

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI BİLİM DALI

TÜRKİYE’DE ORTAÖĞRETİMDE YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNDE GÖRSELLİĞİN YERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZTÜRK

HAZIRLAYAN
Mustafa SERTDEMİR

ELAZIĞ-2013

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI BİLİM DALI

TÜRKİYE’DE ORTAÖĞRETİMDE YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNDE GÖRSELLİĞİN YERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZTÜRK

HAZIRLAYAN
Mustafa SERTDEMİR

Jürimiz, 01.08.2013 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Doç. Dr. Mustafa YAĞBASAN (Başkan)
2. Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZTÜRK (Danışman)
3. Yrd. Doç. Dr. Bülent KIRMIZI

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Enver ÇAKAR
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Türkiye’de Ortaöğretimde Yabancı Dil Öğretiminde Görselliğin Yeri****Mustafa SERTDEMİR****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı****Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı****Elazığ-2013, Sayfa: XIII + 69**

Uluslararası ilişkilerin en üst düzeye vardığı ve bundan ötürüdür ki küreselleşen dediğimiz bu dünyada iletişimin vazgeçilmez ögesi olan dil büyük önem kazanırken, yabancı dil öğrenmede öğrenilenlerin anlamlı ve kalıcı hale gelmesini; öğrenenlerin güdülenmesini sağlayan ve böylelikle öğrenmeyi kolaylaştıran görsel öğelerin/materyallerin kullanılmasının bir zorunluluk olması gerektiği göz ardı edilemez. Çünkü öğrenenler her ne kadar bireysel farklılıklara sahip olsalar da görme duyusu (görme engelliler dışında) genel olarak tüm bireylerin en çok yararlandıkları bir duyu olduğundan bireylerin dünyayı ve varlıkları bu duyu vasıtasıyla tanıma imkânı buldukları da bir gerçektir. Yeni algılanılanların önceki bilgilerle ilişkilendirilmesini gözler sağlamaktadır. Dolayısıyla bilgilerin anlamlandırılma sürecinin başlangıcı olarak bilinen “algılama” büyük bir ölçüde gözler yardımıyla gerçekleşmektedir.

Bu kapsam itibarı ile bu çalışmada; görsel öğelerin dolayısıyla görselleştirmenin, yabancı dil öğretiminde büyük önem arz etmesine rağmen Milli Eğitim kurumlarında hemen hemen hiç kullanılmadığı ortaya konmaya çalışılarak bu eksikliklerini giderebilmeleri açısından Almanca öğretmenlerinde bir farkındalığın oluşturulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Görsellik, Almanca, Ortaöğretim, Dil Öğretim Metodları

ZUSAMMENFASSUNG

Magisterarbeit

**Visualität im Fremdsprachenunterricht an den türkischen Schulen der
Sekundarstufe II**

Mustafa SERTDEMİR

Fırat-Universität

Institut für Sozialwissenschaften

Hauptfach für westliche Sprachen und Literaturen

Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur

Elazığ-2013, Seiten: XIII + 69

Da die Sprache als das unentbehrliche Element der Kommunikation aufgrund der internationalen Beziehungen und der Globalisierung immer weiter an Bedeutung gewinnt, ist daher die Verwendung von visuellen Elemente/Materialien, die beim Erlernen einer Fremdsprache sinnvolles und dauerhaftes Lernen ermöglichen und die Lernenden motivieren bzw. sie zum Lernen fördern und somit das Lernen erleichtern, nicht außer Acht zu lassen.

Auch wenn die Lernenden unterschiedlich begabt sind, ist das die Tatsache, dass die Menschen (außer Sehbehinderte) am meisten den Gesichtssinn verwenden, um die Umwelt sowie die Lebewesen wahrzunehmen. Das Neu-Wahrgenommene wird dann durch die Augen mit den vorhandenen Kenntnissen in Zusammenhang gebracht. Anders gesagt, die Wahrnehmung, die als Beginn des Perzeptionsprozesses gilt, erfolgt zum größten Teil durch die Augen.

In dieser Magisterarbeit wurde versucht, dar zu legen, dass im Fremdsprachenunterricht an den staatlichen Schulen der Türkei visuelle Hilfsmaterialien kaum verwendet werden, obwohl die Visualität beim Erlernen einer Fremdsprache eine große Bedeutung hat. Weiterhin hat man sich zum Ziel gesetzt, für die Behebung dieses Mangels einige Vorschläge zu machen, die den Deutschlehrenden bei der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit weiterhelfen können.

Schlüsselwörter: Fremdsprache, Visualität, Deutsch, Sekundarstufe II, Methoden des Sprachunterrichts

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ZUSAMMENFASSUNG	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLOLAR LİSTESİ	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	VII
RESİMLER LİSTESİ.....	VIII
GRAFİKLER LİSTESİ.....	IX
ÖNSÖZ	X
KISALTMALAR	XII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. İLETİŞİM VE DİL	3
1.1. Dil Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenimi	4
1.2. Dil Öğretimi ve Yöntemleri	9
1.2.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (DÇY)	14
1.2.2. Doğrudan Yöntem (DY)	16
1.2.3. İşitsel-Konuşsal Yöntem (İKY)	17
1.2.4. İşitsel-Görsel Yöntem (İGY)	18
1.2.5. İletişimsel Yöntem (İY)	19
1.2.6. Kültürlerarası Bildirişim Odaklı Yaklaşım (KBY).....	22

İKİNCİ BÖLÜM

2. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE ALMANCA ÖĞRETİMİ	26
2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Başarı Sağlanamamıştır	28
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Görselliğin Önemi	30
2.2.1. Görselleştirme ve Görsel Materyal	32
2.2.2. Görsel Medya Araçları ve işlevleri	36
2.2.3. Bir Dersin Uygulanmasında Aşamalar	39
2.2.3.1. Giriş Aşaması.....	39
2.2.3.2. Sunum Aşaması	39

2.2.3.3. Anlamlandırma Aşaması.....	39
2.2.3.4. Uygulama Aşaması	39
2.2.4. Örnek Bir Dersin Uygulaması	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Amacı.....	42
3.2. Araştırmanın Önemi	42
3.3. Problem.....	42
3.4. Sınırlılıklar	42
3.5. Evren ve Örneklem	43
3.6. Hipotezler.....	43
3.7. Verilerin Toplanması	44
3.8. Bulgular Ve Yorum	44
3.8.1. Frekans Analizi Sonuçları.....	45
SONUÇ	55
KAYNAKÇA.....	57
EKLER	63
ÖZGEÇMİŞ	69

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin görüşleri	45
Tablo 2. Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin görüşleri	46
Tablo 3. Öğrencilerin, almanca dersleri için dil laboratuvarının kullanılma sıklıkları ile ilgili görüşleri	47
Tablo 4. Öğrencilerin, almanca öğretmenlerinin derste görsel medya araçlarını kullanma sıklıkları ile ilgili görüşleri	48
Tablo 5. Öğrencilerin, almanca derslerinde görsel öğelerin kullanılma sıklıkları ile ilgili görüşleri	49
Tablo 6. Öğrencilerin, almanca öğretmenlerinin dilbilgisi ağırlıklı ders işleme sıklıkları ile ilgili görüşleri	50
Tablo 7. Öğrencilerin, Öğretmenin derste konuşma ağırlıklı süreçlere yer verme sıklıkları ile ilgili görüşleri	51
Tablo 8. Öğrencilerin, Öğretmen tarafından öğrencilere roller verilerek içeriklerin dramatize edilmesine olanak sağlanma sıklıkları ile ilgili görüşleri	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Gösteren-Gösterilen İlişkisi.....	34
Şekil 2. Kavram-Nesne-Sözcük İlişkisi.....	35
Şekil 3. Medya araçlarının kullanım amaçları.....	37
Şekil 4. Japoncada “Ev” Kelimesi	63

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Charles Chaplin.....	XIII
Resim 2. Ev Resmi	63
Resim 3. Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlık	64
Resim 4. A).Power Point (Derse Giriş). B). Power Point (Sunum Aşaması) C). Power Point (Sunum Aşaması)	65

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Tablo 1'in Grafiksel Gösterimi	45
Grafik 2. Tablo 2'nin Grafiksel Gösterimi	46
Grafik 3. Tablo 3'ün Grafiksel Gösterimi	47
Grafik 4. Tablo 4'ün Grafiksel Gösterimi	48
Grafik 5. Tablo 5'in Grafiksel Gösterimi	49
Grafik 6. Tablo 6'nın Grafiksel Gösterimi	50
Grafik 7. Tablo 7'nin Grafiksel Gösterimi	51
Grafik 8. Tablo 8'in Grafiksel Gösterimi	52

ÖNSÖZ

İnsanları eylemlere sevk eden gücün kaynağında ihtiyaçlar yatmaktadır. Öncelikle böyle bir çalışmaya yönelme fikrinin, Türkiye’de yabancı dil eğitiminde hemen hemen hiçbir başarının sağlanamadığından kaynaklandığının da belirtmesi gerekir. Söz konusu başarısızlığın Türkiye’nin eğitim sisteminin ciddi bir sorunu olduğunun, kamuoyunda genel kabul gören ortak bir anlayış olduğu da açıktır.

Türkiye’de özellikle de Milli Eğitim kurumlarında yabancı dil öğrenmek için yıllarını harcayıp mezun olduktan sonra (deyim yerinde ise) iki kelimeyi bir araya getiremeyen bireylerin sorunu, daha doğrusu toplumun sorunu olarak; anılan başarısızlığa yol açan bu durumun öğrenen, öğreten ve diğer çevresel faktörler gibi nedenlerinin olduğu düşünülmektedir. Ancak bir eğitimci olarak konu, bir özeleştirel bakış açısıyla; “öğretim süreçleri” kapsamında “öğreten” den kaynaklanan nedenler çerçevesinde irdelenmeye çalışıldı. Söz konusu nedenler arasında, göz ardı edilemeyecek düzeyde önem arz eden ve dünyanın diğer gelişmiş ülkelerinde olduğu gibi Avrupa’da da hızla değişip uygulamaya konulan yabancı dil öğretim yöntemlerinin, Türkiye’deki yabancı dil öğretmenleri tarafından “ne yazık ki” hala benimsenmemiş olmasının da payının büyük olduğu ve özellikle de kayda değer bir oranda görsellikten yararlanılmadığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın dayandığı temel felsefenin sınırlarını çizen ve Konfüçyüs’ün “*Duyduğumu unuturum, gördüğümü hatırlarım ve yaptığımı anlarım*” söyleminden hareket edilmiştir.

Giriş bölümünden sonra, içeriğin anlaşılır kılınması ve konunun bir bütün olarak idrak edilebilmesi gereğinden yola çıkılarak öncelikle konu ile ilgili kavramların açıklamalarına yer verildi. Sonraki bölümde, dünyada yabancı dil eğitiminin tarihsel gelişimini ve yabancı dil öğretim yöntemlerine genel olarak değinildi. Aynı zamanda, Türkiye’de farklı dönemlerde farklı yabancı dillerin ağırlıklı olarak öğretildiğinin bilinmesi açısından yabancı dilin Türkiye’deki gelişim çizgisi de kısaca ele alındı. Bu araştırmaya konu olan sorunun var olduğu ortaya konduktan sonra, görsellikle ilgili olarak gerekli terimlerin tanımlanarak yabancı dil öğretiminde görselliğin önemi/işlevi geniş olarak işlendi. Bu tezin esasını oluşturan görselliğin/görsel materyalin (yabancı dil öğretiminde hayati önem taşımasına rağmen) sınıf ortamında çok az kullanıldığıyla ilgili elde edilen tespitler paylaşıldı. Sonuç ve öneriler kısmıyla da çalışma nihayete erdirildi.

Türkiye’de Ortaöğretimde Yabancı Dil Öğretiminde Görselliğin Yeri adlı bu çalışmada; çok değerli fikirleriyle beni donatan ve her türlü olumsuzluğa geniş sabır gösteren bölüm başkanımız Prof. Dr. Sayın Mehmet AYGÜN’e ve bu çalışmanın başından sonuna kadar birebir yardımlarını benden esirgemeyip süreçte meydana gelen aksaklıklara tahammül eden danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Sayın Mehmet ÖZTÜRK’e; yine bu tezin özellikle alan araştırması kısmının teoriksel düzenlenmesiyle ilgili değerli fikirlerini benimle paylaşan Doç. Dr. Mustafa Sayın YAĞBASAN’a, benzer şekilde, beni yönlendirip çalışmamı tamamlamak için her zaman yanımda olan Yrd. Doç. Dr. Sayın Bülent KIRMIZI’ya ve bölümümüzün diğer tüm hocalarına, ayrıca idari işlerimizi zamanında ve büyük bir özveri ile düzenleyen bölüm sekreterimiz Sayın Mehmet ERDEM’e en derin duygularla teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Elazığ-2013

Mustafa SERTDEMİR

KISALTMALAR

AB	:Avrupa Birliği
A. g. e.	:Adı geçen eser
Bk.	:Bakınız
Bzw.	:Beziehungsweise
C.	:Cilt
Doç.	:Doçent
Dr.	:Doktor
F.Ü.	:Fırat Üniversitesi
M. Ö.	:Millattan Önce
M. S.	:Millattan Sonra
M.E.B.	:Milli Eğitim Bakanlığı
Pdf	:Portable Document Format (Taşınabilir Belge Biçimi)
Prof.	:Profesör
S.	:Sayfa
Vb.	:ve benzerleri
Yrd.	:Yardımcı
Yy.	:Yüzyıl

Konuşursam beni sadece
ingilizce bilenler anlayacak
ama sessiz bir filmi
herkes anlayabilir
ve dünya amerikadan ibaret değil..

Charles Chaplin



Resim 1. Charles Chaplin

“Duymak, hayalde canlandırmaktır; görmek, yaşamaktır”.

Mustafa SERTDEMİR

GİRİŞ

Dünyadaki diğer varlıklardan farklı olarak insanoğlu, var olduğu günden bu yana hayatta kalabilmesi uğruna gerekli ihtiyaçlarını karşılamak için hep bir çaba içinde olmuştur. Tabiatı gereği zekâsını kullanabilen ve bu sayede kendisini sürekli geliştirip güncelleyen insan, bu süreç içerisinde birçok alanda büyük ilerlemeler kaydedip çok önemli buluşlara imza atmıştır.

Bütün bu gelişmelere paralel olarak gelişimini sağladığı oranda, insanoğlunun; ihtiyaçları arttığı gibi farklılaşıp çeşitlenmiştir de. Örneğin, bir zamanlar içinde yaşadığı toplumun kültüründen başka hiçbir kültürü tanıma imkânı bulamayan insanlar, özellikle son yüzyıllarda çeşitli nedenlerle birbirleriyle yakınlaşma, birbirlerini tanıma, karşılıklı olarak birbirinin dili, kültürü; örf, adet, gelenek, görenek ve değerleri hakkında bilgi sahibi olma ihtiyacını hissetmişlerdir.

Kısacası, önceleri toplumlar arası iletişim genellikle herhangi bir toplum adına devlet düzeyinde gerçekleşiyorken; günümüzde iletişim, kamusal kuruluşların yanında özel olarak da; kurumsal ya da bireysel girişimlerle gerçekleşebilmektedir. Özellikle iletişim teknolojisinin gelişmesiyle bu süreç ivme kazandığı gibi kültürlerarası etkileşim ve buna bağlı olarak da kültürlerarası iletişim her alanda yaygınlaşıp sınırlarını oldukça zorlamış bulunmaktadır. Bu etkileşim sonucunda insanlar farklı kültürler hakkında sadece bilgi sahibi olmak istemekten öte; hissettikleri ihtiyacı gidermek doğrultusunda birbirlerinin dillerini öğrenmeğe yönelmişlerdir. Ancak bu, her zaman mümkün olamamış, özellikle birbirinden oldukça uzak ülke insanların birbirlerinin dillerini-kültürlerini öğrenme/tanıma süreci çok daha zorlu olmaya başlamıştır. Buna rağmen insanoğlu, diğer ihtiyaçlarını gidermek için değişik metotlar izlediği gibi, bu ihtiyacını karşılayabilmek için de yeni yollar ve yöntemler geliştirmiştir; öyle ki, dilini öğrendiği hedef ülke insanların günlük yaşamını konu alan sözel olmayan, görsel objelerle desteklenmiş içeriklerle sunma imkânını tanıyan her türlü medya araçlarını devreye koymasını da bilmiştir. Bu sayede, farklı kültürlere sahip olan insanlar birbirlerinin yaşam tarzlarını (bizzat) görme ve dolayısıyla birbirlerinin dillerini ve kültürlerini daha kolay yöntemlerle öğrenebilme imkânını elde etmişlerdir.

Başından beri belirtildiği gibi insanların, ihtiyaçlarını karşılamak için birbirleriyle bir şekilde alışverişte bulunmaları, dolayısıyla birbirleriyle iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu münasebetle ilk olarak; *iletişim nedir, iletişimin*

sağlanabilmesi için yararlanılan araçlar nelerdir? sorularına kısaca değinilirken konumuz, yabancı dil öğretimi ile ilgili olduğundan burada dile, dolayısıyla dilin tanımına da değinmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Biyolojik olarak insanoğlunun dil edinme süreci ve yabancı dil öğrenme kavramları da bu kısımda irdelenecek unsurlardır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. İLETİŞİM VE DİL

İletişim/Kommunikation, (Vardar'ın tanımıyla) bildiririm: “Bir bilginin, bir niyetin ilkel ya da ergin bir işaret dizgesinden yararlanılarak bir zihinden başka bir zihne ya da bir merkezden başka bir merkeze ulaştırılması eylemidir” (Aksan, 2007, s. 44; Aktaş¹).

Gross iletişimi kısaca, “Bilgi alış-verişi sayesinde varılan uzlaşma/anlaşma eylemidir”² (Gross, 1998, s. 24) şeklinde tanımlamaktadır.

Karşılıklı olarak anlaşılmanın sağlanabilmesi için de bir takım araçlar gereklidir. Başka aygıtlar (dil dışı öğeler) olmakla birlikte, bu araçların başında dil gelmektedir. Çünkü bu görevi üstlenen en temel araç dildir. Gross, bir yandan dilin nihai tanımının yapılmamış olduğunu vurgulamakla beraber, diğer yandan dilin, şimdiye kadar farklı bilim felsefeleri tarafından birçok boyutu ile ele alınmış olup değişik açılardan yapılan tanımlarını da şu şekilde sıralamaktadır:

- “Düşünce ve eylem aracıdır.
- Bir dilsel toplulukta dile getirilebilecek ifadeler bütünüdür.
- Sınırlı sayıdaki öğelerden oluşan, belirli uzunluktaki cümleler kümesidir.
- Üzerinde uzlaşılan işaretler sistemidir.
- Bir anlaşma aracıdır.”³ (Gross, 1998, s. 20)

Bu tanımlarla birlikte; farklı işlevleri olan dil olgusunun karmaşık bir yapıya sahip olduğu da bilinmektedir:

¹ <http://www.jlls.org/Issues/Volume1/No.1/tahsinaktas.pdf> (s. 3/ 20.06.2013)

² Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Kommunikation ist Verständigung durch Informationsvermittlung”.

³ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Die Sprache ist ein Werkzeug des Denkens und Handelns. [...] Die Sprache ist die Gemeinsamkeit der Äußerungen, die in einer Sprachgemeinschaft gemacht werden können. [...] Die Sprache ist eine Menge von Sätzen endlicher Länge aus einer endlichen Menge von Elementen. [...] Die Sprache ist ein konventionelles System von Zeichen. [...] Die Sprache ist ein Mittel der Verständigung. [...]”

“Dil, bir yandan kültüre özgü nitelikleri temsil eden, diğer yandan kültürler arasındaki anlaşmayı sağlayan son derece karmaşık bir sistemdir”⁴ (Mainzer v.d, s. 2). Böyle karışık bir sistemin insanlar tarafından nasıl benimsenebileceğini; diğer bir deyişle insanların bu denli karmaşık bir sistemi kolayca benimseyebilecek bir kapasitede olduğunu dilbilimciler ortaya koymuştur.

Chomsky, insanın, zihninin herhangi bir dilin programını öğrenmeye elverişli; adına yeti dediği, bir ön donanımla dünyaya geldiğini (Akerson, 2008, s. 20) belirtirken, Ferdinand de Saussure de, dil yetisinin bütün insanlarda bulunan ortak bir özellik olduğu görüşündedir (Akerson, 2008, s. 73). Apeltauer ise bunu, “bir insanın sinir sistemi birden fazla dili öğrenebilecek şekilde yaratılmıştır”⁵ (Apeltauer, 1997, s. 68) ifadesiyle dile getirmektedir. Ortner yine, nativist yaklaşıma göre konuşmanın insanların doğuştan, beraber getirdiği bir yeti olduğunu ve her insanın evrensel bir dilbilgisine sahip olduğunu ifade etmektedir⁶ (Pöhl, 2010, s. 59).

1.1. Dil Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenimi

Biyolojik ve psikolojik olarak bakıldığında, *Öğrenme nedir? Nasıl gerçekleşir?* soruları çerçevesinde Apeltauer, çocuğun gelişimine paralel olarak beyin dil merkezi bölümünde sinir hücreleri oluştuğunu (bk. Apeltauer, 1997, s. 22) dolayısıyla çocuklarda dil edinim sürecinin beyin/zihnin gelişimine paralellik gösterdiğini ve bu süreçte sinir sisteminde dil için gerekli ağların atıldığını belirtirken bu durumun 3-4 yaşlarına kadar devam ettiğini vurgulamaktadır (bk. Apeltauer, 1997, s. 68).

Piaget, çocuğun çevresiyle aktif bir yaşantı içerisinde olduğunu ve dolayısıyla çevresini ve çevresindeki nesneleri, olayları ve olguları anlamlandırma yoluna gittiğini ve çevresiyle etkileşimi sırasında karşılaştığı varlık veya olaylarla başa çıkmada kendisine yardım etmek üzere içselleştirdiği model olarak belirli şemalar geliştirdiğini (bk. Pöhl, 2010, s. 37) belirtirken bu “anlamlandırma etkinliğini” sırasıyla, özümleme-uyumsama-dengeleme (Oktaylar, 2008, s. 56; bk. Pöhl, 2010, s. 37) süreciyle ifade etmektedir. Bir çocuğun bir nesneyi tanıyıp hatırlaması için söz konusu nesnenin

⁴ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Sprache ist ein hoch komplexes System, das einerseits kulturspezifische Prägungen repräsentiert und andererseits die Verständigung zwischen Kulturen überhaupt erst ermöglicht”.

⁵ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Das Nervensystem eines Menschen ist so beschaffen, dass mehrere Sprachen erlernt werden können”.

⁶ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Gemäß dem nativistischen Ansatz, geht man davon aus, dass die Sprachfähigkeit dem Menschen angeboren ist. Jeder Mensch verfügt über eine Universalgrammatik (vgl. Ortner)”.

şemasını oluşturması gerekir. Apeltauer'e göre bu aşama, bir yaşından sonra; nesnelerin süreklilik ilkesini kazanma dönemine denk gelmektedir (bk. Apeltauer, 1997, s. 25).

Blühdorn da, çocuğun olağan dil becerisine sahip olabilmesi için daha anne karnındayken dilsel ifadeleri duyması gerektiğini ve dolayısıyla bu sürecin doğumdan önce başlayıp okul çağına gelinceye kadar devam ettiğini; 10 yaşından sonra da belirgin bir şekilde yavaşladığını ve en geç ergenlik çağının sonunda tamamlandığını belirtmektedir (bk. Blühdorn, 2001, s. 37).

