

TÜRKÇE'NİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİ'NDE DERİN YAKLAŞIM İÇİN ÖĞRETİMSEL DÜZENLEYİCİLER

Prof. Dr. Francois Victor Tochon

University of Wisconsin-Madison

Y. Doç. Dr. A. Cendel Karaman

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Celile E. Ökten

Yıldız Teknik Üniversitesi

Tochon, F. V., Karaman, A. C., & Ökten, C. E. (2011, May). *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi'nde Derin Yaklaşım İçin Öğretimsel Düzenleyiciler*. 9. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri. Bışek, Kırgızistan, May 13, 2011.

Özet

Bu çalışmada, Derin Yaklaşım'ın temel ilkeleri ve öğretimsel düzenleyiciler sunulmaktadır. Bir uygulama örneği olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi için hazırlanan ileri düzey öğrenme birimlerinin yapısının bazı öğeleri açıklanmaktadır. Derin Yaklaşım, proje ve içerik merkezli çalışmaları ve aynı zamanda alanlar-arası sürece dayalı bir paylaşımı amaçlar. Öğrenme sürecinde öğrencinin özerkliği dikkate alınarak dil becerilerinin geliştirilmesi göz önünde bulundurulur. Bu bağlamda gerçek yaşamdan konular, sorunlar ve eylemler alınarak öğrenmeye yönelik motivasyon sağlanır. Öğrenmeye yönelik sorunlar, öğrencinin bakış açısıyla ele alınarak yansıtıcı düşünme ortamları hazırlar. Böylece öğrenci, deneyimlerinden yararlanarak öğrenim sürecinde bağlamlar arası anlamlı ilişkiler kurar ve derin öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu yaklaşımda eleştirel ve karşılaştırmalı çıkarımda bulunulur ve bunların sonucunda etkinlikler düzenlenir. Bu süreçte de kuramsallaştırma aşamasına geçilir.

Abstract

In this paper, we present the primary principles of the Deep Approach and the concept of instructional organizers. As a sample application, we discuss some elements of the structure of advanced level learning modules developed for teaching Turkish as a foreign language in the United States of America. With a transdisciplinary orientation, the Deep Approach emphasizes projects, content, and processes. The developmental autonomy of the learner is acknowledged and language learning and motivation is enhanced by real-life themes, issues, and actions. Here, the language learner has opportunities for reflection throughout learning processes. Reflecting on own experiences, learners establish meaningful relations among contexts with deep learning. During project work, critical and comparative perspectives lead to the generation of new activities. During this process, conceptualizations emerge.

Kuramsal Çerçeve

Öğretimsel Düzenleyici Kavramı

“Gelişmiş düzenleyiciler” terimi, 1960’larda Ausubel tarafından kullanılmıştır ve öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmak için onlara önceden tanıtılan yapısal bilgileri tanımlar (Ausubel & Robinson, 1969). Gelişmiş düzenleyiciler, tasarım kuramı üzerine yapılandırılmıştır. Bunlar filmlerde gelişecek olayların tahmin edilmesini sağlayan ipuçlarının olaylar geliştikçe anlam kazanması gibi eylemi öngörürler. Gelişmiş düzenleyiciler, konuyla ilgili sınırlı bilgi sahibi olan ve başarısız öğrenciler için yararlıdır. Böylece Ausubel (1978) bilgiyi öngören dinleyici veya okuyucunun zihnini bu bilgiye önceden hazırlayan gelişmiş düzenleyicilerin rolünü keşfeder ve vurgular.

1988’de Tochon tarafından önerilen ‘Öğretimsel düzenleyici’ kavramı ise Fransızca ‘organismes didactiques’ ifadesinin çevirisi olup alan öğretimi ile ilgilidir. Öğretim kuramı, anlamı biçimlendiren alan eğitim öğretim süreçlerinde bilginin dönüşümünü vurgular.1980’lerde, ruhdilbilimciler, okumayı yapılandıran metinsel üstyapuların soyut biçimleri olan anlambilimsel düzenleyicilerin altını çizmiştir (Frederiksen & Breuleux, 1989; Reigeluth, 1999). Dil öğretmenlerinin zihinsel üstyapularından yola çıkılarak dil öğretiminin gösterge-bilişsel yapısı ön planda tutulur. Bu yapı çerçevesindeki kural dizininin merkezinde eğitim programı öğeleri vardır.

