

## **Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım\***

Osman COŞKUN \*\*

### **Öz**

Eylem odaklı yaklaşım, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni(OBM) ile birlikte ortaya çıkmıştır. OBM bu yaklaşımın temel ilkelerini sunmaya çalışmıştır. Güncel dil öğretim metodolojisi olarak uygulama alanı bulmaktadır. Özellikle yabancı dil alanında ders kitapları, program ve seviye temelli sınavlar hazırlamada faydalanılmaktadır. Bu yöntemde birey sosyal ortamlarda bir görevi yerine getiren “sosyal aktördür”. Sosyal aktör diğer bireylerle etkileşim halindedir. Bu etkileşimde bir görevi yerine getirir. Böylece eylem odaklı bir sürece dâhil olur. Dilin her ortamda aktif kullanımına yönelik bir bakış açısına sahiptir. Genel görevlerin etrafına örüntülenen küçük çaplı görevleri gerçekleştirmeye dayalı bir yaklaşımdır. Bu çalışmada eylem odaklı yaklaşımın temel özelliklerini ve bu yaklaşımın anahtar kelimesi olan görev kavramı ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *yaklaşım, eylem odaklı, görev, obm, yabancı dil*

---

\* Bu makale “La place de la compétence écrite dans les nouvelles approches de l’enseignement de français langue étrangère: le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et la réalisation de la perspective actionnelle” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Öğretim Üyesi, ocoskun77@gmail.com

## **The Action-Oriented Approach to Foreign Language Teaching**

### **Abstract**

The action-oriented approach has emerged with Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). CEFR has tried to present the basic principles of this approach. As a current language teaching methodology the action-oriented approach has a wide field of application. It is benefited from particularly in preparing textbooks, programs and level-based exams in the field of foreign languages. In this method, an individual is a “social agent” who fulfills a task in social settings. The social agent is in interaction with other individuals and fulfills a task in this interaction, thus getting involved in an action-oriented process. This approach supports the active use of language in all settings and it is based on realizing micro-tasks that are depicted around macro-tasks. In this study, the main features of the action-oriented approach and the key concept of “task” are discussed.

**Keywords:** approach, action-oriented, task, cefr, foreign language

## Giriş

Çağlar boyunca yabancı dil öğretimi değişik şekillerde ve farklı yöntemlerle uygulanmış, bu konuda sayısız çalışmalar yapılmıştır. Yabancı dil öğretiminde yöntem arayışına yönelik çalışmalar sanayi toplumuna geçişte birlikte hız kazanmıştır. Bu geçiş sürecinden bu günlere kadar bu tür çalışmalar önemi artarak devam etmiş, çeşitlenerek süregelmıştır. Bunca çeşitliğin içinde insanlar yabancı dil öğretimine kolaylık sağlayacak, etkin hızlı, sistemli ve kolay uygulanabilir çözümleri bulmaya ve uygulamaya çalışmışlardır.

Yabancı dil eğitim/öğretiminin başlangıç tarihini kesin olarak belirtememekle birlikte yapılan çalışmalar sonucunda bu gelişimi beş bölümde incelemek mümkündür.

1) İlk yabancı dil öğretimi çalışmalarının, arkeolojik verilerden anlaşıldığı üzere, okullarda yabancı dil öğretme amacıyla günümüzden beş bin yıl önce Sümerler tarafından başlatıldığı görülmektedir. Günümüzden üç bin yıl önce de Sümerlerin dilini Akadlar'a öğretme çalışmaları görülmektedir.

2) Daha sonra Mısırlılar ve Yunanlılar yaşayan diler dışında güncel olarak kullanılmayan dilleri (Hiyeroglif ve Eski Yunan dilleri) ikinci dil olarak okullarında öğretmişlerdir.

3) Roma imparatorluğunda zamanında Yunanca öğretimi çalışmaları sistematik bir yabancı dil eğitimi olarak göze çarpmaktadır.

4) 16-19. yüzyıllar arasında Latincenin kültür dili olarak Fransa'da yabancı dil olarak eğitim kurumlarında öğretildiği görülmektedir.

5) 20. yüzyıl ise onlarca yöntem ve yaklaşımın ortaya çıktığı, bilimsel yabancı dil öğretiminin başladığı ve uygulandığı çağdır (Germain, 1993: 7-8-9).