Genelde de sağlıklı olarak doğan bir bebeğin normal şartlar altında büyüme-gelişme göstermesi durumunda, daha okula başlamadan önceki çağına kadar aşamalı olarak basit de olsa belirli bir dil düzeyine erişebileceği görülebilir. Tabii ki böyle bir dil düzeyine varma, bir öğrenme sürecini gerektirir. Ancak bilindiği gibi bu, herhangi bir plan/programa dayalı olmaksızın; öğrenmenin doğal bir yaşantı sonucu, yani “informal” bir şekilde gerçekleştiği bir süreçtir. “...Bu doğal öğrenme süreci dil edinim süreci olarak adlandırılmaktadır” (Canbulat v.d., 2004, s. 1). Yine Apeltauer de bunu, “normal şartlar altında yetişip-büyüyen her çocuk birkaç yıl zarfında, çevresinde konuşulan dili benimser. Buna; o (çocuk), ilk dili ediniyor da denir”⁷ (Apeltauer, 1997, s. 10) şeklinde dile getirmektedir. Dağabakan'a göre ise “Günümüzde dil edinimi, kaynağını, çocukla en yakını arasında doğumdan hemen sonra başlayan ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle erişkinliğe kadar devam eden çok boyutlu, sürekli bir süreç olarak betimlenmektedir” (Dağabakan, v.d.⁸).

Doğuştan itibaren eş zamanlı olarak iki farklı dilin edinimi doğal olarak gerçekleşebiliyorken bu sürecin tamamlanmasından itibaren edinilmeye/öğrenilmeye başlanan ikinci dilin gelişim süreci farklı olmaktadır. Yani çocuk sıfırdan bir yapı oluşturulamaz, dolayısıyla “bu yeni yapıyı ilk yapıya uydurmak, onun üzerine kurmak ya da onunla düzenlemek zorundadır. Çünkü söz konusu aşamadan sonra beynin sinir sisteminde dil için gerekli ağlar artık pek gelişemezler”⁹ (Apeltauer, 1997, s. 68; bk. 70). Diğer bir deyişle: bir dil ne kadar erken bir yaşta edinilmeye başlanırsa o denli doğal bir süreç vuku bulur (bk. Apeltauer, 1997, s. 11).

⁷ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, eignet sich im Verlaufe weniger Jahre die Sprache seiner Umgebung an. Man sagt auch: es erwirbt eine erste Sprache”.

⁸ http://oogm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf (s. 5/ 29.05.2011)

⁹ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “[...], muss sie in bereits bestehende Strukturen des Gehirns integriert werden, weil die erwähnten Veränderungen im Nervensystem des Gehirns kaum mehr stattfinden”.

Buna karşın öğrenme “Doğuştan olmayıp kişinin tekrar eden yaşantıları sonucunda; olgunlaşmayla beraber davranışlarında ya da potansiyel davranışlarında meydana gelen değişikliklerdir” (Decker¹⁰). Pöhl de öğrenmeyi, “Kişiye özgü bir şekilde bireysel ön bilgi üzerine kurulu; katı kurallara bağlı olarak devam eden bilgiyi işleme sürecidir”¹¹ (Pöhl, 2010, s. 28; 32) şeklinde tanımlamaktadır.

Dil öğrenimi ise bir plan-program dâhilinde, “kasıtlı olarak dili işleme/benimseme süreci”¹² (Apeltauer, 1997, s. 14) olarak açıklanırken, yine “yabancı dil öğrenimi (de) çok karmaşık, dinamik ve aynı zamanda sosyal ve bireysel bir süreçtir”¹³ (Pöhl, 2010, s. 12) şeklinde tanımlanmaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecinin birey için ne derece kolay/zor işleyeceği konusunda bir kişinin ön bilgisi veya geçmiş yaşantısı belirleyici bir role sahiptir. Vygotsky’e göre de “ikinci/yabancı bir dili öğrenmede başarılı olmanın derecesi, ilk dilin gelişmişlik derecesine bağlıdır”¹⁴ (Apeltauer, 1997, s. 77). Çünkü Apeltauer, yabancı bir dili anlamayı-öğrenmeyi isteyen bir kimsenin çevresini gözlemlemesi ve algılaması, algıladıklarını kombine etmesi yani anlamlandırması-uygun şemaya yerleştirilmesi ve sonunda da doğru anlamlandırıp anlamlandırmadığını diğer bir deyişle, tahminlerinin tutarlılığını test etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunu da onun önceden; anadil edinimi sürecinde geliştirdiği anlam ağı¹⁵ yardımıyla gerçekleştirebileceği görüşündedir (bk. Apeltauer, 1997, s. 43). Apeltauer ayrıca, dili anlama-öğrenme sürecinin daha çok dilsel olmayan öğelerin yardımıyla geliştiğini; yabancı dilin yapısının ve unsurlarının keşfedilmesinde, öğrenilmesinde veya analiz edilmesinde ya da yabancı bir ifadenin dile getirilmesinde bürünsel ve sözel olmayan öğeler gibi birimlerden yararlanıldığını belirtmektedir (bk. Apeltauer, 1997, s. 69).

¹⁰ http://www.htw-saarland.de/service/career/seminare/handouts/LerntrainingM_WS0506.pdf (s.4/ 29.05.2011) (Bower & Hilgard, 1981’den yaptığı alıntıya göre) “Veränderung im Verhalten oder Verhaltenspotential, die durch wiederholte Erfahrungen des Subjekts in dieser Situation hervorgerufen wurde und nicht durch angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder momentane Zustände erklärt werden kann”.

¹¹ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Lernen wird als streng regelhaft ablaufender Prozess der Informationsverarbeitung verstanden. [...] Lernen ist ein subjektiver Prozess aufbauend auf individuellem Vorwissen”.

¹² Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “[...], während mit Lernen bewusste Sprachverarbeitungsprozesse bezeichnet werden soll”.

¹³ (Riemer 2002’ye göre) Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Fremdsprachenlernen ist ein „komplexer, dynamischer, zugleich sozialer wie individueller Prozess”.

¹⁴ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Der Erwerb einer Zweitsprache ist abhängig vom Entwicklungsgrad der Erstsprache”.

¹⁵ <http://www.schlickefaenger.de/heimtraining/handbuch/kapitel/60?20?50/> (24.06.2013) (“Anlam ağı: birbiriyle ilişkili/ birbirini çağrıştıran kelimelerin grafiksel gösterimi”)

Özellikle erken yaşlarda öğrenme için epizodik ve anlamsal hafızanın (anısal bellek) çok büyük önem arz ettiğini belirten Leopold-Mudrack, epizodik belleğe kaydedilen bilgi ve malumatın, tümüyle anılara dayalı olarak; bireyin yaşantısının birer ürünü olduğunu belirtmektedir (bk. Leopold-Mudrack, 1998, s. 56).

“İlk dilde doğal olarak edinilen temel kavramlar yabancı dilde daha kolay öğrenilecektir. Örneğin; eğer bir çocuk önceden renkleri tanıyor-biliyorsa yabancı dilde de bunların karşılığını çok kolay bir şekilde öğrenecektir”¹⁶ (Apeltauer, 1997, s. 12). Dolayısıyla “yabancı bir dil öğrenmeğe başlanmadan önce/başlanıncaya kadar ne kadar çok kelime/kavram öğrenilirse”¹⁷ (Apeltauer, 1997, s. 12); diğer bir deyişle önbilgi olarak ne kadar zengin bir kelime hazinesine sahip olunursa yabancı bir dili benimseme/öğrenme süreci de o kadar çok doğal işleyecektir.

Apeltauer, uygun şartlar altında ikinci bir dil öğrenen yetişkinlerin de ilk dil ediniminde olduğu gibi benzer aşamalardan geçmelerinin söz konusu olduğunu belirtmektedir (bk. Apeltauer, 1997, s. 69). Dolayısıyla insanların öğrenmekte oldukları yabancı dilin de ilk dil edinme sürecinde olduğu gibi bir yaklaşımla öğrenilebileceğinden yola çıktıklarını ve böylece sık sık sahip oldukları önbilgilere, becerilere başvurdıklarını ifade etmektedir (bk. Apeltauer, 1997, s. 78).

Konuyla ilgili olarak yaptığı araştırmasında İşigüzel, hangi yabancı dil olursa olsun öğrenme sürecinde ilk dilin büyük bir öneme sahip olduğunun eğitimciler tarafından kabul edilmesi ve derste bundan etkili olarak nasıl yararlanılabileceğinin de bilinmesi gerektiğini belirtmektedir (bk. İşigüzel, 2010, s. 139).

İnsanlar bir robottan farklı olarak zekâya sahip olmanın yanında duygulara da sahiptirler. Ülgen, dili düşünce ve duygulardan bağımsız olarak düşünemeyeceğini; dil öğrenmede güdülerin, ilgilerin ve tutumların birer etken olduklarını belirtmektedir (bk. Ülgen, 1997, s. 150). Eğitim psikolojisi derslerinden de edindiğimiz bilgiler doğrultusunda, başka etkenler de olmakla beraber güdülerin/güdülenmenin öğrenmeye en çok etki eden faktörlerin başında geldiği söylenebilir:

¹⁶ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Sind einmal Grundbegriffe in einer Erstsprache erworben, verändern sich Lernprozesse grundlegend. Wenn ein Kind z. B. Schon über einige Farbwörter verfügt, also schon weiß, was eine Farbe ist, wird es Farbwörter in einer fremden Sprache rascher erlernen, [...]”.

¹⁷ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Je mehr Begriffe erlernt wurden, ehe mit einer fremden Sprache begonnen wird, [...]”.

Güdü, “öğrenmede en etkili uyaran olup başarıda belirleyici faktördür”¹⁸ şeklinde tanımlanmaktadır. Duygularımıza hitap edip bizi güdülenmeye teşvik eden farklı unsurlardan söz etmek mümkündür: Bir öğretmenin öğrencisini pekiştirmesi/ödüllendirmesi ya da anne, baba veya çevreden herhangi bir nedenle öğrenciye/çocuğa dışarıdan destek verilmesi yoluyla öğrencide güdülenme meydana gelmişse “dışsal güdülenme”¹⁹ den bahsedilebilir. Buna karşın öğrencinin herhangi bir dış etkene bağlı kalmaksızın; “kendisinden kaynaklı olarak güdülenmesi”²⁰ söz konusuysa buna da içsel güdülenme^{21,22} (Leopold-Mudrack, 1998, s. 54) adı verilir. Leopold-Mudrack, diğer alanlarda olduğu gibi özellikle de “yabancı dil öğrenmede içsel güdülenmenin çok daha etkili olduğu”²³ görüşündedir (bk. Leopold-Mudrack, 1998, s. 54). Güdülenmeyi sağlayan da yine duygularımızdır. Duyguların ve kaygının öğrenmede ve hatırlamada etkili birer faktör oldukları; duygulara hitap eden bir içeriğin/durumun, saf akla hitap eden bir materyalden çok daha kalıcı/yoğun bir şekilde hafızaya kaydedilebileceği ve dolayısıyla çok daha kolay bir yolla hatırlanacağı²⁴ da belirtilmektedir. Apeltauer’e göre de, “hafızaya kaydedilen bilgilerden sadece bilişsel yapılar değil, aynı zamanda duygularımız da sorumludurlar. Çünkü bilişsel yapıları harekete geçirip teşvik eden duygulardır; öğrenmeyi ve hafızaya kaydetmeyi kolaylaştırır”²⁵ (Apeltauer, 1997, s. 105). Beyinde duyguların yönetilmesinden sorumlu olup “limbik sistem”le (Bruckman, 2006, s. 2)²⁶ çalışan orta beyin, yabancı dil öğreniminde çok büyük bir anlam ifade etmektedir: “Lamendella’nın savına göre, bir

¹⁸ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Motivation ist der wirksamste Antrieb zum Lernen und bestimmt den Lernerfolg entscheidend”. Aşağıdaki kaynaktan alınmıştır: http://www.uni-saarland.de/fak5/excops/download/Vorlesung_KLE.pdf: s. 2 (30.07.13)

¹⁹ Leopold – Mudrack, *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe*, München, Waxmann Verlag, 1998, s. 54, “extrinsische Motivation”

²⁰ Kişinin, kendisine yabancı olan bir kelimeyle, metinle veya durumla karşı karşıya olmasına rağmen, başarı gösterip üstesinden gelmesi ve bu başarısının farkına varması.

²¹ “intrinsische Motivation”

²² Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Der Begriff intrinsische Motivation bezieht sich auf Faktoren, die einen Lerner von sich aus bewegen, [...]”.

²³ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Eine höhere Wirkung wird dabei (beim Fremdsprachenunterricht) der intrinsischen Motivation beigemessen”.

²⁴ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “[...], wie Emotionen und Stress das Lernen und den Gedächtnisabruf beeinflussen und wie das Gehirn rein emotionale Erinnerungen im Gegensatz zu rationalen Inhalten speichert und abrufte”. Aşağıdaki kaynaktan alınmıştır: http://www.uni-saarland.de/fak5/excops/download/Vorlesung_KLE.pdf: s. 1 (30.07.13)

²⁵ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Nicht nur die kognitive Verarbeitung ist für die Speicherung verantwortlich, sondern auch unsere gefühlsmäßige Anteilnahme. [...] (Emotionen haben für die Aneignung einer fremden Sprache eine große Bedeutung), weil sie die kognitive Verarbeitung steuern und die Speicherung erleichtern”.

²⁶ Limbik Sistem: Bilinç, bellek, duygu ve dürtü alanlarında merkezi rol oynayan birim. (“Das Limbische System nimmt eine zentrale Stellung in den Bereichen Bewusstsein, Gedächtnis, Emotionen und Antrieb ein”).

yabancı dili/ikinci bir dili hangi şartlarda öğrendiğimiz/edindiğimiz, öğrenme sürecini etkiler. Gelişigüzel veya doğal bir süreçte; diğer bir deyişle informal olarak öğrenilen bir dil limbik sistem odaklı olur”²⁷ (Apeltauer, 1997, s. 70). Apeltauer ayrıca, öğrenenlerin duygularına hitap etmek; onların güdülenmesine ve dikkat sürelerinin uzamasına olanak sağlamak için bu sistemden yararlanıldığını ve böylelikle öğrenilen bilgilerin derinde, aynı zamanda uzun süreli veya kalıcı olarak hafızada kaydedilmesinin sağlandığını da vurgulamaktadır (bk. Apeltauer, 1997, s. 70).

Genel olarak yabancı bir dili anlama/öğrenme derecesi, bireyin yabancı bir nesneye, duruma, olguya ya da olaya olan aşinalığına bağlıdır. Söz konusu bu aşinalık bireye güven duygusu verir ve onun öğrenmesini kolaylaştırır. Apeltauer’in ifade ettiğine göre, İngilizceyi öğrenen İspanyollar ve Araplar arasında yapılan bir araştırma sonucunda, İspanyolların İngilizceyi Araplardan çok daha kısa sürede ve daha iyi bir düzeyde öğrendiği gözlemlenmiştir (bk. Apeltauer, 1997, s. 80). Bu da, birbirine akraba ya da birbirine yakın/komşu olan iki ülkenin insanların birbirlerinin dillerini daha kolay ve daha hızlı bir sürede öğrenebildiklerinin bir göstergesidir.

1.2. Dil Öğretimi ve Yöntemleri

Bilinen şu ki, “hiçbir toplumun durgun, hareketsiz olduğu söylenemez. Her toplumda sürekli olarak bir dinamizm, bir değişme görülür. [...] Toplumsal değişimin odağında insan yer almaktadır. İnsan toplumsal nitelikteki her olayda hem etkileyici hem de etkilenen durumundadır. Bu bakımdan insan toplumsal değişimin en önemli ögesidir (Küçükahmet, v.d., 2004, s. 69). Evet, Dünyada hiçbir şeyin durağan olmadığı; her alanda her şeyin bir arayış, bir takım değişikliklerle kendini yenileme çabası içinde olduğu açıktır. Aksi takdirde bireyin, içinde yaşadığı topluma; toplumun da dünyadaki diğer toplumlara ayak uydurması mümkün olamaz. Öyleyse geçmişten, yani ilkel zamandan günümüzdeki modern eğitime varılabilineceğinin, tüm bu süreçlerin doğal sonucu olabileceği düşünülebilir. Ancak ilk dilin ya da ilk eğitimin başlangıç noktası hakkında elimizde hangi bilgiler var veya bu süreç nasıl başlamıştır ve nasıl gelişmiştir? soruları da üzerinde düşünülmesi gereken diğer olgulardır. İlk insan, birbirleriyle iletişim kurma gereği duyan ilk insanlar; konuşmayı bilmeyen veya

²⁷ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Lamendella (1977) hat die Hypothese aufgestellt, dass die Verarbeitung einer zweiten Sprache im Gehirn von den jeweiligen Erwerbsbedingungen abhängt. Informelle Bedingungen, in denen die neue Sprache eher beiläufig erworben wird [...], sind meist stärker limbisch fundiert”.

üzerinde herhangi bir uzlaşma sağlanamayan belki de olmayan bir dile sahip, toplumlaşma bilincine erişemeyen “bireyler dünyası”..., geçmişte yaşanmış veya yaşanabilecek durumlardır.

Yabancı dil eğitimi genel anlamda eğitimin bir alt alanı olarak görülebilir. Ancak her türlü eğitimin gerçekleşmesi ve eğitimin hayat bulması için mutlaka dile ihtiyaç vardır. Dil derken de sadece konuşma ya da yazı dili akla gelmemeli, bunların yanında vücut dili, resim dili gibi iletişimi sağlayabilecek tüm argümanların etkililiğinden söz edebilmek mümkündür. Dilin tanımını kısaca: Duygu ve düşüncelerimizi muhatabımıza/muhataplarımıza aktarmaya yarayan sistemdir şeklinde ifade edilebilir ve dilin tarih boyunca durağan kalmadığı daha önce de belirtildiği gibi; farklı zamanlarda ve farklı şekillerde karşımıza çıktığı da görülmektedir.

İlk dilin nasıl ortaya çıktığıyla ilgili olarak üzerinde tam uzlaşma sağlanmış olan herhangi bir teori olmamakla beraber “ilk insanların da birbirleriyle el-kol, yüz işaretleri ya da birtakım seslerle anlaştıklarını düşünebiliriz” (Özkırımlı, 2001, s. 195).

İletişim, bilindiği gibi her zaman eş anlı vuku bulmayabilir. Örneğin, birilerine herhangi bir mesaj iletmek isteyen bir kişi, mesajı iletmek istediği anda o kimse/kimseler ile aynı ortamda değilse, söz konusu olan iletisini pek tabii ki “yazılı” olarak ulaştırmak isteyecektir. Öyleyse yazıyı bilmeyen ve iletilerini yazılı olarak iletmek zorunda olan veya isteyen ilk insanlar bu durumun üstesinden nasıl geldiler?

Konuyla ilgili olarak Akerson’un, “yazı hemen hemen bütün dünyada resim-yazıyla başlamıştır [...] ilk yazılar yaşamın resmedilmesidir” (Akerson, 1991, s. 18) şeklindeki ifadeleri görülmektedir. Batı kültürü çerçevesinde bilinen en eski yazının ise M.Ö. IV. bin dolaylarında rastlanılan Eski Mısır resim-yazısı olduğu ve bunun da söz konusu çağlardan beri mağaralarda yapılan resimlerden anlaşıldığı (Akerson, 1991, s. 18) belirtilmektedir. Nitekim Eski Mısır resim-yazısına müteakiben önce Sümerlilerin, daha sonra da Babillerin kullandığı çivi yazısının (Akerson, 1991, s. 19) da bir nevi resim yazısı olduğu görülür. Daha sonraki dönemlerde ise “bugünkü anlamıyla sesçil yazıyı, yani... abeceyi, Fenikelilerin bulduğu söylenir” (Akerson, 1991, s. 22). Abece anlamına gelen alfabe sözcüğünün de, Fenikelilerin ard arda gelen ilk iki harfi olan alef ve beta harflerinin birleştirilmesinden meydana geldiği belirtilirken, Fenike Yazısının Yunanca ile karşılaştırılması sonucunda resim-yazıdan sesçil yazıya geçildiği de ifade edilmektedir (Akerson, 1991, s. 22).

“Edebiyat tarihi, dil ve kültür [...] tarihinden ayrı düşünülemez”²⁸ (Duden, 2002, s. 148) ise birbirinin ayrılmaz parçaları olarak dil ile edebiyatın paralel bir gelişim göstereceği de mutlaklıdır. Çünkü “edebiyat, bir dil sanatıdır ve [...] dil, edebiyata [...] başlı başına müstakil bir sanat olma hüviyeti kazandıran yegane unsurdur” (Çetişli, 2008, s. 20). Bu kapsamda, “Gılgamış Destanı, Babillerin en seçkin ve insanlık tarihinin en eski edebi eseri olarak”²⁹ (Duden, 2002, s. 149) bilinmektedir. Yine, Hintlilere ait Mahabharata, Ramayana ve Bhagavad-Gita destanları; bunları müteakiben, Yunan Edebiyatına kaynaklık eden İlias ve Odessee³⁰ destanları da tarihteki yazılı diğer kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadırlar (bk. Duden, 2002, s. 151). Yunancanın eski bir dil olarak karşımıza çıkıyor olmasının ve başta felsefe olmak üzere, edebiyat, sanat ve kültür alanında öncü bir rol oynamasının arka planında da Yunanlıların daha “antik çağda bilgiyi sistemli bir biçimde düzenledikleri” (Bravo³¹) ve “ilk sesçil yazı olan Fenike Yazısını kendi dillerine uyarlayıp” (Akerson, 1991, s. 22) kullanmaları ve geliştirmiş olmaları yatmaktadır. Bulunan kaplar üzerindeki yazılar da M.Ö. VIII. yüzyılın sonlarında sesçil alfabenin kullanılmış olduğunu belgelemektedirler (bk. Duden, 2002, s. 154). Yapılan bu çalışmalar neticesinde, M.Ö. 150’li yıllardan itibaren Roma İmparatorluğu’nda Yunan Dili için öğretmen ihtiyacının gittikçe arttığı³², yarım asır kadar sonra ise Yunanlıların sistematik dilbilgisini konu alan ve dilbilgisi bilimi³³/sanatı (Akerson, 1991, s. 26) anlamına gelen Techné grammatiké adlı kitabının yayımlandığı belirtilmektedir³⁴.

Bu bilgiler ışığında yabancı dil eğitiminin karanlık ortaçağ süresince de yapıldığı sonucuna varılabilir. Nitekim Tapan, yabancı bir dil öğrenmeye duyulan gereksinim ve bu gereksinimi giderme amacıyla girişilen çabalar insanlık tarihinde ilk çağlara dek geri götürülebileceğini (Tapan, 1995, s. 149) belirtirken; Polat da, “yabancı dil öğretiminin

²⁸ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Die Geschichte der Literatur ist nicht zu trennen von der Sprachgeschichte (und) der Kulturgeschichte [...]”.

²⁹ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Das Gilgamesch-Epos gilt als hervorragendste Dichtung der Babylonischen Literatur und als das erste niedergeschriebene literarische Werk der Menschheit überhaupt”.

³⁰ İsmail, Çetişli, *Batı Edebiyatında Edebi Akımlar*. Ankara, Akçağ, 2008, s. 39: “İlyada ve Odysseia” şeklinde geçmektedir.

³¹ *Antikçağ’da Varlık Ve Bilgi Problemleri Üstüne*, <http://www.flsfdergisi.com/sayi4/43-58.pdf> (s. 44/ 18.06.2013)

³² Bk. Pangloss.de, http://www.pangloss.de/cms/uploads/Dokumente/Schule/Allgemeines/110809_Geschichte_Fremdsprachenunterricht.pdf (s. 1/ 06.09.2012/18:08)

³³ Bk. Pangloss.de, a.g.e., s. 1: “grammatische Wissenschaft”

³⁴ Bk. Pangloss.de, a.g.e., s. 1

çok eskilere³⁵ dayanan bir tarihçesi olduğunu” (Polat, 1986, s. 37) ifade etmektedir. Ancak ortaçağdaki dil eğitiminin gelişmiş bir yönteminin henüz olmadığı ve bu eğitimin düz bir mantıkla yapıldığı söylenebilir. Çünkü ortaçağda kiliselerin toplum üzerindeki baskıları her alanda olduğu gibi özellikle de eğitim anlayışı üzerinde olumsuz yönde etki yapmış, dolayısıyla skolâstik düşünce böyle bir gelişme önündeki en büyük engel olmuş, böylelikle öğrenilen/öğretilen yabancı dillerin sayısı da sınırlı tutulmuştur.