Yabancı dil eğitimi alanında yaygın araştırma ve uygulamalar, gelişmiş düzenleyicilerin okuma öncesi etkinlikler üzerindeki etkisini gösterir ve kavram haritaları gibi grafik düzenleyiciler üzerinde de durur. Ellis ve Friend (1991) öğretimsel düzenleyicileri “öğrencilerin öğrenilen konuyu anlamasına ve yeni bilgilerini eski bilgilerle bütünleştirmelerine yardımcı olacak öğretim uygulamaları” (s. 96) şeklinde açıklarlar. Bu yorum, Ausubel’in kavramına yakındır: Amaç, öğrencinin, önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt etmesi, yeni bilgiyle eskisi arasında ilişki kurması ve yeni bilgiyi düzenli bir şekilde saklamasına yardımcı olmaktır. Gözleme dayalı araştırmaların ışığında Ellis (1991) öğretimin düzenlenmesiyle ilgili öğeleri geliştirecek ve öğrencilere edinim, düzenleme ve çağrışım süreçlerinde yardımcı olacak üç yol önermiştir: *gelişmiş düzenleyiciler*, *ders düzenleyicileri* ve *etkinlik sonrası düzenleyiciler*. Ders düzenleyicileri konunun yapısını tanıtır. Örneğin, öğretmen, aşamaları göstermek istediğinde sayılar kullanabilir; anlatılan ögenin önemini vurgulamak için yapısal bilgi sağlayabilir; ayrıca çağrışımlardan yararlanarak daha önceki bilgilerle ilişkilendirmeler yapar veya öğretimle ilgili beklentileri açıklığa kavuşturur. Etkinlik sonrası düzenleyiciler, ders bitiminde konu üzerindeki çalışmanın tamamlanması, edinimin değerlendirilmesi, ödev verilmesi ve ileriki edinimler hakkında ip uçları verilmesi şeklinde bir düzen sağlarlar (Ellis & Friend, 1991). Burada öğretmenin müfredatı öğrencilerin eğitim programını belirlediği için, bunlar öğrencilere kişisel ve grup projelerinde fazla hareket sahası bırakmamaktadır. Bu çalışmada ise öğrenme süreci farklı ele alınmaktadır.

Dil Öğreniminde Derin Yaklaşımın Temel İlkeleri

Yapılan araştırmalarda (Tochon, 1993) dil öğreniminde derin yaklaşımın temel ilkelerini oluşturan birçok belirgin süreç gözlemlenmiştir: (1) Öğrenci tarafından yönlendirilen eğitim programı (2) Alan içi görev öbekleri düzenleme (3) İçerik ve beceri temelli alanlar arası çalışmalar (4) Deneyime dayalı alan üstü çalışmalar (5) Bütüne dahil etme ve çoklu çalışma (6) Temel bağlantılar (7) Sevgi ve kimlik (8) Eğitim programı dönüşümü.

Araştırmaların sonuçları doğrultusunda ortaya çıkan dil öğreniminde derin yöntemin temellerini oluşturan birçok sağlam süreç aşağıda açıklanacaktır.

1. *Bütüne dahil etme ve çoklu çalışma ilkesi:* Öğretmenler, eğitim programını uygularken çeşitli hedefler arasında bağlantılar oluşturarak onları anlamlı bir şekilde bütüne dahil ederler. Bu dahil edilmiş öğretmenlerin bir çok işi aynı anda halledip zaman kazanmalarına ve öncelikli olan bazı çalışmalara ağırlık vermelerini sağlar. Çoklu çalışma, faaliyetlerin bütünselleştirilmesiyle düzenlenir. Böylece alan içi, alanlar arası, ve alanlar üstü süreçlerle bilişsel, sosyo-duyuşsal ve davranışsal hedefler birleşir.

2. *Öğrenci tarafından yönlendirilen eğitim programı:* Öğretmenler, öğrencilerini ve onların ilgi alanlarını bilirler. Onlar bu bilgiyi, eğitim programında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak öğeleri seçmek için kullanırlar. Böylece öğretmenler birbiriyle ilişkilendirmeye uygun olan eğitim programları öğelerini seçip hem kendilerinin hem öğrencilerinin hoşlanacağı faaliyetleri ders planlarıyla bütünleştirirler.

3. *Alan içi görev öbekleri düzenleme:* Dilin öğeleri görev öbekleriyle ele alınır. Bunlar bilişsel psikolojide yer alan dört beceriden farklıdır. Bir içeriğin anlamı, bir temayla ilişkilendirilerek, bir işlem oluşturarak, bir durumda bir eylem veya bir işleyiş şekli belirleyerek, ayrıca farklı öğretimsel işlevlerin ifadesiyle ilişkilendirilerek oluşturulur. Bu görev öbekleri okuma ve izleme, dil temelleri (diğer bir ifadeyle “dil tekniği”), yazma ve sözlü iletişimidir.

