullanılan etkinliklerin iletişim, görev ve anlamlılık ilkelerine bağlı bulunmasıdır (Richards & Rodgers, 2002). Görev-Temelli Dil Öğretimi İletişimsel Dil Öğretiminden ayıransa, işleyişte ne belirli bir iletişimsel işleve ne de dil biçimine odaklanmasıdır: önemli olan öğrenme sürecinde kullanılan dil değil verilen görevin tamamlanmasıdır (Larsen-Freeman, 2003).

Görev başarımının önem kazanmasının nedeni, öğrencilerin yabancı dilde öğretim yapan okullarda yıllarca anlaşılabilir girdiye maruz kalmalarına rağmen anadil konuşuru akranlarının gerisinde olmalarıdır; çünkü üretimsel çıktı olmadan dil gelişimi yarım kaldığı bir gerçektir (Swain, akt. Richards & Rodgers, 2002). Bu nedenle, öğrencileri girdi bombardımanına tutmak yerine, dilsel olmayan bir sorun üzerinde düşündürerek dikkatleri anlam üzerinde toplanmalı ve görevi tamamlayabilmek için anlam söyleşmesinde bulunarak birbirleriyle etkileşim kurmaları sağlanmalıdır (Harmer, 2001; Richards & Rodgers, 2002).

Görev-Temelli Dil Öğretiminde, şu işlem sırası izlenir: i. görev öncesinde öğrencilerle konuyu keşfe çıkan öğretmen, yönergeleri anlamalarını kolaylaştıracak sözcük ve öbekleri vurgular ve aynı görevi yapanların bandını dinletir; ii. görev döngüsünde öğretmenin uzaktan izlediği öğrenciler, görevle uğraşır; görevi tamamladıklarında neyi nasıl yaptıklarını sınıfın geri kalanına nasıl anlatacaklarını planlar ve sonra yazılı ya da sözlü olarak görevi rapor eder ya da göreve ilişkin notlarını karşılaştırırlar; iii. dil odağı aşamasındaysa

öğrenciler, görev örneği olarak gördükleri dinleme ya da okuma metni üzerinde belirli özellikleri inceleyip tartışır veya öğretmen, görevin tetiklediği belirli dilsel özelliklere ilişkin alıştırmalar yaptırır (Harmer, 2001). Willis (akt. Harmer, 2001) Görev-Temelli Dil Öğretimindeki bu işlem sırasını baş aşağı edilmiş “sunu-alıştırma-üretim” (P-P-P formatı) sürecine benzetirken, yöntemin savunucularına göre eğitsel gelişimin temelinde yapılar değil görevlerin öğretimi bulunmalıdır (Wesche & Skehan, 2002).

“İletişimsel” bir öğretim malzemesinin “görev-temelli” durumda kullanımını göstermek için ise Yeni Hitit 3'teki “Giysiler” ünitesinden “Kimono” başlıklı dinleme metni şöyle uyarlanabilir (Kurt vd., 2012). “Kimono” metninde edilgen çatı kullanımı, güçlendirilmiş girdi olarak sunulmakta ve betimleyici metin üretimi öğretilmektedir. Bu nedenle, öğrencilere uluslararası öğrencilerin katılacağı bir gece/etkinlik düzenleneceği söylenir ve herkesin kendi ülkesine özgü “geleneksel bir giysi” ile katılıp bu giysiyi hedef dilde tanıtaacağı bildirilir. Bu görevi mevcut dil bilgileri ile başarmaları beklenir; yani hedef yapıyı – edilgen çatıyı – kullanmaları beklenmez. Görev öncesinde, dinleme metninin konusunu tahmin etmeleri için Şekil 2'deki resimler gösterilir; öğrencilerin kimono ile ilgili dünya bilgileri yoklanır ve “hangi kültüre ait olduğu, kimlerin giydiği, ne zaman ve nerde giydiği” gibi konulara ilişkin tahminleri alınır (Kurt vd., 2012, ss. 50). Sonra kimono ile ilgili 4 dakikalık metnin başlangıcı – birinci dakikası – dinletilir: Kimono nedir, nasıl bir giysidir (rengi, bedenleri)? Japonlar, kimonoyu nasıl giyerler? Kimononun altına/yanında (aksesuar) ne giyerler? Kimonoyu kimler, ne zaman giyer? Görev öncesindeki bu dinleme sayesinde, öğrenciler verilen görev konusunda fikir sahibi olur ve “etken” yapıdaki yönlendirici sorulara yanıt vererek göreve ısınırlar.



Şekil 2. Görev-temelli ünite uyarlama

Görev döngüsünde ise eşler/gruplar halinde kendi ülkelerine, hedef kültüre/Türkiye'ye veya seçtikleri başka bir kültüre özgü geleneksel bir giysi (şalvar, kilt, sari vb.) hakkında araştırma yaparlar. Görev öncesinde kimono için yöneltilmiş sorulara, bu kez kendi geleneksel giysileri için yanıt vererek betimleyici bir metin hazırlar ve destekleyici görseller (resim, fotoğraf, video) kullanarak geleneksel giysilerini sözlü olarak arkadaşlarına tanıtır. Birbirlerinin giysi tanıtımlarını izleyen öğrencilerden sınıftaki/etkinlikteki “en ilginç giysiyi” seçmeleri istenir.