Bu çerçevede geç klasikten erken ortaçağa kadarki dönemde Yunanca ve Latince eş değerde tutulup birlikte öğretilmiş, Romalıların elit tabakası için iki dilliliğin esas olması münasebetiyle Latincenin mi yoksa Yunancanın mı daha iyi bilindiği/konuşulduğu pek önem arz etmemiştir. Ortaçağın son asırlarında (800-1500) ise Latincenin bir hamle ile Yunancadan daha baskın bir dil konumuna geldiği ve kilisenin ortak kültür aktarımında kullanılan bir araç haline geldiği görülmektedir³⁶. Yine Öztürk, 16. Yüzyılda en önemli alman şairlerinin, eserlerinde Latin dilini kullandıklarını belirtirken (bk. Öztürk, 2011, s. 120) Duden da, Latincenin Avrupa’da ortaçağın başından sonuna kadar; M.S. 500-1500 arasındaki zaman diliminde, bin yıl boyunca hâkim dil konumunda olduğunu ifade etmektedir. Yine bu çağda okuma ve yazma bilen insan sayısının çok az olduğu ve dil eğitimi alabilmenin ise neredeyse yalnızca manastırlarda mümkün olduğu da belirtilmektedir (bk. Duden, 2002, s. 172). Örneğin, daha 1780’lere kadar Alman halkının üçte ikisi köylülerden oluşuyorken; bunlardan okur-yazar olanların sayısı çok az bir oranda olup okudukları metinler de sadece İncil ve diğer ilahi kitaplardan ibaret olmuştur (bk. Duden, 2002, s. 232).

Karanlık Ortaçağ’ın kapanmasına vesile olan coğrafi keşifler, Rönesans ve özellikle de Reform hareketleri bir takım arayışlar sonucunda vuku bulmuş ve insanların aydınlanmasını sağlayan Hümanizm Felsefesinin doğmasına ortam hazırlamıştır. Hümanizm ise, “[...] çok büyük oranda Eski Grek-Latin eserlerine, düşüncesine, kültür ve edebiyatına dönüş; ona duyulan hayranlık olarak gelişmiştir” (Çetişli, 2008, s. 48). Bu çerçevede her ne kadar kilisenin baskısı sona ermiş olsa da ortaya çıkan krallar ve derebeyleri diğer bir deyişle mutlak monarşi, aydın kesim olarak oluşan yeni bir tabaka olan burjuvayla birlikte sanatkârlara, eserlerini istediği doğrultuda arz etme olanağını tanımamıştır. “Zira aristokratlar ve burjuvalar... sanat ve sanatkarı korur; kendi

³⁵ Ortaçağdan önce; ilkçağ

³⁶ Bk. Camilla Badstübner-Kizik, Eine Rezension über das Buch: *Kleine Geschichte des Fremdsprachen-Lernens* (Hüllen, Werner, Berlin: Erich Schmidt Verlag 2005), (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/docs/Huellen.pdf>) (s. 3/14.09.2012)

kanatları altına alırlar. Böyle bir düzenin parçası olan sanatkâr, sanatını ister istemez hamilerinin zevkine göre şekillendirmiştir” (Çetişli, 2008, s. 57).

Dolayısıyla anılan zaman diliminde yabancı dil öğrenme sıradan herkesin ulaşabileceği bir uğraş değil, birkaç istisna dışında sadece lise öğrencilerine tanınan bir imtiyaz olup elit tabakadan oluşan çok küçük bir kesimi kapsamıştır. Lise eğitiminin genel amacı öğrencilerin aklını, zekâsını eğitmektir. Öğrenciler, mantığını Latin dilinin sistematığı ile eğiteceklerdi ve bunu yaparken de ölçüt olarak edebiyat dilini esas alıyorlardı (bk. Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 19).

Gelişen teknoloji ile yükselen hayat standartları paralelinde artan ihtiyaçlara cevap verebilme çabası çeşitli bilim dallarındaki yenilenmeleri zorunlu kılmıştır. Özellikle psikolojinin bağımsız bir bilim dalı olarak kabul edilmesi bireyselleşmenin önündeki engellerin kalkmasını sağlamış ve her insanın değerli olduğu görüşü benimsenmiştir. Dolayısıyla sadece toplumların elit tabakalarına reva görülen eğitimin ve buna bağlı olarak yabancı dil öğrenmenin toplumun her kesimi için bir hak olduğu anlayışı kabul görmüştür.

Böylelikle insanların birbirleriyle olan münasebetleri artmış ve “dışarıya” açılmaları da söz konusu olmuştur. Bu durum, farklı dillere ve kültürlere mensup insanlar arasındaki ilişkilerin yoğunlaşmasını da beraberinde getirmiştir. Farklı kültürleri tanıma ihtiyacını giderebilme doğrultusunda insanlar, yabancı dil öğrenimine ve öğretimine büyük önem vermişlerdir. Avrupa’da 19. Yüzyılda liselerde eski veya ölü dil olarak tabir edilen Latince ve Yunanca yerine; yeni veya yaşayan dil olarak adlandırılan Fransızca ve İngilizce yürürlüğe konulmuştur. Yabancı dil öğrenmedeki amaç kültürlü olmaktır ve dolayısıyla dil öğrenimi, edebi metinleri okuyabilmekle eşdeğer olarak tutuluyordu (bk. Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 19).

Daha önce de belirtildiği gibi, hemen her şeyin değiştiği dünyamızda, aydınlanma sayesinde “özgür düşünebilme” yolunun açılmasıyla beraber, yeni bilim dalları da ortaya çıkmıştır. Bu itibarla, dil öğretiminin kapsamı ve yabancı dil öğretim yöntemleri de irdelenerek yeniden uygulamaya konulmuş ve bu durum günümüze kadar değişerek gelişegelmiştir. Söz konusu yöntemlerin değişmesine neden olan şüphesiz birçok unsur vardır. Tapan, yabancı dil öğretimine tarihsel açıdan bakıldığında, dil öğretim yöntemlerinin, her dönemin kendine özgü koşullarına ve gereksinmelerine uygun olarak, değişmeler gösterdiğinin gözlemlenebileceğini belirtirken; yabancı dil öğretiminde yöntemlerin dayandığı yaklaşımın temelinde, dilbilim/lengüistik,

ruhbilim/psikoloji, toplumbilim/sosyoloji, eğitim/pedagoji, edimbilim/Pragmatizm gibi çeşitli bilim dallarının verileri olduğunu da vurgulamaktadır (bk. Tapan, 1993, s. 192). Bu bilim dallarından herhangi birisinin alanında yapılabilecek sonuçları itibarı ile bilimde doğru olarak kabul edilmiş yeni verilere götürecektir araştırmalar, yabancı dil öğretim yöntemlerinde değişikliklerin meydana gelmesinde veya yeni yöntemlerin ortaya çıkmasında büyük rol oynamaktadırlar. Bu münasebetle farklı zamanlarda değişik öğretim yöntemleri geliştirilip uygulamaya konulmuşlardır. Bu yöntemler kısaca şöyle sıralanabilir:

1.2.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (DÇY)

Dil öğretiminin, tarih boyunca yapıldığı ancak klasik Yunan'dan beri öğretilen dillerin yalnızca Latince ve Yunancayla sınırlı olduğu ifade edilmişti. 1517 yılında Martin Luther'in öncülüğünde başlatılan reform hareketleri (Çetişli, 2008, s. 49) ile birlikte incil kitabının almancaya çevrilmesi, zamanla Latince ve Yunanca'nın dışındaki diğer dillerin de birer dil olduğu gerçeğinin kabul edilmesi adına hayati bir önem taşımaktadır. Ancak yeni, ulusal dillerin tam olarak belirginleşmesi ve bunlardan Fransızca ve İngilizce gibi "yaşayan modern dillerin"³⁷ (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 31) öğretilmeye başlanması 19. yy.'la birlikte DÇY'nin kullanılmasıyla sağlanabilmiştir. Çünkü Tapan bu yöntemin 19. yüzyılda dil öğretiminde egemenlik kurduğunu ve etkisinin 1960' lı yıllara dek sürmüş olduğunu vurgulayarak Latince ve Grekçenin (eski Yunanca) bir bilim dili olarak öğretilmesi amacıyla oluşturulduğunu, daha sonra da yaşayan dillerin öğretimine aktarıldığını ifade etmektedir (bk. Tapan, 1993, s. 192).

Bu yöntemin neden yeni diller için de kullanıldığı konusunda ise Neuner, ilk etapta Fransızca ve İngilizce'nin okullarda, daha doğrusu liselerde birer ders olarak okutulabilmesi veya kabul görebilmesi için eskiden beri öğretilen Latince ve Grekçe ile rekabet edebilecek güce sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bunun için de bu yeni dillerin eğitim hedeflerinin eski dillerin hedefleriyle örtüşmesinden ve yine kullanılacak öğretim yöntemlerinin eski yöntemlerle mukayese edilebilecek yöntem olmasından başka şansı olmadığını ifade etmektedir (bk. Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 19).

³⁷ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: "moderne, lebende Sprachen".

19. yy.’ın son ereğinde modern dillerin öğretimine uyarlanan ve 20. yy’ ın ortalarına kadar etkisini sürdüren DY, geleneksel dilbilgisi anlayışını benimsediğı içindir ki ona bu ad verilmiştir. Bu yöntemin kullanıldığı dönemlerde uluslar/kültürler arası iletişim henüz pek yaygın olmadığından yabancı dil öğrenmedeki amaç, dili aktif iletişim aracı olarak kullanmak değil; sadece yabancı dilde yazılmış olan edebi eserleri okuyup “kltrlenmek”, onunla ruhunu eğitmek dolayısıyla zeki olmak ve böylece toplumda kabul görmek; yani elit olmaktı. Buna göre dilin kuralları önceden kesin olarak belirlenmiştir, öğrenme objektiftir ve her ğrenci yabancı dil öğrenirken aynı süreçleri yaşar. Yöntemin temelini dilbilgisi ğretimi ve onu izleyen eviri etkinliği oluştururdu. “Bir dilin gramerini öğrenen o dili öğrenmiş sayılıyordu”³⁸ (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 19). Dil ğretim araç ve gereçleri ise sadece yazılı kaynaklar olup ğrenenden beklenen, yabancı dilde yazılmış bir metni okumak, anlamak ve tabii ki hedef dilden kaynak dile yazı dilinde eviri yapmaktı. Bunları yapabilmek için hedef dilin gramer yapılarını bilmek ve bu bilgiyi kullanarak cümleyi doğru anlamak ve amaca ulaşabilmek için hedef dilden anadile tercüme yapmak gerekirdi. Dolayısıyla bu yöntem dilin kendisini, yani pratikte kullanmak amacıyla değil, dil üzerine/hakkında bilgi sahibi olmayı öğretiyordu.

Etkisini 20. yy.’ın ortalarına kadar sürdürse de bu yöntem, daha 19. yüzyılın sonlarında Almanya’daki yaşayan diller uzmanlarının dil dersleri için farklı yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği fikrini tartıştıkları belirtilmektedir (bk. Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 19). Çünkü bilim ve teknoloji ilerledikçe insanların yaşam alanları gelişmiş, bu durumla ortaya çıkan ihtiyaçlar mevcut olanaklarla hayat standartlarını korumaya ve yükseltmeye yeterli gelmemiştir.

İşte bu noktada DY ile işlenen yabancı dil derlerine eleştiriler yöneltilmeye başlanmıştır. Bu yöntemi eleştirenlerin başında Wilhelm Vitor gelmektedir. 1882 yılında yayımlanan ”Der Fremdsprachenunterricht muş umkehren”³⁹ adlı kitabıyla Vitor, Dilbilgisi eviri Yöntemi ile işlenen derslerde Dilin/konuların/metinlerin birbirinden bağımsız olarak yanyana dizilmiş cümlelerden meydana geldiğini, hatta bir cümledeki kelimelerin bile bir bağlam bütünlüğü içerisinde olmadığı dolayısıyla içi boş, anlamsız yapı parçalarının ortaya çıktığını ifade etmiştir (bk. Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 31). Vitor bu konudaki düşüncelerini ayrıca, “[...] birbirinden bağımsız

³⁸ Orijinal ifade: “Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache”.

³⁹ http://www.slm.uni-hamburg.de/iaas_slf/Materialien/070.pdf (s.1/ 30.07.13) (Türkçe ifade ile: “Yabancı Dil dersi geri dönmeli”)

kelimeler ve yalıtılmış cümleler, öğrencinin ilgisini uyandıramaz. DÇY ile ders, büyük oranda ezberlenmiş kelimeler ve kurallardan oluşmaktadır. Yalnızca mekanik olarak öğreniliyor. Öğrencinin kendi çabasıyla öğretenden bağımsız olarak herhangi bir sorunun üstesinden gelebilmeyi öğrenmeye fırsatı/ımkını yoktur [...]”⁴⁰ (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 31) şeklinde ifade etmektedir.

Bu yöntemin eksiklikleri olarak vurgulanan diğer unsurlar ise, yazılı dile karşı konuşma dilinin önceliği; yabancı dilde konuşma becerilerine yoğunlaşma; tümevarım; değişmez ve emredici dilbilgisi kurallarına karşılık betimleyici dilbilgisi ve tekdillilik olmuştur⁴¹.

1.2.2. Doğrudan Yöntem (DY)

Çağlar boyunca dil eğitimi üzerinde egemenliğini kurmuş olan Dilbilgisi Çeviri Yöntemine ilk alternatif yöntem olan ve Dilsel-Konuşsal yöntemin öncüsü olarak bilinen bu yöntem, 19. yy’ın son çeyreğinde Avrupa’da vuku bulan reform hareketleri kapsamında geliştirilmiştir.

“Morris’ten yapılan alıntıya göre, Anti-DÇY, Reform-Yöntemi, Rasyonel-Yöntem, Doğal Yöntem, Somut Yöntem, Sezgisel Yöntem, Analitik Yöntem olarak da adlandırılmıştır”⁴² (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 33).

Önceleri Yunanca ve Latince olduğu gibi yalnızca yetişkinlere yönelik yapılan yabancı dil derslerinde uygulamaya konulan ve birinci dünya savaşıdan sonra okullarda modern dillerin eğitimi için uygulanan ders planlarında yerini alan bu yöntemin en belirgin özelliği derste tek dilliliktir; öğrencileri doğrudan, anadil aracısız olarak hedef dille karşı karşıya bırakmasıdır. Dilin kullanım alanının sadece okullarla sınırlı olmadığı, bunun yanında eğitsel ve kullanımsal⁴³ hedefleri olan bu yöntem, dili bir uluslar arası iletişim aracı olarak öngörmüştür.

Öne çıkan bir diğer slogan ise “dil duygusu geliştirmek” tir: DY, öğrencilerin derste sürekli olarak yabancı dili kullanmaları ve bu konuda öğretmeni örnek alıp onu

⁴⁰ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Einzelne Wörter und isolierte Sätze können kein Interesse beim Schüler wecken. In der GÜM besteht der Unterricht zum größten Teil im Auswendiglernen von Wörtern und Regeln. Es wird nur mechanisch gelernt. Der Schüler hat keine Möglichkeit, sich einen Problembereich (selbstständig) zu erarbeiten”.

⁴¹ http://www.slm.uni-hamburg.de/iaas_slf/Materialien/070.pdf (s.1/ 30.07.13)

⁴² Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Sie (direkte Methode) wurde [...] synonym zu verwendenden Bezeichnungen bekannt: [...] Anti-Grammatik-Methode, Reform- Methode, rationale Methode, natürliche Methode, konkrete Methode, intuitive Methode, analytische Methode”

⁴³ Pragmatik/yararçı

taklit ederek ondan sağladıkları destek sayesinde dil kurallarını öğrenmekten öte dili, duyguları paralelinde kullanma becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bunun için de yabancı dilin kurallarını öğrencinin kendisi keşfedebilir mantığıyla; tündengelim değil tümevarım yolu benimsenmiştir. Doğal ortamda ve çağrışım yolu ile dili öğrenmek bu yöntemin diğer özelliklerindendir. Yani derste duymak/dinlemek ve duyduğunu tekrar veya taklit etmek DY'nin olmazsa olmazlarındandır. Dolayısıyla okuma-yazmaya göre, dinleme ve konuşma öğrenciye kazandırılması hedeflenen öncelikli becerilerdir.

1.2.3. İşitsel-Konuşsal Yöntem (İKY)

Bu yönteme temel olarak, Avrupa'da var olan Yapısalcılık akımının 1930'lu yıllarda Amerika'da Bloomfield öncülüğünde benimsenmiş olması, dilin bilimsel anlamda araştırılmasına duyulan ilgi ve bu alanda yapılan araştırmalar sonucunda, dilin diğer bilim dallarından bağımsız olarak; bağı başına incelenmesi ve müstakil bir bilim dalı olarak kabul edilmiş olması görülebilir.

Ancak yöntemin ortaya çıkışı, 19. Yüzyılın sonlarına doğru Avrupa'da vuku bulan reform hareketleri kapsamında kaydedilen gelişmelere, aynı zamanda ikinci dünya savaşının baş göstermesiyle birlikte Amerika'da askeriye'nin veya ordunun ihtiyaçlarını karşılama amacına dayanır. Çünkü Amerika, Avrupa'da uygulamada olan Direkt Yöntemin bir devamı niteliğindeki bu yöntemle farklı uluslardan bir araya gelmesi zorunlu olan insanlar arasında iletişimi sağlamayı hedefliyordu. Özellikle ikinci dünya savaşından sonra yoğunlaşan uluslar arası gezi trafiği sayesinde gelişen ticari ilişkiler, ekonomik ve kültürel alışverişler neticesinde, daha çok insan için çeşitli yabancı dilleri öğrenme eğilimi yükselişe geçmiştir. Dolayısıyla öğrenilmesi gereken yabancı diller arasında hiçbir bir ayırım yapılmaksızın; Japonca ve Çince gibi Uzakdoğu ülke dillerinin dahi öğretilmesi söz konusu olmuştur.

Faydacı bir anlayışa hizmet etmesi beklenen bu yöntemle hedef dilin, kısa bir süre zarfında öğrenenler tarafından benimsenip askeriyede iletişim aracı olarak kullanılması öngörülmüştür. Bu yüzden anadil tümüyle kullanım dışı bırakılmış ve kursiyerler, hazırlanan dil laboratuvarlarında kurs süresince her gün saatlerce dinleme alıştırmalarıyla, ilgili metinlerin ezberlenmesi gibi bir uygulamaya maruz bırakılmışlardır. Dolayısıyla DÇY'nde çok belirgin olarak okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi öncelikli hedef iken, anadili tümüyle dışlayan İKY ile bu becerilerin sırası değişmiş ve dinleme-konuşma becerileri ön plana çıkarılmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi; önceleri ordunun dil eğitimi amacıyla başlatılan süreç daha sonraları bu yöntemin okullarda da uygulamaya konması ve ders planlarının bu kapsamda hazırlanmasıyla devam etmiştir. Buna göre metinler diyaloglar şeklinde sunulup; temel dil araçları olarak kalıp cümleler verilir ve bunların defalarca tekrarından sonra öğrenilmesi, yani ezberlenmesi veya hafızaya kazınması hedeflenirdi. Bunun sonucunda da durumcul ya da *yapay* bir öğrenme ortaya çıkıyordu ve öğrenilen bu kalıpların gerçek hayatta kullanılma olasılığı yok denecek kadar azdı. Bu netice ile hedef dilde kendini ifade etmek neredeyse olanaksızdı. Çünkü her ne kadar bir dilin dilbilgisel yapıları, o dile mensup ya da o dili öğrenen yabancı diğer kişiler tarafından ortak bir şekilde kullanılsa da her bireyin yaşam tecrübesi farklı olacağından söz konusu yapıların ifade edilme yeri ve durumuna göre içeriğinin bireyden bireye değişeceği muhakkaktır. Özellikle yabancılar için bu farklılığa ilaveten gelenek, görenek ve kültür gibi diğer değişkenler de söz konusu olacaktır. Dolayısıyla bir yabancıya belirli dil kalıplarını öğretmekle, ona hedef dil kazandırılmış olunamaz.

1.2.4. İşitsel-Görsel Yöntem (İGY)

Amerika'da geliştirilip diğer Avrupa ülkelerine yayılan İKY'in kullanıldığı sürece paralel olarak Fransa'da geliştirilen yönteme verilen addır. Ancak İGY'in Amerika'daki gelişmelerden etkilenmesinin söz konusu olmadığı (bk. Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 64) söylenebilir.

İKY'den farklı olarak, derste verilen metin/diyalog vs. gibi öğelerle beraber “fotoğraf/resim sunusu” yapılır ve akabinde içeriklerin anlamları üzerine konuşulur veya içerikler açıklanır ve daha sonra da öğrencilerden ilgili ifadeyi ezberleyene kadar tekrarlamaları istenirdi. Resimler sadece dersin, giriş ve sunum aşamasında değil aynı zamanda ilerleyen bölümlerinde de kullanılırlardı. Dolayısıyla İşitsel-Konuşsal Yöntem için söylenenler bu yöntemin de sahip olduğu kıstaslar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Sonuçta her iki yöntem de yapısalcılığın ve buna bağlı olarak davranışçılığın birer ürünüdürler ve onlar için anlamlı olan, konuşmadır diğer bir deyişle eylemdir/davranıştır.

Genel olarak, bu her iki yöntem de iletişim odaklı bir öğretim anlayışını benimsemelerine karşın, öğrenenlere ‘kendilerini ifade’ olanağı bırakmamış aksine belli durumları taklit etme veya ezberleme zorunluluğunu dayatmıştır. Oysa iletişimin gerçekleşmesinde rol oynayan faktörler ana başlıkla; dilsel, dil dışı öğeler ve toplumsal

normlar şeklinde sıralanabilir. Görünen o ki, bu yöntemler geliştirilirken dilsel öğeler dışındaki etmenlerin kapsadığı:

- “Konuşucunun durumu
- Dinleyicinin durumu
- Konuşucu ile dinleyici arasındaki ilişki
- Konuşucunun dinleyiciden beklentileri
- Yer ve zamana ilişkin koşullar” (Polat, 1986, s. 119)⁴⁴

gibi “gönderici-alıcı” unsurlar dikkate alınmamıştır.

Kısaca yabancı dil öğretim sürecinde her iki yöntemin de “şekli” esas alıp içeriği ihmal etmeleri daha önce de belirtildiği gibi çok anlamsız yapıların ortaya çıkmasına meydan vermiş; bu da söz konusu yöntemlerin, eleştirilerin odağı olmasının temel nedeni olmuştur. Yine tek dillilik ve mekanik öğrenmenin “neyi niçin öğreniyorum” sorusuna cevap veremeyişi eleştiri konusu olan diğer kriterler olmuştur.

Daha sonraları; 50’li yıllarda ise, Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile İşitsel-Konuşsal/İşitsel-Görsel Yöntemin kriterlerinin bir araya getirilmesiyle geliştirilen karma yöntemin (Vermittelnde Methode) uygulamasında da DÇY’nde olduğu gibi; metinler, birbirinden kopuk ve anlam bütünlüğü teşkil etmeyen cümlelerden oluşmaktaydı. Verilen alıştırmalar açık uçlu değil, aksine sonucu/cevabı kesin/belli içeriklerden oluşmaktaydı ve bu durum, öğrenenlerin kendini bağımsız bir şekilde ifade etmesine veya herhangi bir konu üzerinde fikir yürütmesine ya da bir metin hakkında yorum yapmasına olanak tanımamaktaydı.

1.2.5. İletişimsel Yöntem (İY)

60’lı yıllarda büyük çalkantılar yaşayan Dil Bilimi için 70’li yıllar bir dönüm noktası olmuş ve söz konusu yıllarda ilgili alanlarda⁴⁵ yaşanan gelişmeler bir paradigma değişikliğine neden olmuştur.

Şöyle ki, bir yandan 70’li yıllardan 2000’lere kadar damgasını vuran İY, gerek teorik gerekse uygulamalı yenilikleriyle daha önceki yaklaşımlardan farklı olarak insanların birbirleriyle iletişimini yer, zaman ve durum veya rol farklılıklarını göz önünde bulundurarak dil öğretimi alanında zirve yapmış, dolayısıyla ilgileri üzerine çekmeyi başarırken, diğer yandan insanlar arası daha doğrusu toplumlar arası sınırları

⁴⁴ Raasch’tan yaptığı alıntıya göre

⁴⁵ Toplumsal – siyasal, kurumsal, bilimsel, eğitsel vs.

kaldıran ve iletişim anlamında dünyayı bir bütün haline getirmeyi başaran “kültürlerarası iletişim” anlayışına kaynaklık eden ve değerini günümüzde de koruyan bir yöntem/yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

İnsanların düşüncelerini/fikirlerini eyleme dökebilmesi⁴⁶ için dilbilgisel formların öğrenilmesi bir amaç değil, aksine bu yapılar iletişimin, amacına ulaşılabilmesi için kullanılabilecek araçlar olmalıdır.