4. *Deneyime dayalı alan üstü çalışmalar:* Öğretmenler, üst düzey bir başarı, kendini gerçekleştirme ve toplumsal katkıyı hedeflerler. Sınıf içi uygulamalar ahlaki ve dönüşümsel bir amaca sahiptir ve alana ait konularla sınırlı değildir.

5. *Yöneylem ilkesi:* Öğretmenler içerikleri işleyerek genel bir eyleme dönüştürürler. Eylemler proje çalışmalarısıyla belirgin hale gelir. Projeler çeşitli görev öbekleri içeren bütünsel değerlendirme süreçlerinden oluşur.

6. *Bağlantı İlkesi:* Görev öbeklerini tanımlayan dil öğeleri, mümkün olan her durumda birbiriyle bağlantılandırılır. Bu, alanla ilgili olan temaların oluşturulmasıyla ve özerk öğreniciliği hedefleyen alanlar arası projeler içinde oluşturulan alanlar arası araçsal beceriler ile sağlanır.

7. *Sevgi ve kimlik:* Bu ilke, *alanlar üstülük* ve *bağlantı* ilkelerinden türemiştir. Görev ve eylemler sevgi ile oluşturulmadıkları ve pekiştirilmedikleri sürece pek bir anlam ifade etmezler. Eylem, kimlik oluşumuna katkı sağlayan toplumsal hizmet anlayışıyla birlikte bilgilenme çabasına dayanarak gelişir.

8. *Dayanak ilkesi:* Tematik birimler, ders planları eyleme dönüştürüldüğünde stratejik olarak işleyen öğretimsel düzenleyicilerden yapılırlar. Bunlar farklı faaliyet alanlarını ve dil öğelerini birleştiren dayanak noktaları olarak hareket ederler. Bu dayanaklar, bazen bir tema, faaliyet süreci için gerekli araçsal bir beceri, veya genel bir eylem olabilir. Tematik birimler bütünlük, devamlılık ve ilerleme hissi uyandırmak için hissettirmeden bir dayanak noktasından diğerine geçebilirler. Öğretimsel düzenleyiciler aynı anda birlikte var olabilir; dayanak olarak görev yapan düzenleyiciler, öğrencilerin ilgi ve güdülerine bağlı olarak hızlı değişimler gösterebilirler.

9. *Eğitim programı dönüşümü:* Uzman öğretmenler, öğrencilerin eğitim programını tematik hikayelere, işlevsel becerilere veya deneyimleri gerçekleştiren bütüncül eylemlere dönüştürmelerine yardımcı olur. Bütün eğitim programı, temel düzenleyiciler yardımıyla yeniden şekillendirilerek diğer dil öğrenme etkinlikleri ile desteklenir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi'nde Derin Yaklaşım

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçları doğrultusunda dil öğrenim ve öğretiminde derin yaklaşımı tanımlayan bir öğretimsel modeli olarak sentezlendi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi'nde Kullanılan Derin Yaklaşım Öğrenme Birimleri oluşturuldu. A.B.D. Eğitim Bakanlığı'ndan 2009-2011 yılları arasında Türkçe öğretimi ve öğreniminde derin yaklaşım için Türkçe öğrenme birimleri hazırlanmasını da kapsayan bir program geliştirme ve araştırma projesi desteği sağlandı (Tochon, Ökten, Karaman & Druc, 2008). Bu proje kapsamında Türkçe Öğretiminde Derin Yaklaşım ile Amerikan üniversitelerindeki orta ve ileri düzey dil dersleri için öğrenme birimleri geliştirilmeye başlanmıştır.

Genç ve yetişkin öğrencilerin ilgilerini çekecek, Türkiye ilgili fikir sahibi olmalarını sağlayacak ve Türkçenin günlük hayattaki kullanımını gösterecek temalar öncelikle ele alınmıştır. Temalar seçilirken çeşitli görsel ve işitsel malzemelerden yararlanılmış ve ders malzemesi olarak kullanılmıştır. Temalar orta ve ileri düzey öğrencilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre sınıflandırılmıştır. Her bir temaya dayalı bir ders modülü geliştirilmiştir. Modüller hazırlanırken öğrenci temelli yaklaşım göz önünde bulundurulurken öğretmen de bir yol gösterici olarak düşünülmüş ve öğrenciye en etkili rehberliği yapması yönünde teşvik edilmiştir.