Dil odağı aşamasına gelindiğinde, öğrencilere “kimono” metninin tamamı dinletilir ve sonra çeviri yazısı verilerek bunu kendi metinleriyle karşılaştırmaları istenir. Öğrencilerin görev döngüsünde ürettikleri metinlerden farklı olarak çeviri yazıda edilgen yapıya başvurulduğunu fark eden öğrenciler, iletişimsel bir görevden doğan bilgi açıklarını/boşluklarını doldurmak için yeni dilbilgisi konusuna daha ilgiyle yaklaşırlar. Hedef dilbilgisini böylece fark eden öğrencilere çıkartım soruları yöneltilir. Metindeki örneklerden kurala ulaşan öğrenciler, denetimli alıştırmalar içinde pekiştirme yaparlar. Görev-temelli dersin sonunda, öğrencilere bu kez hedef yapıyı kullanarak başaracakları yeni bir görev (örn. edilgen yapıyı kullanarak geleneksel bir yemeği tanıtmak) ödev olarak verilir ve dili anlamlı, gerçek iletişimde bulunmak için kullanmaları sağlanır.

3 SONUÇ

Yabancılara Türkçe öğretimindeki temel sorunun yöntem bilgisi eksikliği olduğu sıklıkla dillendirilmiş bir gerçektir. Başta Hengirmen olmak üzere, Çotuksöken ve Şahin (akt. Özyürek, 2009, ss. 1826-1827) gibi çeşitli araştırmacıların da dikkat çektiği gibi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmekle görevli olanların bu özel

alanla ilgili yetiştirdiği belirli bir okul ("dil akademisi") bulunmamakta ve "yeterince profesyonel" olmadığı bilinen ve çoğunlukla "geçici" olan bu kişiler iyi bir eğitimden geçmediği için bu işi "bilinçli bir şekilde" yapamamaktadır. Göçer ve Moğul'un (2011, s. 808) "yöntem sorunu" olarak nitelendirdiği bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca vb. diğer yabancı dillerin öğretiminde olduğu gibi bağımsız bir disiplin, uzmanlık alanı olarak görülmemesinden ileri gelmekte ve yabancı diller ile yabancı dil bilen Türkçe mezunları yabancılara Türkçe eğitimcisi olarak kaynaklık eden bölümler olmayı sürdürmektedir.

Her ne kadar öğretmen eğitimi yetiştirmeye hizmet eden lisansüstü eğitim programları ve kısa süreli de olsa sertifika programları sevindirici biçimde yaygınlaşsa da bu disiplinlerarası alanın eğitimi ne yazık ki hala istendik düzeye gelememiştir. Göçer ve Moğul'un (2011, s. 808) da belirttiği gibi, "geleneksel yöntemler[in] bir kenara bırakılarak" mevcut çalışmada betimlenen İletişimsel Yaklaşım ile türevleri, İçerik-Temelli Öğretim ve Görev-Temelli Dil Öğretimi gibi "çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına" geçilebilmesi için yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntem bilgisinin artırılması birincil önem taşımaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerini araştıran Tok ve Yığın (2013), Türkiye'ye gelip Türkçe öğrenenlerin çoğunlukla akademik ve ekonomik gerekçeleri olduğunu bulgulamıştır. Türkiye'de lisansüstü eğitimini sürdürmek ve sonrasında iş yaşamına atılmak isteyen bu kitlenin ilgi ve gereksinimlerine göre Türkçe öğretiminin çeşitlenmesi ve İçerik-Temelli Öğretimden türemiş iş, tıp, turizm, mühendislik İngilizceleri örneğinde olduğu gibi, öğrencilerin özel amaçlarına uygun Türkçe öğretimi verilebilmesi için yetkin öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Buna, Ortadoğu'daki savaşlardan kaçan ve belirsiz bir süre boyunca Türkiye'de yerleşik kalacak olan sığınmacılar eklendiğinde, sınırlı Türkçe bilen göçmenlerin gündelik yaşamı sürdürebilecek düzeye erişebilmesi ve hiç Türkçe bilmeyen göçmen çocuklarının ise anadili Türkçe sınıflarıyla kaynaşarak temel eğitime devam edebilmesi için ABD ve Kanada örneklerini bilen, Görev-Temelli Dil Öğretimi gibi yöntemlere hakim öğretmenlerin yetiştirilmesi Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi gündeme geldiğinde ivedilik kazanacaktır.

KAYNAKÇA

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles*. New York: Longman Publishers.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 3-11). Boston: Heinle & Heinle.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6 (3), 797-810.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman ELT.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27-48.
- Kurt, C., Aygün, E. N., Leblebici, E., & Coşkun, Ö. A. (2012). *Yeni Hitit: Yabancılar için Türkçe ders kitabı 3*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Öztürk, T., Akçay, S., Yiğit, A., Taşdemir, E., Başak, S. S., Demir, H. H., & Gürdal, A. (2008). *Gökkuşluğu Türkçe ders kitabı 3*. İzmir: Dilset Yayınları.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4 (3), 1820-1862.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp.13-28). Boston: Heinle & Heinle.
- Snow, M. A. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 303-318). Boston: Heinle & Heinle.
- Todd, R. W. (2008). The memetics of EFL methodologies. *Modern English Teacher*, 17 (2), 5-13.

- Tok, M., & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Wesche, M. B., & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 207-228). Oxford: Oxford University Press.
- Yavuz, M. A., & Şimşek, M. R. (2008). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin eylemsel incelemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (4), 47-64.