Bununla birlikte, şimdiye kadar yapılan uygulamalarda /kullanılan yöntemlerde genel olarak tek tip hedef kitle, tek tip içerik ve tek yönlü eğitim süreçleri vs. esas alınarak planlar/programlar yapılıyorken; İY ile yabancı dil eğitimi değil yerindeyse “sil baştan” yapılandırıldı/yenilendi.

Yeni süreçle birlikte çeşitli hedef kitleler için farklı ders materyalleri/kaynakları tasarlanırken, aynı hedef kitleye ait olup farklı kültürle mensup öğrenenler için bile farklı öğretim araçları tasarlanmaya başlandı. Çünkü bu yöntem açık bir tasarımı (bk. Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 104) öngörmüştür. Yabancı dil öğreniminde gerek bireysel ve ülkeler arasındaki kültürel farklılıklardan ve gerekse hedef dil ile kaynak dil arasındaki yapı farklılıklarından ötürü öğrenenlerin bireysel öğrenme tarzlarının homojenlik göstermediği yönünde bir anlayış ortaya konmuştur. Öğrenenleri merkeze alan bu yöntem, ders materyalinin içeriğinden tutun da öğretmenin sınıftaki rolüne ve öğrenenlerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamak amacıyla onların birbirleriyle olan etkileşimini artırmak için farklı sosyal gruplar oluşturmaya kadar birçok yönde değişiklikler yapmıştır. Şöyle ki, öğretmen, artık bir bilgi aktaran/aktarıcısı değildir. Onun bu süreçte üstlenmesi gereken rol; öğrenenlerin, öğrenebilmeleri için gerekli ortamı düzenleyip gerekli içeriklere ulaşabilmeleri konusunda onları yönlendirmek, yani onlara yardımcı olmak olmalıdır. Dolayısıyla öğrenenler de eskiden olduğu gibi öğretmeni sadece bireysel ve pasif olarak dinlemek durumunda değildirler, aksine öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılırlarken gerekli zamanlarda bireysel, eşli veya gruplar halinde; sosyal etkileşimli bir ortamda öğrenme şansını elde etmişlerdir.

Bu yönetime göre, aynı zamanda, dersin konusunu teşkil eden “içeriğin öğrenenler için bir anlam ifade etmesi gerekir. Yani onlara, kendilerinin yabancı bir dünyaya (çevreye) uyum sağlayabilmeleri ve aynı zamanda kendi kültürü ile ilgili,

⁴⁶ “Dil bir... eylem aracıdır.” (Gross, 1998, s. 21)

yeni/farklı bir bakış açısı geliştirebilme konusunda yardım etsin”⁴⁷ (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 104) ki öğrenen söz konusu içerikten kendine bir pay çıkarabilsin. Bu durum da onun içeriği anlamlandırmasına yardım edecek, dolayısıyla öğrenen kendisini güdülenmiş hissedecektir ve bilinenden yola çıkarak bilinmeyi keşfedecektir. Öğrenenin ne öğreneceği konusunda öğretmen tarafından genel bir çerçeve çizilip öğrenen de bu sınırlar içerisinde kendi ihtiyaçları ve deneyimleri doğrultusunda içerikleri öğrenmeye çalışırken aktif olarak derse katılır ve bu süreçte üretkendir. Öyleyse önemli olan öğrenenin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğidir, yani üzerinde durulması gereken faktör sonuç değil süreç olmalıdır.

İçerik olarak önceki yöntemlerin öngördüğü şekliyle sadece diyaloglar sunuluyordu ve öğrenenlerden söz konusu diyalogların ezberlenmesi ve ezberlediklerini gerçek hayata tatbik etmeleri isteniyordu. Oysaki bir dili öğrenmek, o dildeki belli bazı kalıpları ezberlemekten çok daha öte bir durum olsa gerek. Dolayısıyla hedef dili kullanarak iletişim kurabilmek için ilgili dilin mantığını kavramak, belki de o dilde bir dil duygusu geliştirmek gerekir. Çünkü insanlar günlük bir gazete veya edebi bir eser okur-yazarken; televizyon seyredirken, radyo dinlerken bir ilaç reçetesini-kullanım kılavuzunu anlamaya çalışırken; herhangi bir konu hakkında bilimsel bir çalışma yaparken veya deneyimlerinden yararlanarak bir konu ile ilgili düşüncelerini dile getirirken de dili kullanmaktadırlar.

Bu yöntem ise, uyguladığı açık sistem sayesinde öğrenenlere yabancı dili, kesin programlarla sabit olan ezberletme etkinlikleriyle değil; yer, zaman durum ve özellikle de hedef kitlelere göre değiştirilip bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilip uyarlanabilecek içeriklerin tercih edilmesi suretiyle kazandırdığı söylenebilir. Çünkü burada hedeflenen dilin kullanımsal yönüdür. Yani aslolan yapısalcıların öngördüğü şekilde; dil yapılarını incelemek değil, edimsel dilbilim (Pragmalinguistik) kapsamında insanların dil aracılığı ile nasıl “alış-veriş” yaptığı, yani iletişim kurduğudur. Bu anlamda bu yöntemle lise öğrencilerinin yanında yetişkinler için de her alanda⁴⁸ dil eğitim imkânı sağlanabilmiştir.

⁴⁷ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Eine entschiedene Orientierung der Lernprozesses an Inhalten, die dem Lernenden etwas bedeuten, d.h. ihm helfen, sich in der fremden Welt zu orientieren und dabei eine neue Perspektive auf die eigene Welt zu entwickeln”.

⁴⁸ Ticaret, sanayi, eğitim, turizm, diğer sosyal alanlar vb.

Bir taraftan gönderici-alıcı açısının ihmal edildiği İKY’deki eksikliği gideren İY, diğer taraftan “konuşma dilinin yazı diline olan önceliğini vurgulamakla”⁴⁹ (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 106) eleştiriler almıştır. Çünkü konuşma dilinin uygulanabilirliğinin göz önüne alınmadığı belirtilmektedir. Konuşma etkinliği ancak hedef dilin konuşulduğu ülkeye komşu olan ülkelerdeki öğrenenler tarafından gerçekleştirilebilir. Ancak uzak ülke insanların, daha doğrusu öğrenenlerinin hedef dilin konuşulduğu ülkenin insanları ile her an/sık sık bir araya gelip teorik biçimde öğrendiklerini uygulama imkânının bulunması söz konusu olamaz.

Yine, kullanmalık metinlerin yoğunluğundan “kültür aktarıcısı” olarak bilinen edebi metinlerin derste işlenmemesi eleştiri konusu olan diğer bir ayrıntı olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Anadilin öğretim programlarında yer almaması ve derste hiç kullanılmaması”⁵⁰ (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 106); kaynak ülkenin eğitim sistemi, bireysel öğrenme alışkanlıkları/farklılıkları ve özellikle de tabu olan konulara yaklaşım tarzı gibi unsurların göz ardı edilmiş olması da bu yöntemin eksik kalan diğer yönleri olarak görülmektedir.

“Bildirişim yetisini kazandırmaya yönelik bu öğretim anlayışında başlıca iki evre görürüz. Diğer bir anlatımla bildirişimsel yaklaşım zamanla kendi içinde bir gelişme göstererek, özü koruyan yeni boyutlarla daha da zenginleşen ikinci bir evreye geçmiştir” (Tapan, 1995, s. 149-150).

1.2.6. Kültürlerarası Bildirişim Odaklı Yaklaşım (KBY)

Önceki bölümde de belirtildiği gibi bu yöntem, İletişimsel Yöntem’e bir alternatif olarak değil, aksine o yöntemin eksik kalan yönlerini tamamlayacak nitelikte geliştirilen bir yaklaşım tasarımıdır ve bilinen en modern yöntem olarak mevcut uygulamalarda yer almaktadır.

Çakır ve Hatipoğlu’na göre, bu yaklaşımın gelişim çizgisinin temeli, yabancı dil derslerinde farklı iki kültürün bilinçli veya bilinçsiz olarak bir araya gelmesi ve bunun sonucunda uluslararası bir iletişimin vukubulmasına dayanmaktadır (bk. Çakır ve Hatipoğlu, 2003, s. 74). Benzer şekilde Yağbasan da her gün daha da küreselleşen bir

⁴⁹ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Die Betonung des mündlichen vor dem schriftlichen Sprachgebrauch, [...]”.

⁵⁰ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Die Ausklammerung der Muttersprache bei der Anlage des Lernprogramms und der Lernprogression”.

dünyada yaşadığımızı ve bundan dolayıdır ki, ne zaman ve her nasıl olursa olsun; gerek ekonomik, siyasal ve gerekse başka sebeplerle dünyanın her tarafından gelen çeşitli ülke insanların ve kültürlerinin birbirleriyle buluşmasının her zaman mümkün olabileceğini ifade etmektedir (bk. Yağbasan, 2010, s. 2).

Kültür-dil ilişkisini bir yaprağın iki yüzü gibi ele alınmasını öngören bu yöntem, aynı zamanda süreç odaklıdır. Çünkü dil öğretiminde hedeflenen: Öğrenenlerin zamanla dil bilgi ve becerileriyle birlikte hedef kültüre karşı tutum değişikliğine de sahip olmasıdır. “Bu bakış açısı doğrultusunda gelişen yabancı dil öğretiminde, bildirimsel edinç/bildirişim yetisi (kommunikative Kompetenz) kavramı üstamaç olarak benimsenmiştir” (Tapan, 1995, s. 149; Polat, 1986, s. 90). Yani kişinin yabancı dil öğrenmesindeki amaç, hedef “...ülke dilini konuşan insanlarla anlaşabilme, onlarla iletişim kurabilme yönünde olmuştur” (Tapan, 1995, s. 149). Dolayısıyla, dili anlama ile başlayan süreç, hedef dilde kendini ifade etme yetkinliğine ulaşmaya kadar uzanır.

Polat’a göre de, “bildirimsel-işlevsel yöntem, Almancayı okul dışında gerçek yaşamda kullanıldığı ya da kullanılacağı biçimde öğretmeyi amaçladığından, bildirimsel becerilerin öğretiminde görerek, duyarak ya da okuyarak bildiri alımı ile karşılıklı etkileşime dayanan konuşma ve yazma alanları için de gerçekten gereksinim duyulan becerilerin öğretimini öngörür” (Polat, 1986, s. 93).

Ancak dil öğretiminde kazandırılacak becerilerin belirli bir sırası olmamakla beraber yeri veya sırası geldiğinde her dört dil becerisinin de duruma göre kullanılması gerekir. Esas olan, sürecin bir bütünlük içerisinde; sarmal⁵¹ bir şekilde işlemesidir.

Her kültürün kendine özgü özellikleri olacağından yabancı dil dersleri de her ülkeye göre farklı içerikler muhteva etmelidir. Ancak genelde konular evrensel olup insanların temel deneyim alanlarından⁵² seçilmelidir. Öyle ki, öğrenenler kendi kültürü ile hedef kültürün benzerlik ve farklılıklarını, yapacakları kıyas veya karşılaştırma sayesinde ortaya koyabilme imkânına sahip olabilsinler. Böyle bir uygulama ise öğrenenlerin aynı zamanda kendi dil ve kültürüne nesnel bir şekilde yaklaşma anlayışını da beraberinde getireceğinden onların, her dili olduğu gibi kabul etmelerini sağlayacaktır. Diğer bir deyişle, öğrenenler yabancı bir dili öğrenirlerken empati kurarak; önyargısız bir şekilde derse katılacaklardır. Nihayetinde öğrencilerde, derse

⁵¹ Kolaydan – zora doğru

⁵² “Elementare/universelle Lebenserfahrungen”

karşı ilgi-istek oluşacak ve buna bağlı olarak güdülenme meydana gelecektir. Böylelikle öğrenme en optimal düzeyde gerçekleşecektir.

Bu paralelde “kültür taşıyıcısı” olarak bilinen edebi metinler, hedef dilin ülkesine uzak ülkeler söz konusu olduğunda daha büyük önem arz etmektedirler. Son dönemlerde yabancı dil öğrenimi için büyük anlam ifade eden özgün metinlere⁵³ ilaveten, kurgulanmış metinlerin de ders planlarında yer alması, bu yöntemin dikkat çekici bir hususu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatipoğlu da bu anlamda edebi metinlerin öğrencilere kendi deneyimlerini, yaşantılarını, ilgilerini, yaşam koşullarını vb. gibi unsurları dâhil edebilecekleri bir öğrenme sürecini elde etme fırsatını sunabileceklerini ifade etmektedir (bk. Hatipoğlu, 1992, s. 2). Yine Çakır da Günümüz koşullarının kültürel iletişime önlenemez etkilerinin olduğunu belirtirken (bk. Çakır, 1999, s. 162); öğrencilerin, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri bir durumda ihtiyaç duyabilecekleri dilsel ifadelerin kullanılmasını teşvik edici ve onlara, onları güdüleyici ortamlar sunabileceği düşüncesiyle edebi metinlerin yabancı dil dersleri için vazgeçilmez unsurlar olduğunu belirtmektedir (bk. Çapoğlu, 1992, s. 15). Bununla hedeflenen; öğrenenlerin kendi ön deneyimlerinden yola çıkarak söz konusu edebi metinler hakkında öznel yorumlar ortaya koyabilmesidir.

Yine aynı dönemde ortaya atılan “alımlama estetiği” de işe koşulan temel bir kavramdır. Konuyla ilgili olarak, Ekiz’in Göktürk’ten yaptığı alıntıya göre, “Bir metne yaklaşan okur, belli bir okuma birikimi, bir toplumsal kültürel bakış, bir inançlar beklentiler yumağı ile yaklaşır. Bu birikimden kaynaklanan bir ön anlamayı da birlikte getirir. Gerçekte her okurun bir metni anlaması, kendi dünya yaşantısının, bilinç deneyinin boyutlarıyla, özellikle de dil yetisiyle doğru orantılıdır. Böylece, her yorumlama edimi biraz da kendi benliğimizin yorumlanmasıdır. İşte bu anlamda okumak yorumlamak, dilbilgisel, çizgisel, salt parçalara yönelik bir etkinlik değil, metnin önü ardı, yüzeyi derini, içerdiği değişik bakış açıları, değişik anlam tabakaları kapsamında bir gezi, bir çabalama, bir uğraştır”⁵⁴. Şeklindeki ifadesi de kişilerin ön bilgilerinin yabancı bir metni/görsel öğeyi anlamada ne denli önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Kısacası bu yöntemin Bildirişimsel-İşlevsel Yöntem’den en önemli farkı, kişinin yabancı bir dili öğrenirken hedef ülkenin kültürünü de tanıması gerektiğinin vurgulanmasının yanında; öğrendiği yabancı dil aracılığıyla, anadillilere kendi

⁵³ Kullanımlık ve bilgilendirici

⁵⁴ (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/920/11481.pdf>), s. 121 – 122, (15.07.13)

kültüründen, gelenek ve göreneklerinden diğer bir deyişle, kendi dünyasından bahsedebilir düzeye erişebilmesi gerektiğinin vurgulanmasıdır. Bu bağlamda Hatipoğlu, Küresel, günümüz dünyasında yabancı dil öğretiminde hedef kültür ile kaynak kültürün karşılaştırmalı olarak ele alınmasının giderek bir gereklilik haline geldiğini belirtmektedir (bk. Hatipoğlu, 2005, s. 2).

Hunfeld'e göre "bir yabancı ile onun kendi dilinde sürdürülen bir diyalog, genelde yabancıya onun kendi dünyasını anlatmak amacını taşımaz. Bir Alman, bir İngiliz ya da Fransız'a Londra ya da Paris'teki yaşam biçimini aktarmaktan çok Münih ya da Berlin'i anlatmak zorunda kalabilir. Bunun için öğrenci önce kendisinin olanı bilmeli, yorumlayabilmeli, yabancı dilde karşısındakine sunabilmeli, başlıklarını gösterebilmelidir" (Tapan, 1995, s. 155). Çünkü "... yabancı dil öğrenmenin karşılıklı anlaşmayı sağlamasının yanı sıra, kişiye dünyayı ve yaşamı anlama, yorumlama, değerlendirme yönünde kazandırdıkları da vardır" (Polat, 1986, s. 134).

Dolayısıyla yukarıda işlenen dil öğretim yöntemlerine bir bütün olarak bakıldığında, her yeni tasarlanan yöntemin amacı genel olarak; bir önceki yöntemin/önceki yöntemlerin şartlarını iyileştirmek, eksikliklerini giderebilmek ve dil eğitiminin optimal seviyede verimliliğini sağlayabilmektir. Bununla beraber, yapılan araştırmalar ve dilbilimciler tarafından eğitim camiasına sunulan bilimsel nitelikli içerikler, dünyanın her yerinde uygulanabilecek ideal bir öğretim yönteminin olmadığını göstermiştir. Aksine yöntem seçiminde sosyoekonomik ve sosyokültürel unsurların belirleyici faktör olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Bununla beraber görselliğin, evrensel bir özellik taşımasından dolayı tüm yöntemlere entegre edilebileceğini söylemek mümkün olabilir. Ancak bu uygulama Görsel-İşitsel Yöntemdeki gibi olmamalıdır. Çünkü söz konusu yöntemde dersin başından sonuna kadar yalnızca resimler/resim şeritleri kullanılmaktaydı. Sonuçta bu yöntem (İşitsel-Konuşsal gibi) kalıp/ezber öğrenmeye hizmet etmekteydi. Bu münasebetle derste kullanılacak görsel öğeler/görsel aktiviteler yabancı dil öğrenenlere standart bir bilgi sunmak yerine; özellikle her bir öğrenenin yeni bilgileri, kendi ön bilgileriyle iliştip yeniden yapılandırmasına ve istenildiğinde de sentezleyebilmesine olanak tanıyabilmelidir. Böylece öğrenmenin öznel bir biçimde gerçekleşmesi sağlanmalıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE ALMANCA ÖĞRETİMİ

Dünyanın diğer ülkeleri gibi, Türkiye’nin de kendisini başka ülkelerden soyutlaması düşünülemez. Ülkemiz insanların da farklı ülkelerin insanlarıyla herhangi bir şekilde iletişim kurabiliyor olması gerekir ve tarihi süreç içerisinde bunun uygulamaları da görülebilmektedir. Dolayısıyla ülkemizde yabancı dil kullanımının, buna bağlı olarak öğretiminin daha önceki dönemlere dayandığı söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak Tok’un Akyüz ve Demirel’den yaptığı alıntıya göre, “Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişim sürecinin Cumhuriyetin ilanından önceki ve sonraki dönem şeklinde iki grupta ele alınması gerekir. [...] Cumhuriyetten önceki dönem kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bunlar Tanzimat Devresinden önceki (1299-1839) ve sonraki (1839-1923) dönemdir” (Tok, 2006, s. 85) şeklindeki açıklamaları bulunmaktadır. Ancak konu bir *Batı dili* olarak Almanca açısından değerlendirildiğinde, bu sürecin Çelebi’nin ifade ettiği gibi Tanzimat sonrası dönem olarak ele alınması daha uygun olur. Çünkü Çelebi Tanzimat’tan önceki dönemde yapılan yabancı dil öğretimi sadece İslam’a davet aracı olarak kullanıldığından batı dillerinin hemen hemen hiç gelişmemiş olduklarını dolayısıyla Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda yaklaşık iki asırdır uğraş verildiğini belirtmektedir” (Çelebi, 2006, s. 286). Bu açıdan bakıldığında Çelebi’nin bu tespiti önceki ifadeleri teyit eder niteliktedir denebilir.

Ayrıca, Türkiye’de yabancı dil olarak Batı Dillerinin öğretiminin Tanzimat’tan sonra başladığı ve öğretilen ilk yabancı dil olarak Fransızca’dan sonra 1869 yılından itibaren başka dillerle beraber İngilizce, İtalyanca, Almanca gibi yabancı dil derslerinin de devlet eliyle yürütülen orta dereceli okulların tümünde ilk kez okul programına girmiş olduğu belirtilmektedir (bk. Tok, 2006, s. 85-86).

Tok yine, Tanzimat’la birlikte ve daha çok Fransa’nın baskılarıyla Fransızca öğretiminin, İkinci Dünya Savaşı izleyen dönemde de İngilizcenin Türkiye’de öncelik ve güncelik kazandığını ifade ederken; Meşrutiyet döneminde ise Almanca öğretiminin yoğun ilgi gördüğünü de belirtmektedir (bk. Tok, 2006, s. 87).

Tok’un Demircan’dan yaptığı alıntıya göre, 2. Dünya savaşı sırasında, Alman vatandaşı olup Almanya’daki Nazi zulmünden kaçan bilim adamları ve üniversite

hocalarının bir kısmının Türkiye'ye sığınmış olduklarını ve bunlardan bir kısmının savaştan sonra da Türkiye'de kaldıklarını belirterek, bu hocaların büyük bir kısmının İstanbul Üniversitesi başta olmak üzere büyük üniversitelerde çalışmış olduklarını ve bu itibarla Almancaya olan ilginin de artmış olduğunu ifade etmektedir (bk. Tok, 2006, s. 88).

“Temmuz 1923'teki I. Eğitim Şurası'nda alınan bir kararla [...] batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce yabancı dil olarak okul programlarına konulmuştur. [...]. Üniversitelerde İngilizce, Almanca, Fransızca bölümleri açılmaya başlanmıştır. Uzun yıllar Fransızcanın popüler olduğu Türkiye'de Almanca ve İngilizce popüler olmaya başlamıştır”. Bununla beraber, Tok'un tespit ettiğine göre Türkiye'de 1924, 1927, 1935, 1941, 1950 ve 1960 yıllarında da diğer bazı yabancı dillerle beraber Almanca da öğretilmiştir (Tok, 2006, s. 88).

Ancak, “Türkiye'de yabancı dil programlarına yönelik çalışmalar Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği doğrultusunda 1968 yılında başlamıştır. 1972 yılında “Yabancı Diller öğretimini Geliştirme Merkezi” kurulmuştur. Bu tarih itibariyle orta dereceli okullara yönelik yabancı dil öğretimini geliştirme çalışmalarına başlanmıştır, ilk olarak pilot uygulamalar yapılmış, 1974, 1975 öğretim yılından itibaren yürürlükteki programlar kademeli olarak kaldırılıp bu uygulamaların ışığında hazırlanan yabancı dil eğitim programları uygulamaya konulmuştur” (Tok, 2006, s. 89-90).

Nitekim “1983 yılında kabul edilen 14-10- 1083 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu ise Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin temellerini atmıştır” (Tok, 2006, s. 89). Söz konusu kanun, ortaokul ve lise kısımlarında Almanca, Fransızca veya İngilizceden birini zorunlu olarak seçebilme imkânını tanıyordu. Bu münasebetle biz de 1984 yılı itibarı ile ortaokul birinci sınıfta seçmeli olarak Almancayı tercih ettik ve ancak dört yıl süreyle bu eğitimi alabildik. Çünkü “1988-1989 öğretim yılında, o zamanki adıyla ortaokullarda, *Basamaklı Kur Sistemi* adıyla, yabancı dil öğretiminde değişiklik yapılmıştır. ... Bu sistem bir yıl uygulandıktan sonra yabancı dil tekrar zorunlu dersler arasına girmiştir” (Çelebi, 2006, s. 289).

“2004/2005 öğrenim yılında yabancı dil ağırlıklı eğitim veren devlet liselerinde ikinci bir yabancı dil zorunluluğu getirildi”⁵⁵. Bu paralelde “Türkiye'de Avrupa birliği

⁵⁵http://www.ankara.diplo.de/Vertretung/ankara/tr/08_Kultur_Bildung/Deutsche_Sprache_in_der_TUR/Deutsche_Sprache_DaF.html

ülkelerinde olduğu gibi, en çok öğretilen yabancı dil İngilizcedir. En çok öğretilen ikinci dil ise Almancadır (MEB, istatistik 2005)” (Tok, 2006, s. 115).