Ders modülleri Amerika'da kullanılan yabancı dil ölçütlerine göre uyarlanmıştır. Bu ölçütleri şu şekilde sıralayabiliriz: İletişim, bağlantı, kültür, topluluk, ve karşılaştırma (5C's). Tema işlenirken dil becerileri, söz dağarcığı edinim ve dilbilgisi çalışmaları bu ölçütlerle birbirlerine bağlanmıştır. Neyin, nerede, ne zaman, nasıl ve kim tarafından kullanıldığını bilmek tematik dil öğretiminin özgün malzemelerle öğrenciye sağladığı olanaklardandır.

Burada kültür ve dil arasındaki yakın ilişkiye de dikkat çekmek isteriz. Yabancı dil öğretiminde edinimin anlamlı olması ve yerleşmesi için hedef dildeki kültürel kodların da çözümlenmesi gerekmektedir. Derin Yaklaşım, görsel-işitsel ve yazınsal tamamen özgün malzemelere dayandığı için kültürel farkındalık öğretimini de ön planda tutmaktadır. Hızla küreselleşen ve yerliliği tüketen dünyamızda öz değerleri dikkate alarak hem alanlar üstü hem de kültürler üstü paylaşımlarla toplumlar arası daha etkili iletişim kurma amacını gütmektedir.

Dildeki işlev, anlam ve biçim arasındaki ilişkinin farkına varmak ve uyumu gözlemlemek öğrenciyi hedef dilde yetkin hale getirir. Bu çerçevede ele alınan Derin Yaklaşımındaki temalar, zihin haritaları ile de öğrencinin ve öğretmenin fikir sahibi olmasını kolaylaştırmaktadır. Zihin haritaları ile hem öğrenci hem de öğretmen temanın alt başlıkları ile tanışır ve yapacağı projeler için ön hazırlık çalışmasını yapmış olur.

Öğrenciye ve öğretmene belli bir tema çerçevesinde özgün materyalleri kullanarak dili nasıl işleyecekleri bir tablo halinde sunulur. Bu tablo, esasında dil becerilerini yapılandıran *okuma-izleme*, *yazma*, *sözlü iletişim* ve *temel yapı* bölümlerinden oluşur. Burada görsel-işitsel malzeme izlenip dinlenirken geçen parçanın transkripsiyonu verilerek metinle öğrenci arasında bir ilişki kurulur. Belli bir bağlama dayanan bu ilişkiden yola çıkarak öğrenciden sözlü ve yazı sunumlarda bulunması, sınıf ortamında etkileşimde bulunması beklenir. Karşılıklı etkileşim sırasında dikkat edeceği dil kalıpları ve bağlamdaki sözcükler verilir. Dilbilgisi bağlamsal dilbilgisi üzerinden cümle bilgisi yönüyle ek kaynakçalar sunularak öğrenci keşfine dayalı olarak yönlendirilmektedir.

Örneğin, *Şairler ve Siyaset* konulu bir öğrenme birimindeki bir projede yer alan öğretimsel düzenleyici şemasında şu öğeler yer almaktadır. *Sözlü İletişim bölümünde öğrencilerin şairin düşünceleri ve farklı toplumsal siyasal bakış açılarıyla ilgili görüşler ve savlar sunması ve sınıf arkadaşlarına onların*

bu konulardaki bakış açılarıyla ilgili sorular sormaları ve karşıt savlar öne sürmeleri gibi seçenekler sunulur. *Okuma/İzleme* kısmında ise öğrencilere şairle bir TV kanalında yapılmış söyleşiyi izlemeleri ve transkripsiyonunu okumaları, şair tarafından yazılmış bir köşe yazısını okumaları; şairin yaşamı, siyasi bakış açısı ve çalışmalarıyla ilişkili olarak tarihi ve kültürel araştırma yapmaları; şairin çalışmaları (makaleler, kitaplar, ve şiirleri) üzerine araştırma yapmaları önerilir. *Yazma* bölümünde öğrenciye seçtiği kaynaklara dayanarak bir dizin taslağı oluşturması; şairin yaşamı ve çalışmaları hakkında sunum malzemeleri hazırlaması; seçtiği kaynaklardan alıntılar yaparak bir görüş yazısı yazması seçenekleri sunulur. *Temel Yapı* bölümünde ise bağlamsal dilbilgisi öğeleri belirtilir; temaya bağlı sözcük bilgisi üzerinde durulur; sözlü etkileşim göz önünde bulundurularak vurgulara ve deyişsel ifadelere dikkat çekilir.