Yine Genç de, okullarda ikinci yabancı dil olarak en çok tercih edilen dilin Almanca olduğunu belirtirken şu ifadeye yer vermektedir: “İki Almanya’nın birleşmesinden sonra Avrupa’nın güçlü bir ülkesi konumuna gelen Almanya ile geçmişten günümüze ticaret, turizm, bilim, kültür vb. gibi çeşitli alanlarda sürdürülen ilişkiler, Avrupa’da 100.000.000 kişi tarafından konuşulan dil olan Almancanın Türkiye’de de tercih edilmesine neden olmaktadır” (Genç, 2004, s. 110).

2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Başarı Sağlanamamıştır

Yukarıda sözü geçen yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin uygulanışı, tüm dünyada hayata geçirilmiştir denemez. Örneğin Türkiye açısından bakıldığında, yabancı dil öğrenimi konusunda kayda değer bir başarının sağlanamadığı hemen her gün medyanın tartışma konusu olmaktadır. Ayrıca da 5-6 yıl boyunca (ilköğretim 4. sınıftan ortaöğretim 9, 10, 11. sınıfa kadar) yabancı dil olarak İngilizce eğitimi görmüş olan öğrencilerin, dile hâkim olma düzeyleri ile ilgili olarak edinilen izlenimler de bu konunun vahametini gözler önüne sermektedir.

Dolayısıyla ya tüm bu gelişmelerden Türkiye’deki eğitimcilerin/akademisyenlerin haberi yok, ya da söz konusu bilgilere sahip olunmasına rağmen bunların uygulanması konusunda güçlükler çekiliyor demek yerinde olur. Gerçekçi bir yaklaşımla konu irdelendiğinde Türkiye’de yabancı dil öğretiminde başarısızlığın nedenleri ile ilgili olarak büyük bir oranda ikinci seçenek rol oynarken; kısmen de ilk seçeneğin payının olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak hemen her gün yazılıp çizilirken eğitim camiasının her biriminde bu sorun üzerine tartışmalar yürütülmektedir. Öyle ki, Milli Eğitim Bakanlığının yetkili ağızlarından dahi: “İstihdam edilmek üzere yurt dışından yabancı/“anadilli” öğretmen getirme” düşüncesi bile kamuoyuyla paylaşıldı.

Gerek bilimsel makalelerde ve gerekse basına yansıyan tespitlerden bazıları şunlardır:

“Bütün bu çaba, masraf, zaman kaybı Türk milletine neye mal oluyor... Çok paraya... çok zaman kaybına... ve bir hiçe... Çünkü Lise’den mezun çocukların çoğunluğu “İngilizce bilgin nasıl?” Sorusuna... gülerek , “Sıfır...” cevabını rahatlıkla

veriyorlar... Anne babalar da yabancı dil programlarından hiçbir zaman hoşnut değiller”⁵⁶.

“... Ortaöğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminden geçen öğrenci, ne yazık ki, hedeflenen düzeyde yabancı dili bilememektedir” (Çelebi, 2006, s. 286).

“Yabancı dil öğretiminde ülke genelinde istenilen standarda ulaşamadığı gözlenmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalara (Demirel, 1979; Ceyhan,1982; Gülmez, 1982; Özer, 1984; Sözer, 1986; Tümer, 1986; Yaşar, 1990; Gömleksiz, 1993) bakıldığında bu görüşün desteklendiği görülmektedir” (Gömleksiz, 2002, s. 144).

“Türkiye’deki eğitim sistemiyle dil öğrenimi de yeterli düzeyde yapılamıyor. Öğrenimini yabancı dille yapan Anadolu liseleri ve yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olanlar bile yabancı dili konuşmıyor”⁵⁷.

Yine, Stratejik Düşünce Enstitüsü Başkanı Yasin Aktay Türkiye’de insanların yıllardır İngilizce dili eğitimini aldığını ancak okullarından mezun olduklarında normal hayatta konuşacak düzeye dahi gelemediklerini belirtmektedir⁵⁸. Bu durumu, benzer şekilde karikatüristler de kendilerine konu edinmişlerdir (bk. Resim 3).

Daha önce de belirtildiği gibi, bu başarısızlığın birçok nedenlerinin olabileceği muhakkaktır. Ancak bu tez çalışmasının gayesi olarak, Türkiye’deki “diğer yabancı dil” öğretmenleri gibi almanca öğretmenlerinin de “ikinci yabancı dil olarak” Almancayı öğretirken görsellikten yararlanmadıklarını ortaya koyabilmek amacıyla gerek yapılan anket çalışması ve gerekse bu konuda yapılmış benzer çalışmaların sonuçlarının çarpıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Üzerinde çalışılan, Türkiye’de ortaöğretimde almanca öğretiminde görselliğe ne kadar yer verildiği hususunda, yapılan söz konusu anket çalışmasının ve onun sonucunun irdeleneceği bölüme geçilecektir. Ancak öncesinde görselliğin, yabancı dil öğretiminde ne derece önem arz ettiğinin anlaşılabilmesi açısından gerekli olabileceği düşünülen kısım işlenecektir. Ki bununla; yabancı dil öğretiminde, anılan başarısızlığa yol açabilecek etmenlerden biri olarak görülen “görsellikten yararlanmamanın” payının ne olabileceği hakkında bir fikir ortaya konmuş olabilsin.

⁵⁶ <http://blog.milliyet.com.tr/yabanci-dil-ogretimi/Blog/?BlogNo=298470> (14.05.2013)

⁵⁷ www.kigem.com/yabanci-dil-ogretiyoruz.htm (31.03.2012)

⁵⁸ http://www.abbasguclu.com.tr/egitim/ortaokul_birinci_sinif_hazirlik_olacak.html (17.08.13)

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Görselliğin Önemi

Diğer alanlarda olduğu gibi, yabancı dilde de öğrenmenin etkili veya verimli kılınması için gerekli birçok faktör vardır. Bunlardan birisi de “eğitim ortamının düzenlenmesi”⁵⁹ dir. Çünkü eğitim ortamı düzenlendiğinde “algılama güçlenir”⁶⁰, bu da öğrenenin güdülenmesini sağlar ve “öğrenmeye olan ilgi artar”⁶¹, ilginin artmasıyla birlikte dikkat yoğunlaşır ve anlama üst düzeyde gerçekleşir. Dolayısıyla “öğrenme kolaylaşır”⁶².

İşte “görsellik” bu, sözü geçen durumların gerçekleşmesinde temel etken rolüne sahiptir. Çünkü Ballstaedt görsel öğelerin dilsel öğelere nazaran daha çok yararlı olduğunu ve bunların yararları arasında; dikkat çekme, ilgi uyandırma ve güdüleme gibi işlevlerinin de olduğunu sıralamaktadır. Ballstaedt ayrıca, tekdüze olan yazılı metinlerin can sıkıntısı yarattığını, görsel öğelerin ise estetik duygulara hitap eden ve dolayısıyla güdüleyici bir etkisi olduğunu belirtmektedir (bk. Ballstaedt, 2005, s. 40). Bu konuya Şahin de “öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise, o kadar iyi öğreniriz ve öğrenmelerimiz o kadar kalıcı olur...” (Şahin, 2003, s. 5) şeklinde bir yorum getirmektedir.

Oestermeier’in Miller’den yaptığı bir alıntıya göre, “buluşlarını görsel hayallere borçlu olduklarını söyleyen aralarında Albert Einstein gibi bilim adamlarının da olduğu birçok insan, görsel düşünmenin kişiye has, önemli ve vazgeçilmez olduğu görüşündedir”⁶³.

Görsellik, insanın dünyayı doğrudan algılamasıdır. Yazının bulunmasından önceki zamanlarda sözel bir ifade olmaksızın insanlar arasındaki anlaşmanın resimlerle sağlanmış olması; ya da görülen bir rüya veya daha önce yaşanan bir an hatırlanırken/anlatılırken aynı durum/an tekrar hayalde bir film şeklinde canlandırılır. İşte bu, insanların resimlerle düşündüğünün bir kanıtı olsa gerek. Thiel, bir anlama/idrak etme süreci olarak da tanımlanabilecek olan görselliğin; alınan görüntülerin yorumlanması süreci olduğunu belirterek yorumlamayla birlikte,

⁵⁹ home.uludag.edu.tr/~ekosar/4.pps (s.16/ 24.06.2013)

⁶⁰ A.g.e: s, 16

⁶¹ A.g.e: s, 16

⁶² A.g.e: s, 16

⁶³ Tarafımdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Viele Menschen halten das bildliche Denken subjektiv für wichtig und unentbehrlich, darunter auch viele Wissenschaftler (wie u.a. Albert Einstein), die von sich behaupten, dass sie ihre Entdeckungen vor allem bildlichen Vorstellungen verdanken (Miller, 1984)”. Aşağıdaki linkten alınmıştır:

http://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/visualisierung/textbild/Lernen_mit_Text_und_Bild.pdf%20 (s. 2/ 29.05.2011)

algıladıklarımızı hafızamızın daha önce kaydettiği tecrübe veya önbilgilerle bağlandığını dile getirmektedir⁶⁴. Thiel kısaca, “gözün gördüğünü beyin yorumlar, işte görsellik budur”⁶⁵ derken, Dorlöchter de öğretim bağlamında görselliğin işlevleri arasında; “... öğrenme sürecinde yaratıcı olmak için çıkış noktası olmak, bilişsel süreçlere destek vermek ve öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenleri etkili ve yoğun düşünmeye teşvik etmek ...”⁶⁶ olduğunu belirtmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucu; “insanların, okuduklarının % 10’unu, duyduklarının % 20’sini, gördüklerinin % 30’unu ... hafızada tutabildikleri”⁶⁷ de görselliğin öğrenmede ne kadar önemli olduğunu diğer bir göstergesi olsa gerek. Yine, “... J.A.Comenius, yabancı dil öğretiminde duylardan yararlanılması gerektiğini savunarak, görsellik ilkesinin temelini atan kişidir. Nitekim 1658 yılında yayınladığı ve iki yüzyılı aşan bir süre kullanılan 'Orbis Sensualium Pictus' adlı ders kitabı, dil öğretiminin resimlerle desteklendiği ilk yapıttır” (Polat, 1986, s. 41). Öte yandan, “Basedow'un 96 resme yer vererek hazırladığı Temel Kitap çocuklara dil öğretmeyi amaçlayan bir ders kitabıdır. Bu kitabın hazırlanmasında Basedow, ... sıralama ve sunma yönünden... çocukların algılama güçlerini temel almıştır” (Polat, 1986, s. 42).

Aynı zamanda Polat da, bugün hala geçerliliğini koruyan bir öge olarak görselliğin yabancı dil öğretiminde dilsel bildirileri anlamlandırmak için kullanılan resim, fotoğraf vb. gibi görsel desteklerin öğrenciyi öğrenmeye özendirme ve öğrencinin güdülenmesini geliştirme gibi olumlu işlevlerinin olduğunu belirtmektedir. Polat ayrıca görsel öğeler “derste dilsel üreticiliğe çıkış noktası olma” gibi bir destek de sağladığını belirtmektedir (Polat, 1986, s. 137-138).

⁶⁴ Bk. <http://www.sehen-sie-selbst.com/optometrie/funktionaloptometrie/sehfaehigkeit.html> (24.06.2013)

⁶⁵ <http://www.sehen-sie-selbst.com/optometrie/funktionaloptometrie/sehfaehigkeit.html> (24.06.2013) adresinden alınmış ve tarafımdan çevrilmiştir. Orijinal metin, “Das Gehirn legt aus, was die Augen sehen: das ist die Visualität” şeklindedir.

⁶⁶ [<http://www.paedagogik-unterricht.de/1-5.pdf> (s. 1/ 21.05.2011)] adresinden alınarak tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Kreativer Ausgangspunkt von Lernprozessen, Unterstützung von Erkenntnisprozessen, Reflexion von Lehr- Lernprozessen [...]”.

⁶⁷ Peter, Wastl, <http://user.phil-fak.uni-duesseldorf.de/~wastl/Wastl/Erlebnispaedagogik/EP-LF%201.PDF> : s. 5 (29.05.2011) (Orijinal ifadeyle: “Der Mensch behält von dem, was er liest: 10%; was er hört: 20%; was er sieht: 30% [...]”) şeklindedir.

2.2.1. Görselleştirme ve Görsel Materyal

Yazılı veya sözlü bir ifadeyi ya da içeriği görsel olarak sunmamıza olanak tanıyan farklı özelliklere sahip öğeler vardır. Elbette ki öğrenmede kullanılabilecek etkili öğeler gerçek nesnelerdir. Ancak resim, fotoğraf vb. araçlar da gerçek nesnelere en yakın öğe olarak kabul edilebilir. Ancak burada nesne ve resimlerle beraber görsel olarak kullanılabilecek tüm unsurların veya yapılacak her tür sunumun da “görsel öğe” adı altında ele alınması düşünülmektedir. Çünkü Ballstaedt görselleştirmeyi “gözle görülemeyen yapıları ve süreçleri görülebilir yapan resimlerdir”⁶⁸ diye tanımlayıp resim ifadesinin çok anlamlı bir kavram olduğunu ve içerisinde birçok alt başlık barındırdığını da belirtmektedir (bk. Ballstaedt, 2005, s. 3). Aynı zamanda Blume’nin Frank & Sary’den yaptığı alıntıya göre, görselleştirme kavramı “kelimelerle veya yazı diliyle ifade edilen bir içeriğin şekil, şema, resim, sembol, vb. görsel işaretler yardımıyla sunulması ya da o içeriğin tümüyle resim diline çevrilmesi işidir”⁶⁹ şeklinde tanımlanmaktadır.

Dolayısıyla sınıfta işlenen bir metnin, öğrencilere roller verilerek canlandırılması veya bir kısa öykünün ya da tiyatro parçasının öğrenciler tarafından dramatize edilmesi de, yapılan tanımlardan varılabilecek noktalardır.

“Bir resim bin kelimedenden daha fazla şey anlatır”⁷⁰ deyimine katılan Hichert⁷¹, Demuth⁷² ve Frank & Sary (2006, s. 11), bu tutumlarıyla resimlerin ifade gücünü ve bunun izleyicide bıraktığı etkiyi ortaya koymaktadırlar.

Hichert ayrıca, resimlerin işlevinin ne olduğu/olması gerektiği konusunda da “bir resmin kelimelerle dile getirilemeyecek ya da ifade edilmesi çok zor olan ‘şeyleri’ anlatması gerektiği”⁷³ görüşünü dile getirmektedir. Yine Küçükahmet de, “bir resim bin

⁶⁸ Tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Bilder machen die Strukturen und Prozesse sichtbar, die eigentlich für die Augen unzugänglich sind”.

⁶⁹ Tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Allgemein versteht man unter „Visualisieren“ „die Tätigkeit, einen bislang im Zeichensystem der Wort Sprache ausgedrückten Inhalt entweder durch bildsprachliche Zeichen zu ergänzen oder aber ihn ganz in die Bildsprache zu übersetzen”. “(Zitat Joachim Sary, Visualisieren)”. Aşağıdaki linkten alınmıştır.
http://www.studienseminare-ge-gym.nrw.de/d/ausbildung/fs_frz/mat/mat_blu/visualisierung.pdf
s. 3 (29.05.2011)

⁷⁰ Tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Ein Bild sagt mehr als tausend Worte”.

⁷¹ http://www.hichert.com/Seminarprogramme/ppt_SUCCESS_Agenda_deu.pdf: s. 1 (24.06.2013)

⁷² http://www.udemuth.de/art/oe_a_bilder.pdf: s. 1 (24.06.2013)

⁷³ Tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Bilder sollten aber Dinge zeigen, die durch Worte nicht oder nur schwer auszudrücken sind”.

(http://www.hichert.com/Seminarprogramme/ppt_SUCCESS_Agenda_deu.pdf: s. 1 (24.06.2013))

kelimeye bedelse bir resim çiz bin kelimedenden tasarruf et” (Küçükahmet, 1998, s. 120) sloganıyla önceki deyimi desteklemiş olmaktadır.

Gözümüzün, bir kitapta, gazetede ya da gözümüzün görebildiği her ortamda olabilecek herhangi bir resme/fotoğrafa ya da karikatüre, ilişmemesi olanaksızdır. Gözümüz böyle bir durumda objeye iliştikten sonra kendimizi ondan alıkoymamız söz konusu değildir. Çünkü “resim duygularımıza hitap eder ve anlama sürecinde kolaylık sağlar”⁷⁴.

Resmin duygulara hitap ettiğini, Fransız Besteci-Orkestra Şefi, Jordi Savall da “... hangi dilde olursa olsun; sözlerini anlamasanız da hoşunuza giden bir müziği dinlemek istersiniz. Çünkü müzik kalbe hitap eder, aynen resimlerde olduğu gibi ...” sözleriyle teyit etmiştir⁷⁵.

Konuyla ilgili olarak Fogt da, “Bill Gates’in >> resimleri anlayan, kafaları veya beyinleri de anlar << cümlesi, insanların diğer algı kanallarına karşın her şeyden önce görsel algılarının etkisinde kaldıkları anlamını taşımaktadır”⁷⁶ demektedir. Fogt ayrıca, çocukluğumuzdan beri dünyayı hep resimlerle anlamaya çalıştığımızı, resimlerin uluslar arası, daha doğrusu evrensel bir dile sahip olduklarını ve bize kılavuzluk edip yönlendirdiklerini, dolayısıyla gözümüzle gördüğümüz her şeye hiçbir kuşku duymadan inandığımızı ve resimlerin temel olarak tarafsız olduklarını, dolayısıyla her şeyi olduğu gibi yansıttıklarını varsaydığımızı da belirtmektedir⁷⁷.

“Dilsel olukla gönderilen bildiri uzlaşım sal devinimlerle desteklendiğinde, hem işitsel hem de görsel olukla bildir i şim kurulur. Nitekim günlük yaşamda, gerek görsel ve gerek işitsel düzlem-den sürekli bildiriler yöneltir. Görsel yönden destek sağlayan ya da tümüyle bildirinin yerini alan el, kol devinimleri evrensel nitelikli olabilir (alkışlamak vb. gibi)” (Polat, 1986, s. 88).

Frank & Stary’ e göre, “Resimler izleyicinin (veya öğrenenin) dikkatini çekip sunulan içerik üzerinde yoğunlaşmasını sağlar, dolayısıyla da dikkatin dağılmasını önler, karmaşık ifadelerin anlaşılmasına yardımcı olurlar ve bilgileri hafızada tutmayı

⁷⁴ Tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Es (das Bild) stellt unmittelbar eine gefühlsmäßige Herausforderung dar und regt Verstehensprozesse an”.
[<http://www.paedagogik-unterricht.de/1-5.pdf>: s.1 (21.05.2011)]

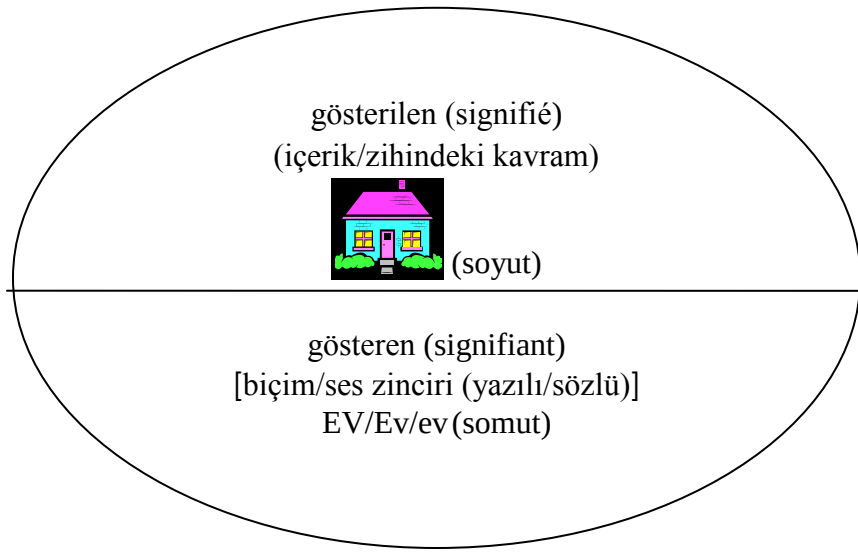
⁷⁵ 22.05.2011 tarihinde ulusal bir kanalımız olan CNN Türk’te saat 13.45’te yayında olan “AB – Türkiye Sivil Toplum diyalogu/Kültürler Köprüsü” adlı programda.

⁷⁶ Bk. http://www.politikundunterricht.de/1_05/medien.pdf: s. 9 (24.06.2013)

⁷⁷ Bk. Dorothea, Fogt, http://www.politikundunterricht.de/1_05/medien.pdf : s. 9 (29.05.2011)

kolaylaştırır”⁷⁸ (Frank & Sary, 2006, s. 13). Frank & Sary, bunun nedenini ise resimlerin bizi meraklandırmalarına ve daha önce de belirtildiği gibi böylelikle dikkatimizi çekmelerine; bizi neşelendirip hayrete düşürürken aynı zamanda bizi konuyla ilgili olarak düşünmeye sevk etmelerine bağlamaktadırlar (bk. Frank & Sary, 2006, s. 13).

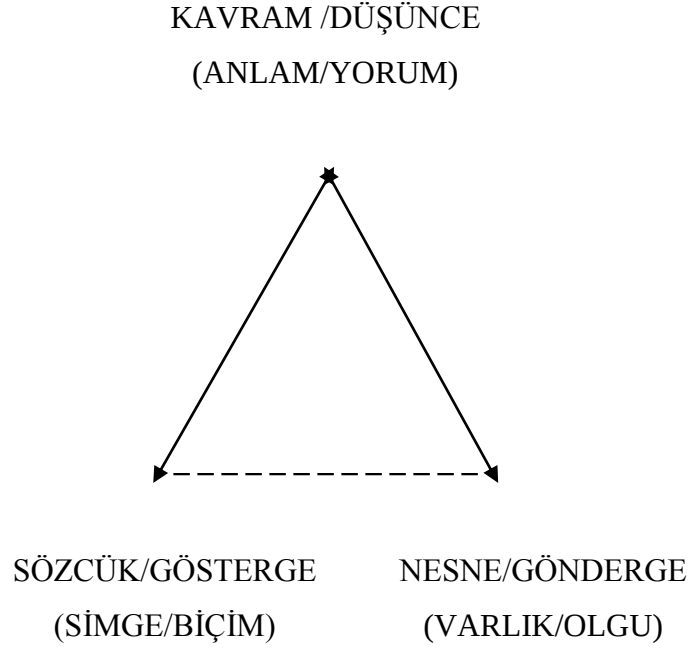
Öte yandan öğrenmenin gerçekleşebilmesi için: uyaranlardan alımlanan yeni bilginin insanların, daha önceden sahip olduğu bilgilerle ilişkilendirmesi veya bağlaması gerektiği ve bu doğrultuda söz konusu bilgileri gruplayıp saklamasının mümkün olabileceği bilinmektedir. Aksi takdirde bu sonucun “ezber” den öteye geçemeyeceği, dolayısıyla kalıcı öğrenmenin gerçekleşemeyeceği de bir gerçektir. “Yeni” ile “eski” arasında kurulacak ilişkinin öğrenmeye/anlamaya esas olduğunu gerek Saussure (Şekil 1) ve gerekse Saussure’den sonraki ingiliz dilbilimcileri Ogden ve Richards’ın aşağıda (Şekil 2) göstermiş oldukları gibi görebilmek mümkündür.



Şekil 1. Gösteren-Gösterilen İlişkisi

(Akerson, 2005, s. 95; Aksan, 1999, s. 37; Vardar, 1998, s. 108, 167, 171)

⁷⁸ Tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Bilder können die Aufmerksamkeit der Zuhörerinnen und Zuhörer wecken und aufrechterhalten; sie können das Verstehen komplizierter Sachverhalte unterstützen; sie können das Behalten erleichtern”.



Şekil 2. Kavram-Nesne-Sözcük İlişkisi
(Akerson, 1991, s. 37; Aksan, 2007, C. I, s. 112; C. III, s. 156)

Her iki şekilden de anlaşılabilceği gibi algılanan bir “gösterge”/sözcük veya resmin anlaşılabilmesi için, zihnimizde onun karşılığı olan “kavramın”, yani tanımlanmış olan olgunun mevcut olması gerekmektedir.

Ortaöğretimdeki bir öğrencinin kendi anadili vasıtasıyla edinmiş olduğu bir ön bilgisi olacağına göre, zihninde “kayıtlı” kavram/“zihinsel imgeler” (Akerson, 2005, s. 95) de var demektir. İşte bu noktada öğrencilerin ön bilgilerinde/hafızalarında yabancı bir dildeki “simgesel göstergelerin”; diğer bir deyişle “yazıların” karşılığı olmasa da bu derslerde kullanılacak görsel öğelerin en azından temel deneyim alanlarından bir karşılığı olduğu/olacağı söylenebilir.

Örneğin Türkçe konuşan ve Japonca’yı hiç bilmeyen bir kişiye Japoncada “ev” anlamına gelen bir kelime veya karakter (sayfa 63/şekil 4) gösterildiğinde söz konusu kişi ondan hiçbir şey anlamayacak veya o karakter, kendisine hiçbir şey çağrıştırmayacaktır. Ancak aynı karakter kendisine, örneğin herhangi bir ev fotoğrafı veya resmi ile birlikte sunulduğunda, o kişinin anılan karaktere bir anlam yüklemesi kesinlik kazanan bir durum olsa gerek (sayfa 63/resim 2).

2.2.2. Görsel Medya Araçları ve İşlevleri

Burada konuyla ilgili olarak görsel medya araçları kısaca ele alınmaya çalışılacak ve bu doğrultuda ilk olarak söz konusu araçların tanımı yapıp sonrasında ise onların kullanım amaçları/işlevlerine değinilecektir.

Bir öğeyi hedef kitleye ulaştırmamıza/sunmamıza olanak tanıyan Medya Araçlarıdır. Duden sözlüğünde genel anlamda medya aracı, “bilgi/malumat, fikir/düşünce veya kültür aktarmaya aracılık eden düzenleyici ve teknik donanım”⁷⁹ (Duden, 2001, CD-ROM); diğer bir deyişle, kitle iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır. Yine Erdmenger’e göre de ders ve öğrenme bağlamında medya aracının tanımı, “bilgi/malumat taşıyıcısı ya da bilgiyi/malumata aktarma aracı”⁸⁰ (Paltram, 2008, s. 11) şeklinde verilmektedir.

Eskiden beri bir içeriğin görsel olarak sunulmasına olanak sağlayan bazı araçlar kullanılmaktadır. Tahmin edilebileceği gibi “kara tahta, en eski ve en basit medya aracıdır”⁸¹ (Frankenberg-Fuhr, 1997, s.14). Kara tahta Günümüzde hala kullanılıyor olmakla beraber, bunun yanında duvar panosu, beyaz tahta gibi araçlar da kullanılmaktadır. Öte yandan gelişen teknolojiyle birlikte episkop, daha sonraları tepegöz ve son dönemlerde bilgisayar destekli yansıtım cihazı/projeksiyon ve akıllı tahta eğitim için vazgeçilmez birer araç haline gelmiş bulunmaktadırlar. Bu araçlar sayesinde her şey çok daha pratik, tekrar tekrar kullanılabilme olanağını bulmuştur.

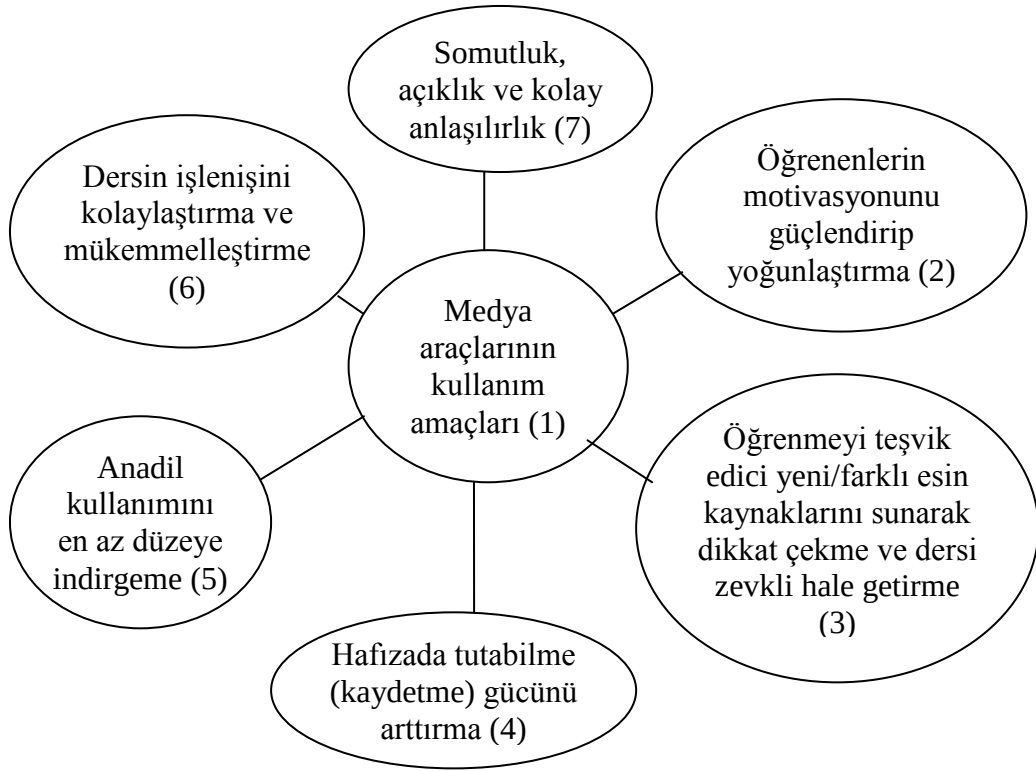
Dersin ilgi çekmesinin ve öğrencide öğrenme arzusunun yaratılabilmesinin, sunumda yapılacak bazı eklemeler gerektirdiğini belirten Küçükahmet (1998, s. 120) bunu, “derse yapılabilecek eklemelerin başında görsel-işitsel araçlardan yararlanma gelmektedir. Yalnızca anlatım yöntemleriyle bile dersini işlemeyi düşünen bir öğretmen görsel-işitsel araçlar yardımıyla öğretimini zenginleştirebilir...” (Küçükahmet, 1998, s. 121) şeklinde ifade etmektedir.

Bu araçların işlevleriyle ilgili olarak da Freudenstein’in genel olarak medya araçlarının yabancı dil dersine etkileri üzerine çizdiği şema (Şekil 3) açıklayıcı bir nitelik taşımaktadır.

⁷⁹ Tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Einrichtung, organisatorischer und technischer Apparat für die Vermittlung von Meinungen, Informationen, Kulturgütern”.

⁸⁰ Tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Ein Medium ist ein „Träger oder ein Vermittler von Information im Zusammenhang mit Unterricht und Lernen”.

⁸¹ Tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Die Tafel ist das älteste und einfachste Medium [...]”.



Şekil 3. Medya araçlarının kullanım amaçları⁸²
(Frankenberg-Fuhr, 1997, s.7)

Yukarıda da görülebileceği gibi, medya araçları çok amaçlı bir şekilde kullanılabilmekte ve onların birden çok işlevi yerine getirdiği de görülebilmektedir.

Şahin’e göre “... Öğretimde kullanacağımız teknolojiler... öğrenime katılan duyu organı sayısını artıracak, motivasyonu geliştirecek, dersi zenginleştirecektir” (Şahin, 2003, s. 5). Frankenberg-Fuhr ise medya araçlarının, aynı zamanda dersin verimliliğini en üst düzeye çıkarmak için kullanılan unsurlar olduklarını belirtirlerken, algılama kanallarına göre medya araçlarını da “işitsel, görsel ve işitsel-görsel” olmak üzere üç gruba ayırmaktadırlar. Bunların işlevleri farklı olsa da daha önce de belirtildiği gibi, ortak amaçlarının başında dikkat çekmek, anlamayı kolaylaştırmak ve hafızaya kaydetmeyi sağlamak gelmektedir (bk. Frankenberg-Fuhr, 1997, s.7).

⁸² Tarafımdan çevrilmiştir, asıl metin şu şekildedir: “Ziele des Medieneinsatzes (1): Aufrechthaltung und Stärkung der Motivation der Lernenden (2); Aufrechthaltung des Unterrichts, neue Lernimpulse, Aufmerksamkeit wecken (3); Steigerung der Behaltensleistung (4); Reduzierung des Verwendens der Muttersprache (5); Erleichterung und Vervollkommnung der Unterrichtsführung (6); Anschaulichkeit (7)”.

“Power-Point’iniz mi var yoksa söyleyecek bir şeyiniz mi?”⁸³ sloganı da medya araçları sayesinde söylenecek söze gerek kalmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Yaşar Özay’ın haberine göre⁸⁴, günümüz koşullarında teknolojinin eğitimde, özellikle de yabancı dil eğitiminde vazgeçilemez bir faktör olduğunun altını yine eğitimciler aşağıdaki sözlerle çizmişlerdir:

“Prof. Dr. Adil Çağlar (Avrupa Meslek Yüksek Okulu Müdürü): Bu kuşak teknoloji ile büyüdü. Bu nedenle eğitimde teknolojiyi en iyi şekilde kullanıyor. Bizde bu konu henüz yeni yeni başladı. Fatih Projesi ile hızlanacak. Türkçe ve yabancı dil öğreniminin yeni yapılan düzenleme ile daha kolay ve hızlı şekilde sağlanacağına inanıyorum.

Prof. Dr. Betül Aydın (İstanbul Bilim Üniversitesi öğretim üyesi): Fransa’da gerçekleştirilen uygulamanın ülkemizde test edilmesi gerekir. Tek başına teknolojinin eğitimde başarılı olması düşünülemez. Bir takım faktörler öğrenmeyi etkileyebilir. Öğrenciler Twitter yardımıyla yabancı dili kısa mesajlarla kolayca öğrenebilirler.

Prof. Dr. Ali Baykal (Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı): Bu tür çalışmalarda yazılım çok önemli. Anne ve babanın eğitim durumu, hane halkının sayısı eğitimde önemli etkenlerin başında geliyor. Fransa’da yapılan çalışmanın, bizde de yapılması durumunda aynı başarıyı göstereceğini söylemek doğru olmaz. Geçmişte yapılan yanlışlar yüzünden binlerce bilgisayar çöpe gitti. Eğitimde 'yaptık oldu' diye bir şey yok.

Neslihan Durmuşoğlu/Kültür Anaokulu İngilizce Öğretmeni: Ünlü fütürist Marc Prensky 'On the Horizont (Ufukta)' adlı makalesinde 1980 sonrası doğan çocukları 'dijital yerliler' olarak adlandırmakta ve bu kuşağın teknolojiyle öğrenmeye daha yatkın olduğunu hatta bunu doğal olarak gerçekleştirdiklerini söylemektedir. Biz öğretmenler bu yeni dijital dünyaya ayak uydururken, öğrencilerimize en iyi şekilde ulaşabilmek için kendimizi ve tüm sistemi bu yeniliklere göre güncellemeliyiz”.

Görselliğin/görsel öğelerin derste nasıl kullanılabileceğiyle ilgili olarak örnek bir uygulamanın sunulması, hedef kitle tarafından Almanca öğretiminde görselliğin işlevinin anlaşılması açısından anlamlı olacaktır. Bu vesile ile, dersin hangi aşamasında görsellikten yararlanılabileceğinin somut bir şekilde görülebilmesi için aşağıdaki

⁸³ http://www.hichert.com/Seminarprogramme/ppt_SUCCESS_Agenda_deu.pdf (s. 1/ 24.06.2013); (Frankenberg-Fuhr, 1997, s.7) (Taraftmdan çevrilmiştir, orijinal ifade şu şekildedir: “Haben sie Power Point oder haben sie etwas zu sagen?”

⁸⁴ <http://www.sabah.com.tr/Egitim/2012/01/01/twitterla-yabanci-dil-ogrenilecek> (17.08.13)

uygulamaya başvurulmuştur. Ancak öncesinde, bir dersin hangi aşamalardan meydana geldiğinin belirtilmesinde yarar olacaktır.

2.2.3. Bir Dersin Uygulanmasında Aşamalar

Geleneksel olarak işlenen derslerde üç aşama bulunuyorken, 1970 sonrası İletişimsel Yöntemin benimsenmesiyle birlikte dil öğretiminin diğer boyutlarıyla beraber ders işleniş aşamaları da yeniden bir yapılandırılmaya tabi tutularak dersin hedeflerine iletişimsel bir boyut kazandırılmıştır. Buna göre, bir dersin uygulaması dört aşamadan meydana gelmektedir:

2.2.3.1. Giriş Aşaması

Bu aşama ile hedef kitlenin, güdülenmesi ve ilgisinin derse çekilmesi amaçlanır. Bunu sağlayacak boyutlar ise öğrenenlerin, dersin hedefinden haberdar edilmesi dolayısıyla konuyla ilgili ön bilgilerinin harekete geçirilmesidir. Böyle bir işleve sahip; anekdot, örnek olay, şiir, şarkı vb. gibi başka etkinlikler olmakla beraber daha önce de belirtildiği gibi, bu görevi üstlenebilecek en temel unsurların görsel öğelerdir. Çünkü “yabancı olan” bireyde bir çekingenlik, yerine göre korku yaratacak; buna karşın “tanıdık olan” ise güven verici olacaktır. İlk etapta tanıdık gelebilecek de, yabancı dildeki dilsel yapılar değil, öğrenenin önceden tanıdığı nesneler, fotoğraflar, resimler, grafikler, şemalar, tablolar, filmdeki davranışlar/durumlar vs. dir.

2.2.3.2. Sunum Aşaması

İlk aşamada ipuçları verilip bu aşamada öğretilmesi hedeflenen içeriğin öğrenenler tarafından ana hatlarıyla anlaşılmasının sağlanması amaçlanır.

2.2.3.3. Anlamlandırma Aşaması

Burada ise bir önceki aşamada sunulan içeriğin, verilen dilsel öğeler yardımıyla öğretmen-öğrenci/öğrenci- öğrenci etkileşimiyle ayrıntılı bir şekilde; bilgilerin öğrencilerce kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe kodlanması hedeflenir.

2.2.3.4. Uygulama Aşaması

Dersin konusuyla ilgili olmak kaydıyla öğrencilerin tümüyle bağımsız, derste öğrendiklerini, kendi yorumlarıyla sentezledikleri ve daha sonra günlük yaşantılarında

iletişim kurmak amacı ile kullanmak üzere; öncelikle sınıf ortamında uygulamaya koydukları aşamadır.

2.2.4. Örnek Bir Dersin Uygulaması

Sunum şekli içeriğın/metnin türüne göre değışecektir. Ancak hedef kitle, İkinci Yabancı Dil olarak Almanca öğrenen öğrenciler ve hedeflenen dil düzeyi ise “A1” olacağından burada öncelikle sunulacak içeriğın yoruma açık, üst düzey dil becerilerini içeren metinlerden oluşması yerine; öğrencinin anadilde, temel deneyim alanlarından sahip olduğı kavramlar ve onların amaca göre değışik cümlelerde farklı kullanımlarının işlendiğı bir ders olması uygun olacaktır. Örneğın mevsimler ve aylar konusunun görsel öğelerle desteklenerek işlendiğı bir derste aşağıdaki adımlar izlenebilir:

Şekil 4-A’daki gibi, Power Point’te önceden hazırlanmış olan fotoğraflar sırasıyla panoya yansıtılır ve öğrencilere resimlerde neler gördüklerini söylemeleri istenir. Bununla öğrencilerin hedeften haberdar olmaları sağlanır ve dolayısıyla onların dikkatleri öğrenme materyaline ve böylelikle derse çekilmiş olunur.

Daha sonra da sunum kısmına geçilir. Burada da yine şekil 1-B ve 1-C’deki resimler/fotoğraflar panoya yansıtılmak suretiyle öğrenenlere o derste öğretilmek/kavratılmak istenen konu, ana hatlarıyla gösterilip gerekli açıklama veya izahatlar yapılır.

İçeriklerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe kodlanmasında hayati öneme sahip olan dersin sonraki aşamasında ihtiyaca göre öğrenenlere; bireysel, eşli veya gruplar halinde çalışabilmeleri için gerekli fırsat ve zaman tanınmalıdır. Özellikle önce bağımlı ve daha sonra ise yarı bağımlı çalışma yapıkları bu aşamanın vazgeçilmez materyali olarak görülmelidir ve öğrenenlere yoğun bir şekilde sunulup işlenmeleri sağlanmalıdır (çalışma yaprağı 1 ve 2). Şöyle ki, söz konusu derste öğrencilerce kavranılması gereken içeriklerin eksiksiz bir şekilde öğrenilmiş dolayısıyla hedef kazanıma hedef kitlenin oldukça büyük bir bölümü tarafından erişilmiş olmasına dikkat edilmelidir.

Dersin son aşamasında ise öğrenilen içeriklerin öğrencilerce özgün bir şekilde sentezlenip kullanılması dolayısıyla öğrenilenlerin, farklı yer zaman veya duruma göre uyarlanması beklenir. Özellikle yaparak-yaşayarak öğrenme anlayışıyla hareket edilip öğrenilen içeriklerin öğrenenler tarafından senaryolaştırılarak tiyatro veya kısa film şeklinde dramatize edilmesi; konuyla ilgili olarak resim, karikatür, şiir, kısa öykü vb.

gibi edebi türlerle yeniden yorumlanması, aktarma aşamasında öncelik verilebilecek etkinlikler olarak görülebilir.

Görülebileceği gibi, “resimler veya genel olarak görsel öğeler dersin her aşamasında farklı işlevlerle kullanılabilirler”.⁸⁵

⁸⁵ Fachthema_DaF_S020-021 (s. 20/ 13.08.2013)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu tezin hazırlanmasında hem literatür tarama yöntemine başvurulmuş ve hem de bir anket uygulaması yapılmıştır. Dolayısıyla, çalışmaya kaynaklık eden materyalin bir bölümünü, basılı kaynaklar, teorik ve uygulamalı olarak yapılan “bilimsel araştırmalar” sonucu, “pdf” formatında hazırlanıp internet ortamında kamuoyuna sunulan tezler ve makaleler oluşturmakla beraber, çalışmanın uygulama kısmını da, alan taraması olarak yapılan bir anket çalışması teşkil etmektedir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın esasını teşkil eden bu bölümde önceki bölümde ana hatlarıyla ele alınmaya çalışılan görselliğin/görsel öge veya görsel sunumların, yabancı dil öğretiminde büyük önem arz etmesine rağmen hala ortaöğretim kurumlarında kullanılmıyor olduğunun ortaya konması amaçlanmaktadır.

3.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, görselliğin yabancı dil öğretimi-öğreniminin önemli bir unsuru olduğunun belirtilip buna rağmen Türkiye’de ortaöğretimde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde görsellikten yararlanılmadığını ortaya koymakla Türkiye’deki almanca öğretmenlerinde bir farkındalığın oluşturulabilmesi açısından önemlidir.

3.3. Problem

Diğer yabancı dil öğretmenleri gibi, Almanca öğretmenlerinin de Türkiye’de dil öğretiminde genel anlamda başarısız oldukları görülmektedir. Başarılı bir Almanca öğretimine katkı sağlayabileceği bağlamında “dersin iletişim odaklı bir atmosferde işlenmesine olanaklar sunabilecek görsel materyal veya aktivitelerden yararlanılıyor mu?” sorusu formüle edilmiştir.

3.4. Sınırlılıklar

Anket uygulaması, sadece Elazığ ili merkezinde “İkinci Yabancıdil olarak Almanca” öğretilen ortaöğretim kurumlarından, Elazığ Atatürk Anadolu Lisesi, Elazığ

Çubukbey Anadolu Lisesi, Elazığ Lisesi ve Elazığ Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi'nde yürütülmüştür. Sağlıklı bir sonuca varamama endişesiyle yeni başlayan 9. sınıflar hariç tutulmuştur. Anketin uygulanacağı okulların isimleri, ildeki anılan statüye sahip liselere numaralar verilerek ve bu numaraların bir torbaya atılıp karıştırılması suretiyle rastgele çekilen kura sonucu elde edilmiştir.

3.5. Evren ve Örneklem

Araştırmaya toplam olarak 225 kişinin katılmasının yeterli olabileceğine karar verildikten sonra, örneklemin kapsamının genişletilmesi açısından uygulamanın dört farklı kurumda yapılması uygun görülmüştür. Öngörülen toplam kişi sayısının anketin uygulanacağı okul sayısına bölünmesiyle her okulda ortalama olarak 56 kişiye ve bunun da ortalama olarak iki sınıfa denk düştüğü hesaplanmıştır. Yine çekilen kuralar sonucunda anketin hangi okulun hangi şubelerinde uygulanacağı bilgisi de elde edilmiştir. Anket, Elazığ Lisesi'nde (11. ve 12. sınıfların olmamasından ötürü) 10. sınıflara; diğer liselerde ise “daha sağlıklı veri alınabilir” düşüncesiyle 11. sınıflara uygulanmıştır. Bunun sonucunda anket yapraklarından 174' ünün 11. Sınıflara, 51'inin ise 10. sınıf öğrencilerine uygulandığı görülmüştür.

3.6. Hipotezler

Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin görüşleri ve derslerin, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak işlenme sıklıklarının tespitine için öngörülen hipotezler aşağıda verilmiştir;

1. Tahtada yalnızca dilbilgisi ağırlıklı ders anlatıldığında öğrenciler Almancayı iyi öğrenememektedirler.
2. Ders içerikleri görsel öğelerle desteklenip oyunlarla dramatize edildiğinde öğrenciler daha iyi öğrenmektedirler.
3. Almanca dersleri için dil laboratuvarı kullanılmamaktadır.
4. Almanca öğretmenleri derste görsel medya araçlarını kullanmamaktadırlar.
5. Almanca derslerinde görsel öğeler kullanmamaktadırlar.
6. Almanca öğretmenleri, yalnızca tahtayı kullanarak dilbilgisi ağırlıklı ders işlemektedirler.
7. Öğretmen derste konuşma ağırlıklı süreçlere yer vermemektedir.

8. Öğretmen tarafından öğrencilere roller verilerek içeriklerin dramatize edilmesine olanak sağlanamamaktadır.

3.7. Verilerin Toplanması

Verileri elde etmek için bir sayfalık anket formu kullanılmış ancak konunun özünden sapmamak, dolayısıyla amaçlanan sonuca objektif bir şekilde ulaşabilmek açısından sormacadaki madde sayısı sınırlı tutulmuştur. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk aşamada öğrencilerin (tahmin edildiği gibi), görsel içerikli olarak işlenen derslerde daha iyi öğrenip öğrenemediklerinin belirlenebilmesi amaçlanırken; sonraki aşama ise derslerin, sormacanın ilk aşamasında oluşacak/beklenen durum doğrultusunda işlenip işlenmediğini tespit edebilmeye yöneliktir. Dolayısıyla her iki bölüm de birbirini tamamlar niteliktedir.