Öğrenme birimleri eklerinde gerek temel dil yapıları özgün materyallere dayalı gerçek hayattan alınarak aktarılmaktadır. En basit örneği ile yazılı dil ile sözlü dil arasındaki fark, öğrenciye gösterilmektedir. Her düzey iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için biçim, anlam ve işlev arasındaki ilişki öğrenciye açık bir şekilde anlatılmalı ve öğrenciye çeşitli seçenekler sunulmalıdır. Derin Yaklaşım çerçevesinde hazırlanan öğrenme birimleri öğrenciyi kendi dil öğreniminde söz sahibi durumuna getirerek cesaretlendirmekte ve dilbilgisinin yapısalcılığını kırarak belli bir bağlam çerçevesinde geliştirilen söylemle daha zevkli ve ilgi çekici hale getirmektedir. Öğrencinin, bu bağlamsal çerçeve içinde elde edeceği esneklik ve öz-değerlendirme ile daha etkili ve anlamlı öğrenmesi hedeflenmektedir.

Öğrenme birimlerinde sunulan durumlar üzerinde öğrenci ileri düzey dil çalışmalarında önemli olan toplumsal ve kültürel öğeler üzerinde yansıtıcı düşünme süreçleri yaşamaktadır. Öğrenme birimlerinin konuları tek bir bakış açısıyla sunulmamış ve farklı değerlendirmelerin olduğu vurgulanarak öğrencinin eleştirel düşünmesi desteklenmektedir. Dil içeriğiyle çalışmalar yapan öğrenci pek çok konuda kendini başkalarının yerine koyarak kültürler arası ve toplumsal farkındalığını da geliştirmekte ve dili bütüncül bir çerçevede algılamaktadır.

Sonuç

Öğrencinin dil öğrenimi üzerine olan yönelimlerinden yola çıkarak öğretimsel sözleşmeler projeler şeklinde biçimlendirilir. Bir öğrenci için basit olan bir çalışma bir diğeri için farklı olabileceğinden dolayı, derin öğretim en basitten en karmaşığa doğru ilerleyen sıralı bir yol olarak düşünülmemelidir. Burada, öğrenme öğretimsel sözleşmeler ile biçimlendirilen proje kılavuzlarıyla şekillendirilmektedir. Bu tür projeler konuların öğrenci tarafından bilişsel sosyo-duygusal ve kişilerarası boyutlarda uygulanmasını sağlar. Böylece yansıtıcı düşünceleri, dil yeterliği, ve deneyimlere dayalı sosyalleşmesi geliştirilmiş olur.

Derin yaklaşım, dil öğretiminde öğrencinin eylemlerle yeterliliğini geliştirmeyi hedefler. Öğrenci öğretim düzenleyicileriyle kendi dil öğrenimi üzerine eleştirel düşünmeye başlar. Öğrencilere başka bir konuşma topluluğunda anadil konuşanlar ile iletişim kurulduğunda sıkça ortaya çıkan karmaşık durumlar üzerinde düşünmeyi öğretir. Bu ilke genel anlamda alanlar arası bir kavram olan derin eğitim ile ilgilidir (Tochon, 2010).

Öğretimsel düzenleyiciler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdikleri gibi soyut veya yabancı kavramları da anlamalarına yardımcı olur. Öğrenme birimleri üzerinde yapılan çalışmalar için öğrencinin özerkliği göz önünde bulundurularak çeşitli etkinlikler, zengin işitsel ve görsel içerik, ve araştırma seçenekleri sağlanmaktadır.

Kaynakça

- Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. (1969). *School Learning: An Introduction to Educational Psychology*. New York: Holt International Edition, 1971 (first published by Holt, Rinehart and Winston).
- Ausubel, D.P. (1978). In defense of advanced organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48(2), 251-57.
- Ellis, R. (1991). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, E. S., & Friend, P. (1991). Adolescents with learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. New York, NY: Academic Press.
- Tochon, F. V. (1988). *Didactique du français*. Geneva, Switzerland: University of Geneva, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation no 51.
- Tochon, F. V. (1993). Le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant(e) de langue expert(e) (Well-Planned Improvisation of Language Expert Teachers). *La Revue des Sciences de l'Education*, XIX, 437-462.
- Tochon, F. V. (2003). The Deep Approach: World Language Teaching for Bilingual Education. In F. V. Tochon & D. Hanson (Eds.), *The Deep Approach: Second Languages for Community Building* (pp. 11-28). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Tochon, F. V., Ökten, C. E., Karaman, A. C., & Druc, I. C. (2008). *A Deep Approach to Turkish Teaching and Learning*. U.S. Department of Education, International Resource Information System (IRIS, CFDA 84.017A-3). Washington, DC.
- Tochon, F. V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (JETT), 1, 1-12. <http://www.ugr.es/~jett/pdf/0jetttochon.pdf>