3.8. Bulgular Ve Yorum

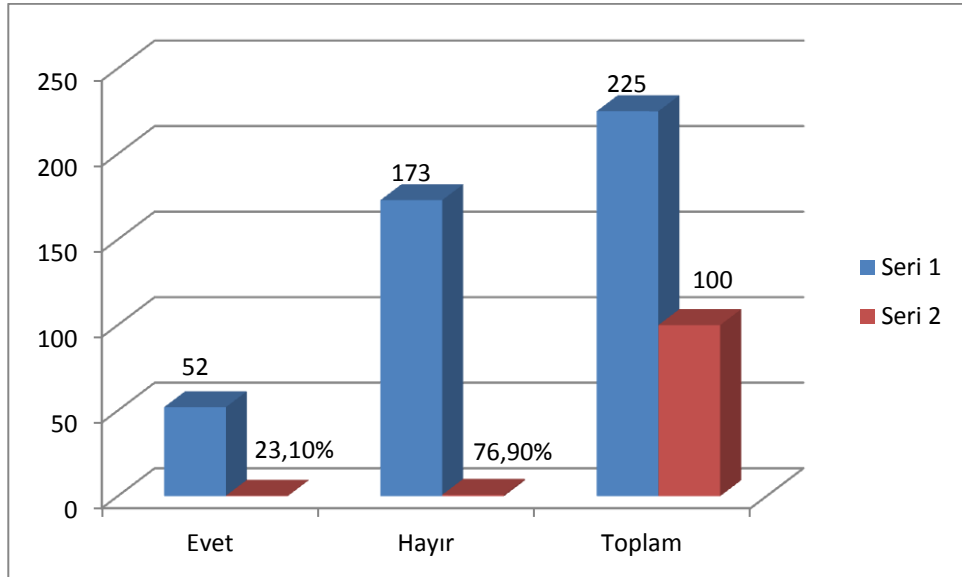
Öncelikle yapılan anket çalışmasının mahiyeti irdelenecek, devamında da daha önce yapılmış olan çalışmalardan elde edilen bazı bulgular paylaşılacak, daha sonra ise aralarındaki ilişkinin belirlenmesine çalışılacaktır. Bulguların değerlendirilmesinde frekans analizi yöntemi kullanılmıştır.

3.8.1. Frekans Analizi Sonuçları

İlk bölüm iki maddeli olup iki seçenekli iken; ikinci bölüm ise beş seçenekli altı madde içermektedir:

Tablo 1. Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin görüşleri

	Evet	%	Hayır	%	Toplam	%
Tahtada sadece dilbilgisi anlatıldığında daha iyi öğreniyorum.	52	23,1	173	76,9	225	100

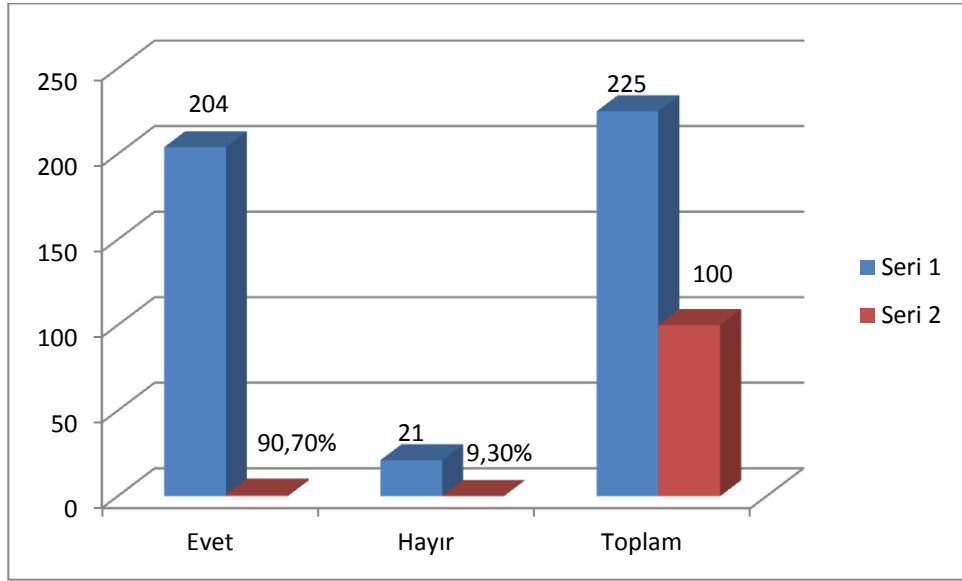


Grafik 1. Tablo 1'in Grafiksel Gösterimi

Yukarıdaki tablo ve grafik incelendiğinde, ilk maddedeki “tahtada sadece dilbilgisi anlatıldığında daha iyi öğreniyorum” görüşünü evet ile yanıtlayanlar, tüm öğrencilerin % 23,1’ini oluşturan 52 kişi olurken, bu görüşe katılmayan öğrenci sayısı 173 ile tüm katılanların % 76,9’unu teşkil etmektedir. Bu sonuca göre tüm öğrencilerin $\frac{3}{4}$ ’ünden daha fazlası sadece dilbilgisi ağırlıklı işlenen derslerden verim alamadıklarını belirtmektedirler denebilir.

Tablo 2. Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin görüşleri

	Evet	%	Hayır	%	Toplam	%
Ders içerikleri resim, fotoğraf, grafik, şekil, video, vb. görsel öğelerle desteklendiğinde veya oyunla dramatize edildiğinde daha iyi öğreniyorum.	204	90,7	21	9,3	225	100

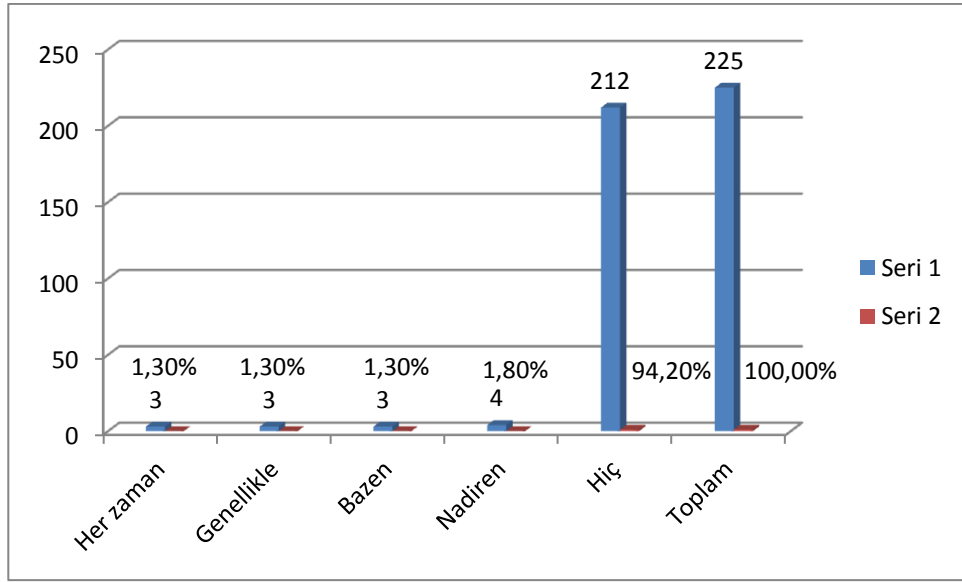
**Grafik 2.** Tablo 2'nin Grafıksel Gösterimi

İkinci maddedeki “Ders içerikleri resim, fotoğraf, grafik, şekil, video, vb. görsel öğelerle desteklendiğinde veya oyunla dramatize edildiğinde daha iyi öğreniyorum” ifadesine olumlu cevap veren öğrencilerin sayısına bakıldığında bunun, genel sayının % 90,7 oranındaki 204 kişi olduğu görülebilir. Aynı görüşte olmayan öğrenci sayısı ise ankete katılan tüm öğrencilerin % 9,3'üne denk gelen 21 kişidir. Bu sonuçlar, derslerin görsel öğelerle desteklenmesi durumunda öğrencilerin daha iyi öğrenebildiklerini ortaya koymaktadır.

Her iki madde için ortaya çıkan sonuca göre, derste göze hitap edebilecek öğelerin kullanılmasının öğrencilerden çok büyük bir oranın ihtiyacı gereği olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin, almanca dersleri için dil laboratuvarının kullanılma sıklıkları ile ilgili görüşleri

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Toplam
Almanca dersleri için dil laboratuvarı kullanılıyor mu?	3	3	3	4	212	225
Yüzdelik Oran (%)	1,3	1,3	1,3	1,8	94,2	100

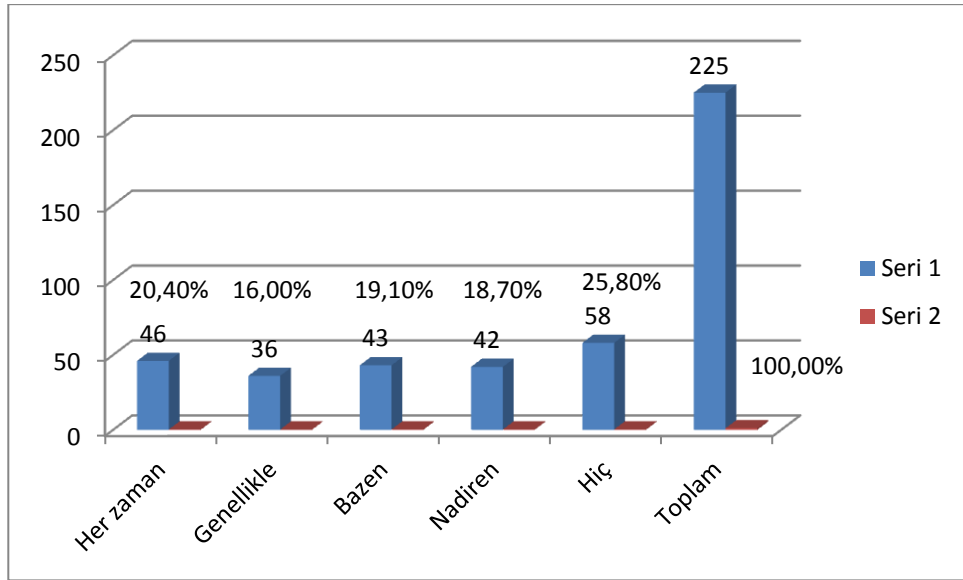


Grafik 3. Tablo 3'ün Grafiksel Gösterimi

Görüleceği gibi dil laboratuvarının kullanımıyla ilgili olarak 212 kişinin (% 94,2) “hiç” seçeneğini işaretlemiş olduğu göze çarpmaktadır. Her zaman, genellikle ve bazen seçeneklerine üçer kişi (% 1,3) evet derken; nadiren olarak kullanıldığını da dört kişi (% 1,8) belirtmiştir. Buna göre almanca dersleri için dil laboratuvarı kullanılmamaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin, almanca öğretmenlerinin derste görsel medya araçlarını kullanma sıklıkları ile ilgili görüşleri

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Toplam
Almanca öğretmeniniz sınıfınızda veya laboratuvarında akıllı tahta, yansıtım cihazı gibi, görsel içerikleri yansıtmaya /göstermeye yarayan cihazları kullanıyor mu?	46	36	43	42	58	225
Yüzdelik Oran (%)	20,4	16	19,1	18,7	25,8	100

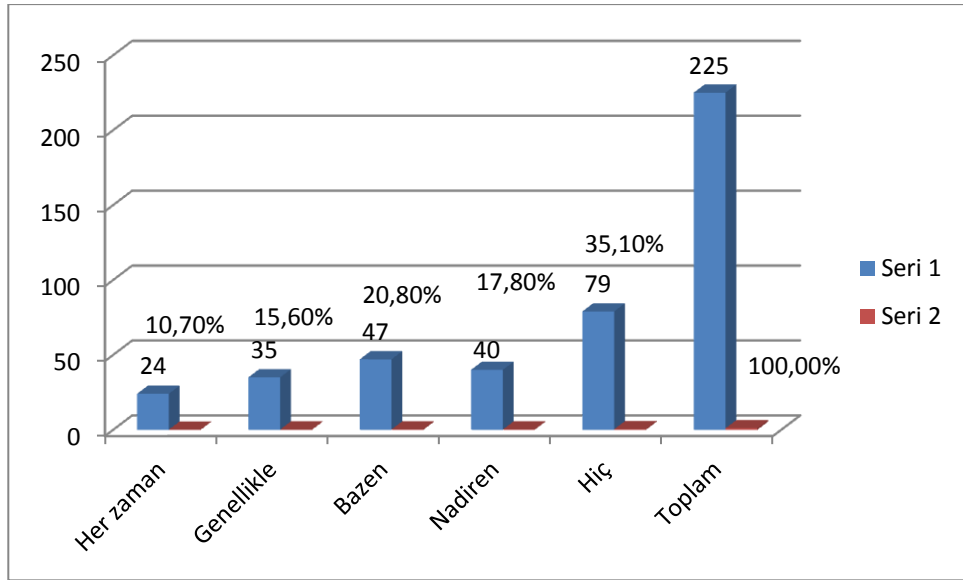


Grafik 4. Tablo 4'ün Grafiksel Gösterimi

Derste görsel içerikleri sunmaya yarayan cihazların kullanımıyla ilgili soruda en çok 58 kişi (% 25,8) “hiç” cevabını verirken, buna yakın bir seçenek olan “nadiren” sütunu 42 (% 18,7) kişi işaretlemiştir. “Bazen” seçeneğine de 43 öğrenci (% 19,1) olumlu yanıt vermiştir. Ayrıca, bu cihazların her zaman kullanıldığını 46 öğrenci (% 20,4) kabul ederken, 36 öğrenci de (%16) “genellikle” alanını işaretlemiştir. Tabloya göre almanca öğretmenleri derslerde çok sıklıkla medya araçlarını kullanmamaktadırlar.

Tablo 5. Öğrencilerin, almanca derslerinde görsel öğelerin kullanılma sıklıkları ile ilgili görüşleri

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Toplam
Ders sunumlarında resim, fotoğraf, grafik, şekil vb. görsel öğeler kullanılıyor mu?	24	35	47	40	79	225
Yüzdelik Oran (%)	10,7	15,6	20,8	17,8	35,1	100

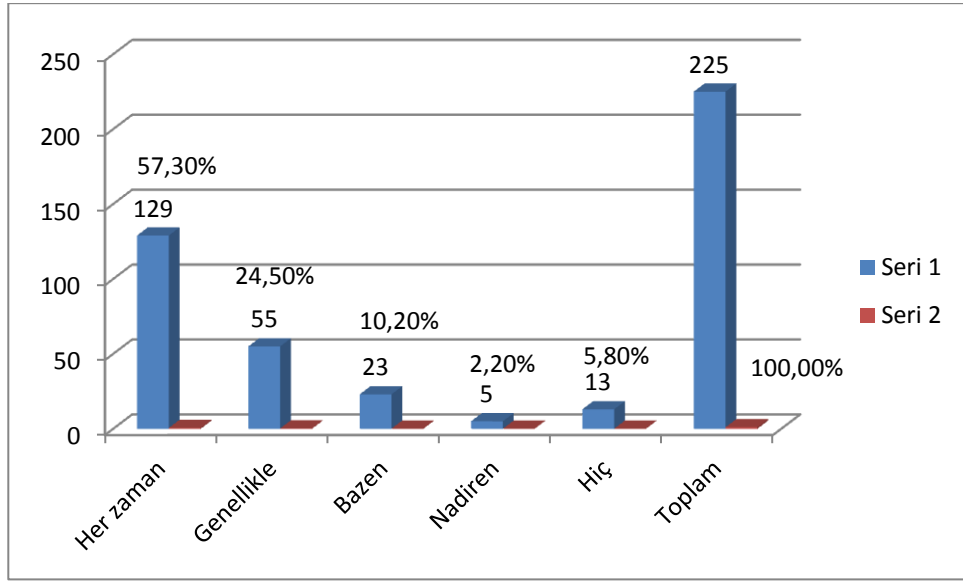


Grafik 5. Tablo 5'in Grafiksel Gösterimi

İşlenen derslerde resim, fotoğraf, grafik, şekil vb. görsel öğelerden “hiç” yararlanılmadığı görüşünde olan 79 öğrenci (% 35,1) en çok dikkat çeken seçenek olurken, “nadiren” için evet diyen 40 öğrenci (% 17,8) bulunmaktadır. Söz konusu öğelerin bazen kullanıldığını belirten 47 kişi (%20,8) iken; “her zaman” kullanıldığını 24 öğrenci (% 10,7) teyit etmiş ve 35 (% 15,6) kişi tarafından da “genellikle” seçeneği işaretlenmiştir. Bu tablo sonuçları, derslerde görsel öğelerin çok az kullanıldığını ortaya koymuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin, almanca öğretmenlerinin dilbilgisi ağırlıklı ders işleme sıklıkları ile ilgili görüşleri

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Toplam
Öğretmen tahtada dilbilgisi kurallarını anlatır ve örnek cümleler öğretilir.	129	55	23	5	13	225
Yüzdelik Oran (%)	57,3	24,5	10,2	2,2	5,8	100

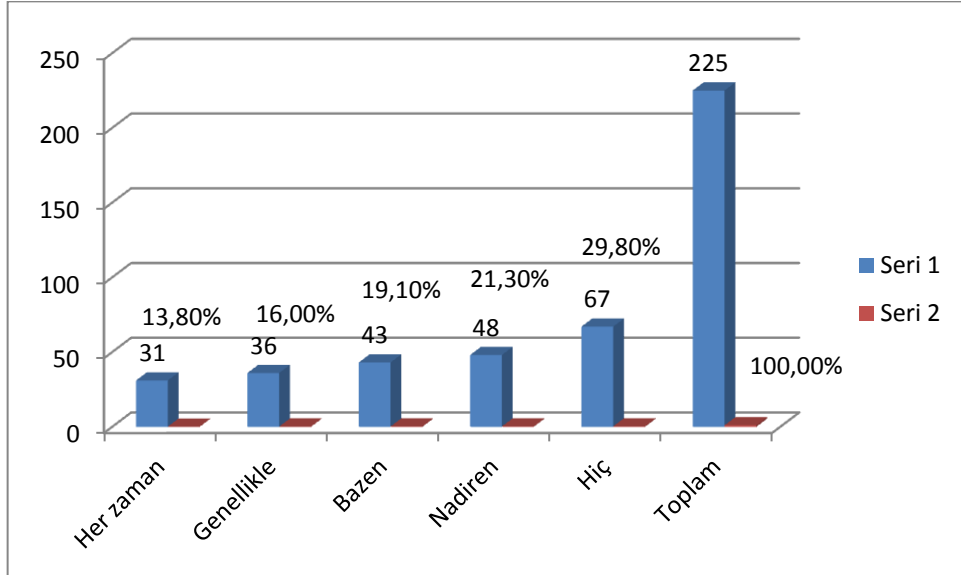


Grafik 6. Tablo 6'nın Grafikselsel Gösterimi

Yazı tahtası kullanılarak dilbilgisi ağırlıklı derslerin işlendiği ile ilgili olarak açık bir şekilde “her zaman” seçeneğinin 129 öğrenci (% 57,3) ve “genellikle” seçeneğinin ise 55 kişi (% 24,4) tarafından işaretlendiği görülmektedir. Toplamda 41 kişinin işaretlediği seçeneklerden “bazen” 23 (% 10,2) öğrenci; “nadiren” ise 5 kişi (% 2,2) tarafından görüş olarak belirtilirken, “hiç” seçeneği 13 öğrenci (% 5,8) tarafından işaretlenmiş olarak görülmektedir. Görülebileceği gibi, tablo sonuçları derslerin genellikle dilbilgisi ağırlıklı olarak işlendiğini göstermektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin, Öğretmenin derste konuşma ağırlıklı süreçlere yer verme sıklıkları ile ilgili görüşleri

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Toplam
Öğretmen, sınıfa getirdiği metinleri, görsel öğelerle destekleyerek anlatır ve öğrencilerin de katıldığı konuşma odaklı dersler işlenir.	31	36	43	48	67	225
Yüzdelik Oran (%)	13,8	16	19,1	21,3	29,8	100

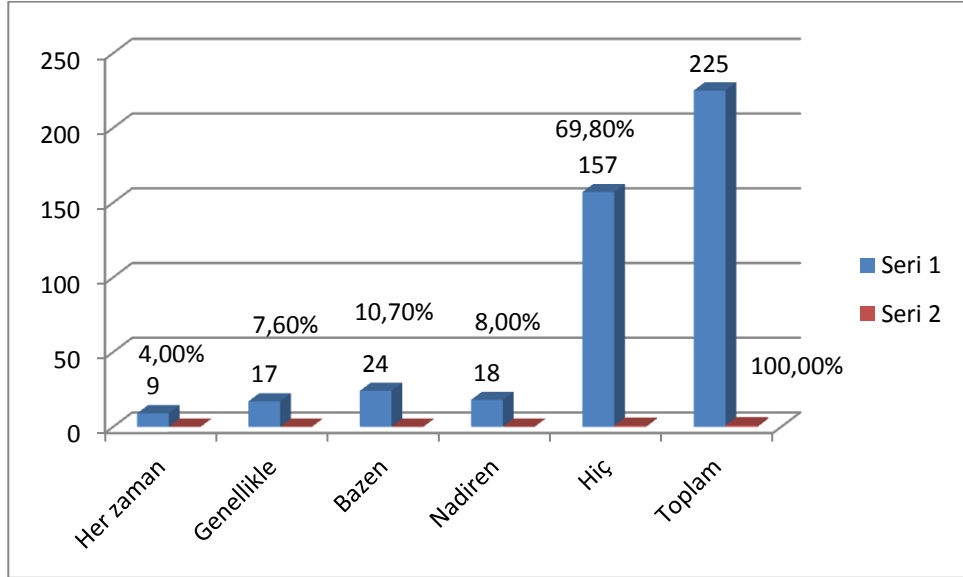


Grafik 7. Tablo 7'nin Grafiksel Gösterimi

Derslerde metinlerin işlenmesi ve bunların görsel unsurlarla desteklenmesiyle ilgili ifadede yine en çok oran (% 29,8) la 67 öğrenci “hiç” cevabını verirken; “nadiren” diyen 48 kişi (% 21,3) ve “bazen” görüşüyle 43 kişi (% 19,1) bulunmaktadır. Ayrıca genellikle kullanıldığını belirten 36 kişi (% 16) iken, 31 öğrenci (% 13,8) de her zaman kullanıldığı görüşündedir.

Tablo 8. Öğrencilerin, Öğretmen tarafından öğrencilere roller verilerek içeriklerin dramatize edilmesine olanak sağlanma sıklıkları ile ilgili görüşleri

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Toplam
İşlenen metinler doğrultusunda öğrencilere roller verilerek öğrenilen içerikler dramatize edilir.	9	17	24	18	157	225
Yüzdelik Oran (%)	4	7,6	10,7	8	69,8	100



Grafik 8. Tablo 8'in Grafikselsel Gösterimi

157 öğrenci (% 69,8) işlenen metinlerin; dramatize edilmediği görüşünde iken, 24 öğrenci (% 10,7) bazen dramatize edildiğini ve 18 öğrenci (% 8) ise nadiren yapıldığını belirtmektedir. Buna karşın “genellikle” seçeneğini 17 kişi (% 7,6); “her zaman” seçeneğini ise 9 öğrenci (% 4) işaretlemiştir. Bu bulgulara göre derslerde öğrencilere rol verilerek öğrenilen içeriklerin dramatize edilmesi söz konusu değildir.

Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında ise, almanca dersleri çoğunlukla dilbilgisi ağırlıklı olup tablo 1’de görülebileceği gibi, bu derslerin öğrenci beklentilerinden uzak bir şekilde işlenmekte olduğu söylenebilir. Dolayısıyla derslerde

öğrenmeyi olumlu etkileyebilecek, iletişim odaklı bir derse katkı sunabilecek görsel unsurların çok az kullanılmakta olduğu sonucuna varılabilir.

Yaptığımız araştırmalara göre, bu çalışmanın paralelinde veya bu çalışmaya benzer araştırmaların daha önce de yapılmış olduğu görülse de temelde yapılmış olan diğer çalışmaların, tezimizi sadece destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Örneğin, Dellal ve Günak'ın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, "Dil Dergisi, Sayı: 143, Ocak-Şubat-Mart 2009" adlı dergide; "Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları" adlı makalelerinde belirttiklerine göre: Yaptıkları araştırmada (Tablo 24a) toplamda 166 öğrenciye derste Almancayı nasıl daha iyi anladıklarına/öğrendiklerine dair yönelttikleri "Almancayı" şeklindeki cümleyi tamamlama sorusuna, öğrencilerden 12 (% 7,2) si dinleyerek daha iyi anladığını veya öğrendiğini belirtirken; 108 (% 65,1) i ise görerek daha iyi anladığını/öğrendiğini ifade etmiştir. Diğer 39 (% 23,5) u da pratiğe yer vererek daha iyi öğrenebildiklerini dile getirmiştir⁸⁶.

Konumuzla ilişkili olarak görülebilecek bir doktora çalışması yapmış olan Zengin yine, toplamda 241 kişi ile sınırlı tuttuğu araştırması sonucunda: Görsel araç-gereç olarak en çok % 91,70 ile 221 kişinin ders kitabı; % 90,87 ile 219 kişinin alıştırma kitabı ve % 88,80 ile 214 kişinin de beyaz/tebeşir tahta kullanmakta olduğu bilgisine varırken; buna karşın en az olarak da, data projeksiyon makinesinin 98 (% 40, 66) kişi ve slayt projektör cihazının ise 95 (% 39,42) kişi tarafından kullanıldığını belirtmektedir (Zengin, 2005, s. 146, 147)⁸⁷.

Kırmızı'nın yapmış olduğu bir araştırmaya göre ise 140 öğrenciden 50'si "Öğrencilerin Almanca Öğretmeninden Beklentilerine Yönelik Görüşleri" nin tespitine yönelik Tablo 4'teki "Öğretmen gramer yerine konuşma ağırlıklı ders işlemeli" ifadesine (% 35.71) katılmıştır (Kırmızı², 2010, s. 203).

Aynı araştırmanın "Öğrencilerin İdeal Bir Sınıf Ortamı ve Özelliklerine Yönelik Görüşleri" ile ilgili olarak (Tablo 5) "bilgisayar, video, televizyon gibi araçlar bulunmalıdır" ifadesine de 85 (% 60,71) öğrenci "evet" cevabını vermişlerdir (Kırmızı², 2010, s. 204).

⁸⁶ <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1598/17252.pdf> (s. 17/ 31.03.2013)

⁸⁷ 146 (Tablo 23); 147 (Grafik 15)

Yine bir başka çalışmasında 30 Almanca öğretmeni üzerinde yapmış olduğu araştırmasıyla Kırmızı, çok çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Buna göre (Tablo 2): “Almanca öğretmenlerinin dilbilgisi konularının öğretiminde kullandıkları araç-gereçlerin kullanım sıklıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı” ile ilgili anketinde öğretmenlerin hepsi (% 100) gerek ders kitabını ve gerekse yazı tahtasını kullanıyorken; resim ve fotoğraf gibi unsurların hiçbir (0/% 0) öğretmen tarafından kullanılmadığı görülmektedir (Kırmızı¹, s. 45).

Aynı araştırmanın bir başka maddesinde (Tablo 3) ise, “Almanca dilbilgisi öğrencilere çok soyut geliyor” ifadesine % 86,7 ile 26 öğretmen katılmıştır (Kırmızı¹, s. 46).

150 öğrencinin de katıldığı araştırmadaki öğrencilerin 139 (% 92,7) u yine “dilbilgisi konularını çok sıkıcı buluyorum” maddesine (Tablo 8) olumlu yanıt vermiştir (Kırmızı¹, s. 48).

Kırmızı’nın ayrıca “Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri” adlı makalesindeki “10 davranış maddesinin yer aldığı 3. Tabloda özellikle 1. Madde olan görsel ve işitsel araçları kullanma davranışının gösterilme düzeyinin oldukça düşük (% 33, hiç ; % 27 nadiren ve % 18 bazen) olduğu görülmüştür” (Kırmızı³, s. 203) şeklindeki ifadeleri dikkat çekicidir.

SONUÇ

Düşündürücüdür ki, bu çağın gereklerine uygun bir eğitim almış bir şekilde mezun olmak üzere bulunan Almanca Öğretmen adaylarının daha önceki yıllarda mezun olmuş Almanca öğretmenlerinden oldukça donanımlı olması beklenirken böyle bir davranış sergilemeleri, genel anlamda Almanca derslerinde görsellikten çok az veya hiç yararlanılmadığı tezini güçlendirmektedir. Gerek Kırmızı'nın tespitlerinin ve gerekse yukarıda anılan diğer çalışmaların sonuçlarının temel olarak homojenlik gösterdiği ve yine, aynı şekilde bu çalışmanın özünü birebir örtüştüğü de açıkça ortadadır.

İnsanların salt bir akıl küpü olmadıkları, bunun yanında mutlulukta, üzüntüde ve yaşamın her anında devrede olup akılla beraber hareket eden, öğrenmede göz ardı edilemeyecek ve en az zekâ kadar önem arz eden duygulara da sahip oldukları açıktır. Ancak duygular nedensiz olarak bir duruma, yere, nesneye, olaya, olguya karşı harekete geçmezler. Dolayısıyla duyguları uyandıracak, öğrenmeye duyarlı hale getirmeyi sağlayabilecek enstrümanların neler olduğunu ve bunları nerede ve nasıl kullanılması gerektiğinin bilinmesi gerekir. Duygulara hitap edip onları okşayan aynı zamanda dikkat çekip ilgi ve istek uyandıran bu sayede anlamayı, hatırlamayı; diğer bir ifadeyle öğrenmeyi sağlayan en temel unsurların görsel öğeler olabileceği, bu çalışmanın beşinci bölümüyle ortaya konmaya çalışılmıştır. Bununla beraber evrensel bir nitelik taşıdıklarından dolayı bu unsurların, özellikle yabancı dil öğrenmede tartışılmaz bir role sahip oldukları ve yabancı dil öğreniminde nasıl bir işlev üstlenebileceği de görülmüştür.

Diğer taraftan yukarıda sayılan görsel öğelerin ders ortamına girmesiyle öğrenciler, öğretmenin merkezde olup anlattığı “kupkuru” (anlaşılması güç/monoton) içeriklerden sıyrılacak ve böylelikle öğrenciyi derse çeken argümanlarla; öğrencinin aktif bir şekilde derse katılma isteği duyacağı “yaparak-yaşayarak” öğrenme ortamının tesis edilebileceği muhakkaktır. Öğretmenin ortamdan çekilip öğrencilere gerekli fırsatları sunup onları yönlendirmeye deyim yerindeyse “ortamı öğrencilere bırakmış” olur.

Söz konusu görsel öğelerin neler olabileceği konusunda ise; dramatizasyon, gerçek nesneler, film, fotoğraf, resim, tablo, grafik, şema gibi içeriği görselleştirmeye, aynı zamanda zenginleştirmeye hizmet edebilecek tüm unsurların sayılabileceğinin

belirtilmesinde yarar vardır. Dolayısıyla almanca öğretmenlerinin derste sadece tahta ve ders kitabını kullanmaları, dersi işlemekten ziyade dersi bir “geçıştirmece” olarak görülebilir. Onun için almanca öğretmenleri olarak diğler bazı kurumlar ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle uygulamaya konulan “Fatih Projesi” kapsamında kamu eğitim kurumlarında kullanılmakta olan “akıllı tahta” sayesinde yukarıda sayılan görsel unsurların çoğunu öğrencilere sunma imkânını elde etmiş bulunmaktadırlar. Bu doğrultuda derste öğrenciyi cesaretlendirip güdüleyen ve özellikle konuşmaya teşvik edebilecek bu unsurlar mutlaka kullanılmalı ve iletişim odaklı işlenecek derslerle, öğrencilerin yaparak-yaşayarak Almanca öğrenmeleri sağlanabilmelidir.

Toparlanacak olursa; görsel öğeler yabancı dil öğrenmede öğrencilerin ön bilgisini harekete geçireceğinden öğrenciler işlenecek konuya kendilerini yabancı hissetmeyecek ve ön yargısız bir şekilde konuya ilgi duyup dikkatlerini yoğunlaştırabileceklerdir. Bu durum, öğrencilerin güdülenmelerini sağlayacak ve böylelikle öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesine olanak tanınmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akerson - Erkman, F.¹**, *Anlam-Çeviri-Karşılaştırma*, İstanbul, ABC, 1991
- Akerson - Erkman, F.²**, *Göstergebilime Giriş*. İstanbul, Multilingual, 2005
- Akerson - Erkman, F.³**, *Dile Genel Bir Bakış*. İstanbul, Multilingual, 2008
- Aksan, D.¹**, *Anlambilim ve Türkçenin Anlambilimi*, Ankara, Engin Yayınevi, 1999
- Aksan, D.²**, *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim, I*, Ankara, TDK, 2007
- Aktaş, T.**, *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti*,
<http://www.jlls.org/Issues/Volume1/No.1/tahsinaktas.pdf> (20.06.2013)
- Apeltauer, E.**, *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*, Berlin, Langenscheidt, 1997
- Blume, O-M.**, http://www.studienseminare-ge-gym.nrw.de/d/ausbildung/fs_frz/mat/mat_blu/visualisierung.pdf (29.05.2011)
- Ballstaedt, St.-P.**, *Visualisierung: Bilder in der technischen Kommunikation*, Fachhochschule Gelsenkirchen/Zertifikatslehrgang Technical Writing/Technische Dokumentation, 2005- 2006. (pdf)/15.05.11
- Blühdorn, H.**, *Kognitive Linguistik*, Hauptseminar, Germanistisches Institut/Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2001. (pdf)
- Bravo, I.**, *Antikçağ'da Varlık Ve Bilgi Problemleri Üstüne*,
<http://www.flsfdergisi.com/sayi4/43-58.pdf> (18.06.2013)
- Bruckmann, E.**, *Dem Gedächtnis auf der Spur*, Zusammenfassung zum Workshop von Dr. Elisabeth Bruckmann im Rahmen des Gesundheitsforums „Hirn einschalten!“ im Sophie-Scholl-Berufskolleg am 20.05.2006. (pdf)/11.05.11
- Canbulat, M.**, v.d., *Almanya ve Türkiye İlköğretim Okullarının Anadil Öğretiminde Konuşma ve Dinleme Becerilerine Yaklaşımları*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 6-9 Temmuz 2004. (pdf)
- Çakır, M.**, *Lesesozialisation im Medienzeitalter. Zur Theorie und Praxis des Faches Lesen an den Deutschdidaktikabteilungen in der Türkei*, (İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi) İstanbul, 1999

- Çakır, M. ve Hatipoğlu, S.,** *Interkulturalität in der Deutschlehrerausbildung und im Deutschunterricht in der Türkei: Potenziale und Probleme* (İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XIV (73 - 85), İstanbul, 2003
- Çapoğlu, M.,** *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht (Die Entwicklung der Kulturkompetenz der Schüler)*, (İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi) İstanbul, 1992
- Çelebi, M., D.,** *Türkiye’de Anadili Öğretimi Ve Yabancıdil Öğretimi*: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:21 Yıl: 2006/2 (285-307)
- Çetişli, İ.,** *Batı Edebiyatında Edebi Akımlar*. Ankara, Akçağ, 2008
- Dağabakan-Öztürk, F. v.d.,**
http://ooegm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf (29.05.2011)
- Decker, J.,** http://www.htw-saarland.de/service/career/seminare/handouts/LerntrainingM_WS0506.pdf
 (29.05.2011)
- Dellal, N. ve Günak, D.,** *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde İkinci Yabancı Dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları*, Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, sayı 143, Ocak, Şubat Mart, Ankara 2009, s. 20-41
- Dorlöchter, H.,** <http://www.paedagogik-unterricht.de/1-5.pdf> (29.05.2011)
- Duden¹,** *Das Fremdwörterbuch - 7. Auflage*, Mannheim, 2001. [CD-ROM].
- Duden²,** *Literatur-Basiswissen Schule*, Mannheim, Dudenverlag, 2002
- Frank, N. ve Stary, J.,** *Gekonnt Visualisieren*, Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag, 2006.
- Ekiz, T.,** *Alımlama Estetiği mi Metinlerarasılık mı?*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi 47, 2 119-127, (2007)
 (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/920/11481.pdf>)/15.07.13
- Frankenberg, B ve Fuhr, L.,** *Visuelle Medien im Deutschunterricht*, Fernstudieneinheit, Goethe-Institut, Erprobungsfassung, München, 1997
- Fogt, D.,** http://www.politikundunterricht.de/1_05/medien.pdf (29.05.2011)
- Genç, A.,** *Türkiye’de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, Bişkek, Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 10/s. 107-111., 2004

- Gömleksiz, M-N.**, *Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 1, Sayfa: 143-158, Elazığ, 2002
- Gross, H.**, *Einführung in die germanistische Linguistik*, Iudicium Verlag, München, 1998
- Hatipoğlu, S.¹**, *Förderung des kreativen Schreibens Gedichte im kommunikativen Deutschunterricht (Praxisorientierte Didaktisierungsentwürfe für die Sekundarstufen)*, (İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edebiyat Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1992)
- Hatipoğlu, S.²**, *Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien*. Uluslar arası Yabancıdil Dersi Dergisi [Online], Yıl 10, Sayı 2, Edmonton (Kanada), 2005 (14 Sayfa) (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Hatipoglu2.htm> (30.07.13))
- İşigüzel, B.**, *Anadilin Bir Motivasyon Faktörü olarak Yabancıdil Öğrenimine Ve Başarısına Etkisi*, (Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana, 2010)
- Kırmızı, B.¹**, *Anadolu Liselerindeki Almanca Dersinde Yer Alan Dilbilgisi Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1214263138_B%c3%bcilent%20K%c4%b1rm%c4%b1z%c4%b11.pdf (21.06.2013)
- Kırmızı, B.²**, *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Almanca Dersinin Öğretimine Yönelik Görüşlerini belirlenmesi*, http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi29/12_Bulent_Kirmizi_197-210.pdf (21.06.2013)
- Kırmızı, B.³**, *Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri*, <http://kutuphane.dogus.edu.tr/makale/13030876/2011/cilt11/sayi2/M0010512.pdf> (21.06.2013)
- Kizik-Badstübner, C.**, *Eine Rezension über das Buch: Kleine Geschichte des Fremdsprachen-Lernens (Hüllen, Werner, Berlin: Erich Schmidt Verlag 2005)*, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/docs/Huellen.pdf> (14.09.2012)
- Küçükahmet, L.**, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.

- Küçükahmet, L. v.d.**, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel, Ankara, 2004
- Leopold-Mudrack, A.**, *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe*, München, Waxmann Verlag, 1998
- Mainzer, K. v. d.**, <http://www.integrative-wissenschaft.de/Themen/veranstaltungen/programm-symposium-4.pdf> (29.05.2011)
- Neuner, G ve Hunfeld, H.**, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4*, Kassel, Langenscheidt bei klett, 1993
- Oktaylar, H-C.**, *Öğretmen Adayları için KPSS Eğitim Bilimleri*, Ankara, Yargı Yayınevi, 2008.
- Oestermeier, U.**, http://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/visualisierung/textbild/Lernen_mit_Text_und_Bild.pdf%20 (29.05.2011)
- Özkırımlı, A.**, *Türk dili: Dil ve Anlatım*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2001
- Öztürk, M.**, *Tränen Des Vaterlandes Anno 1636 - Ein Gedicht Von Andreas Gryphius Über Den Dreißigjährigen Krieg*: Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi Sayı 4 Haziran 2011/118 -128
- Paltram, B.**, *Der Einsatz von Wort und Bild im Fremdsprachenunterricht*, Diplomarbeit, Universität Wien, 2008. (pdf)
- Pangloss.de**, http://www.pangloss.de/cms/uploads/Dokumente/Schule/Allgemeines/110809_Geschichte_Fremdsprachenunterricht.pdf (06.09.2012/18:08)
- Polat, T.**, *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yöntem sorunu*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı (Doktora Tezi), İstanbul, 1986
- Pöhl, K.**, *Differenzieren im Sprachunterricht Deutsch als Fremd/Zweitsprache*, Diplomarbeit, Universität Wien, 2010. (pdf)
- Şahin, İ.**, *Küreselleşme, Dijital Teknoloji Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_4/441-452.PDF (15.07.13)
- Tapan, N.¹**, *20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Yöntem Arayışları*, İst. Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman dili ve Edebiyat Dergisi 8/191-205, 1993

- Tapan, N.²**, *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası Bildirişim Odaklı Yaklaşım*, İst. Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman dili ve Edebiyatı Dergisi 9/149-167, 1995
- Tok, H.**, *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*, (İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Malatya, 2006)
- Ülgen, G.**, *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1997.
- Vardar, B.**, *Genel Dilbilim dersleri*, (Ferdinand De Saussure’dan çeviri), Multilingual, 1998
- Wastl, P.**, <http://user.phil-fak.uni-duesseldorf.de/~wastl/Wastl/Erlebnispädagogik/EP-LF%201.PDF>/29.05.2011
- Yağbasan, M.**, *Die Rolle der Mediensprache in der interkulturellen Kommunikation - Eine vergleichende Diskursanalyse*, (45. Dilbilim Kongresi - Geleneksellik ve Değişim Arasında Dil ve Bilim, Veszprem/Macaristan, 16-18 September 2010)
- Zengin, R.**, *İstanbul İli Anadolu Liseleri Temelinde İngilizce Öğretmenlerinin Araç - Gereç ve Teknoloji Kullanım Olanakları/Yeterlilikleri* (İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim dalı, Doktora Tezi, İstanbul, 2005)

Yararlanılan internet adresleri:

- Fachthema_DaF_S020-021 (13.08.2013)
- home.uludag.edu.tr/~ekosar/4.pps (24.06.2013)
- <http://blog.milliyet.com.tr/yabanci-dil-ogretimi/Blog/?BlogNo=298470> (14.05.2013)
- <http://tdkterim.gov.tr/bts/>(30.07.13)
- http://www.abbasguclu.com.tr/egitim/ortaokul_birinci_sinif_hazirlik_olacak.html (17.08.13)
- <http://www.allysatis.org/vocabulary/words.php?lang=8&langaff=19&idcatevoca=6> (15.07.2013)
- <http://www.edize.com/yigit-ozgur-karikaturleri/1364/oglunuza-bi-bunu-ogretebildim.html> (25.08.2013)
- <http://www.geyikmerkezi.com/ev-resmi8304.html> (15.07.2013)
- <http://www.haberturk.com/kultur-sanat/haber/804967-hayatimiz-sinema> (25.08.2012)
- http://www.hichert.com/Seminarprogramme/ppt_SUCCESS_Agenda_deu.pdf (24.06.2013)

<http://www.paedagogik-unterricht.de/1-5.pdf> (21.05.2011)

http://www.politikundunterricht.de/1_05/medien.pdf (24.06.2013)

<http://www.sabah.com.tr/Egitim/2012/01/01/twitterla-yabanci-dil-ogrenilecek>
(17.08.13)

<http://www.schlickefaenger.de/heimtraining/handbuch/kapitel/60?20?50/> (24.06.2013)

<http://www.sehen-sie-selbst.com/optometrie/funktionaloptometrie/sehfaehigkeit.html>
(24.06.2013)

http://www.slm.uni-hamburg.de/iaas_slf/Materialien/070.pdf (30.07.13)

http://www.udemuth.de/art/oe_a_bilder.pdf (24.06.2013)

http://www.uni-saarland.de/fak5/excops/download/Vorlesung_KLE.pdf (24.06.2013)

www.kigem.com/yabanci-dil-ogretemiyoruz.htm (31.03.2012)

EKLER

EK 1

家

Şekil 4. Japoncada “Ev” Kelimesi ⁸⁸Resim 2. Ev Resmi ⁸⁹

⁸⁸ <http://www.allysatis.org/vocabulary/words.php?lang=8&langaff=19&idcatevoca=6> (15.07.2013)

⁸⁹ <http://www.geyikmerkezi.com/ev-resmi8304.html> (15.07.2013)

EK 2



Resim 3. Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlık⁹⁰

⁹⁰ <http://www.edize.com/yigit-ozgur-karikaturleri/1364/oglunuza-bi-bunu-ogretebildim.html> (25.08.2013)

EK 3



A



B



C

Resim 4. A).Power Point (Derse Giriş). B). Power Point (Sunum Aşaması) C). Power Point (Sunum Aşaması)

EK 4

Name:
Klasse:
Thema: die Jahreszeiten

Datum:

A) Welches Bild passt? Ordne die Sätze (B) den Bildern zu!



A



B



C



D



E



F



G



H

1	2	3	4	5	6	7	8

B) Welche Jahreszeit ist das? Schreibe!

- Überall ist weiß:
- Die Kinder haben lange Ferien:
- Die Blätter fallen von den Bäumen:
- Die Bäume werden grün:
- Ayşe zieht ihren wärmsten Mantel an:
- Die Birnen schmecken jetzt am besten. Denn sie sind ganz reif:
- Viele Leute fahren jetzt ans Meer:
- Die Blumen kommen und die Vögel singen wieder:

EK 5

Name:

Thema:

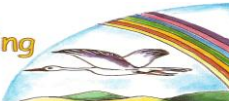
Datum:

Klasse:

Die Jahreszeiten

März Januar September August November Juni
Februar Juli Mai Dezember Oktober April

der Frühling





der Sommer



der Herbst

der Winter



EK 6

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

Sevgili öğrenciler, Türkiye’de Almanca öğretmenlerinin verimli çalışabilmesi ve dolayısıyla almanca öğretiminde başarı sağlayabilmeleri açısından eksikliklerimizin bir kısmını tespit edebilmek amacıyla aşağıdaki soruları ihtiyacınız doğrultusunda cevaplayınız.

	Evet	Hayır
1- Tahtada sadece dilbilgisi anlatıldığında daha iyi öğreniyorum.		
2- Ders içerikleri resim, fotoğraf, grafik, şekil, video, vb. görsel öğelerle desteklendiğinde veya oyunla dramatize edildiğinde daha iyi öğreniyorum.		

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
3- Almanca dersleri için dil laboratuvarı kullanılıyor mu?					
4- Almanca öğretmeniniz sınıfınızda veya laboratuvarda akıllı tahta, yansıtım (projeksiyon) cihazı gibi, görsel içerikleri yansıtmaya /göstermeye yarayan cihazları kullanıyor mu?					
5- Ders sunumlarında resim, fotoğraf, grafik, şekil vb. görsel öğeler kullanılıyor mu?					
6- Öğretmen tahtada dilbilgisi kurallarını anlatır ve örnek cümleler öğretilir.					
7- Öğretmen, sınıfa getirdiği metinleri, görsel öğelerle destekleyerek anlatır ve öğrencilerin de katıldığı konuşma odaklı dersler işlenir.					
8- İşlenen metinler doğrultusunda öğrencilere roller verilerek öğrenilen içerikler dramatize edilir.					

KAÇINCI SINIF ÖĞRENCİSİNİZ:

Bunların Dışındaki Düşünceleriniz:

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

01.01.1975 Tarihinde Elazığ-Palu'da doğdu ve Bingöl-Kuruca köyünde ilkokul üçüncü sınıfı bitirdi. 1982'de ailesi Elazığ'a yerleşince Elazığ Ziya Gökalp İlkokulu'ndan mezun oldu. 1984 yılında Elazığ Karşıyaka Lisesi orta kısmına kayıt yaptırdı ve aynı lisede öğrenimine devam etti. Burada yabancı dil olarak dört yıl boyunca Almanca dersini gördü. 1989 sonbaharında lise 3'te eğitimine ara verip Almanya'ya gitti. Orada sırasıyla, dil okulu, çok amaçlı okul ve mesleğe hazırlık sınıflarını okudu.

2000'de Türkiye'ye döndü. 2001-2002 yıllarında askerlik görevini ifa ederken açıköğretim lisesinden mezun olup 2002-2005 yıllarında Anadolu Üniversitesi/İktisat Fakültesi/Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri önlisans (açıköğretim); 2004-2008 yıllarında da İstanbul Üniversitesi/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi/Alman Dili Eğitimi bölümünü tamamladı.

2009-2013 yılları arası Fırat Üniversitesi/Sosyal bilimler Enstitüsü/Batı Dilleri ve Edebiyatları/Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde yüksek lisans yaparken, 2012-2013 yıllarında Bingöl Üniversitesi/Yaşayan Diller Enstitüsü/Zaza Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden tezsiz yüksek lisans diplomasını aldı.

2008-2009: Elazığ Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesi'nde,

2010-2011: Elazığ Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi'nde,

2011-2012: Elazığ Atatürk Anadolu Lisesi'nde,

2013-2013: Elazığ Lisesi'nde ve ayrıca,

2008-2011 yıllarında aralıklı olarak Elazığ Amerikan Dil Okulları'nda Almanca derslerini yürüten Mustafa SERTDEMİR, evli ve iki çocuk babasıdır.