Genel olarak kullanım ve uygulama alanı bulabilmiş yabancı dil öğretim yöntemlerini şu başlıklar halinde sıralayabiliriz:

- Dilbilgisi/Çeviri Yöntemi/Geleneksel Yöntem
- Doğal Yöntem
- Direkt Yöntem -Dolaysız Yöntem - Düzvarım Yöntemi
- Dilsel - İşitsel
- İşitsel - Görsel Yöntem
- Telkin Yöntemi
- Seçmeceli Yöntem
- İletişimsel Yaklaşım
- Eylem Odaklı Yaklaşım

Bu çalışmada, Diller için Ortak Başvuru Metni – OBM (*Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer “Apprentissage des langues et citoyenneté européenne - CECRL”*)’de belirtilen, son dönem yabancı dil öğretim yöntemlerinde adından söz ettiren ve geniş bir uygulama alanı bulan bu yaklaşımı ana hatlarıyla ele alıp temel özelliklerini belirtmeye çalışacağız.

### 1. Eylem Odaklı Yaklaşım Temel Kuralları

Uzun yıllar yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanım alanı bulmuş İletişimsel Yaklaşımın yerini 2000’li yıllardan sonra Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) tarafından benimsenen ve “*Eylem Odaklı Yaklaşım*” olarak adlandırılan yeni bir dil öğretimi yaklaşımı almaya başladı. Bu yaklaşım OBM’nin ikinci bölümünde “Ortak Başvuru Metni’nin Yaklaşım” başlığı altında şu şekilde tanımlanmıştır;

*“Şeffaf, tutarlı ve mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde yaşayan dillerin öğrenimi, öğretimi ile değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmış olan Başvuru Metni, dil kullanımı ve öğrenimi hakkında genel bir betimleme yapar. Burada benimsenen yaklaşım genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım dil kullanıcı ve öğrenenleri sadece dilsel görevleri yerine getiren değil, belirli durum ve ortamda, belirli bir eylem alanını içindeki görevleri de yerine getirmek zorunda olan sosyal aktörler olarak görür. Söz edimleri başka bir ifadeyle konuşma eylemleri, her ne kadar dil etkinliklerinde gerçekleşse de; yalnızca toplumsal bağlamda onlara tam an-*

lamı veren eylemlerin bir parçasıdır. Eylem bireyin sahip olduğu becerileri belli bir sonuca ulaşmak için stratejik bir şekilde harekete geçirme durumudur. Böyle bir durumda bireyin yüklendiği bir “görev” vardır denilebilir. Öyleyse Eylem odaklı yaklaşım sosyal aktörün sahip olduğu ve kullandığı bilişsel duyuşsal, devinimsel kaynakları ile tüm yeteneklerini dikkate alır (CECRL,2001: s.15).

Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğreneni (öğrenen) ya da yabancı dili kullanımı (kullanıcı) özel ya da genel durumlarda, bireysel ya da başkalarıyla etkileşim içinde bir eylemi gerçekleştiren ve iş gören *sosyal bir aktör* olarak görür. Bu yaklaşımda dilin yapısından daha çok işlevine öncelik verilir. Avrupanın ekonomik integrasyonu ile eş zamanlı yapılandığı ve geliştiği söylenebilir. Puren, OBM’de önerilen bu yaklaşımın gerekliliğini şu şekilde ifade etmektedir; “2000’li yılların Avrupa’sında ekonomik entegrasyonla gelecek ilerleme, daha iddialı bir hedefi, yani her Avrupalı vatandaşın hem eğitim bağlamında hem de mesleki hayatında sadece birlikte yaşamakla kalmayıp aynı zamanda yabancılarla birlikte çalışma yeteneğini de geliştirmeyi gerektirir” (Puren, 2004a: s. 11).

Robert sözlüğü genel olarak eylemi şu şekilde tanımlar: Bir niyet veya dürtü ile gerçekleşen birisinin yaptığı şey; fiil, eylem. Biri ya da bir şey üzerinde bir etki yaratmak, biri ya da bir şey üzerindeki eylem tarzı.

Bourgignon (2007) *eylem*’in eğitim ortamında ne anlama geldiğini açıklar ve terminolojik bir tanımını yapar: “Ortaya çıkan “aktör”, “aktif” gibi terminoloji zinciri ile birlikte kullanılan bu terim ve dil öğretimi / öğrenimi bağlamında yeni bir ifade değildir. Bununla birlikte, şimdiye kadar bu bağlamda, okul içinde öğrencilere verilen görevler etrafındaki “eylemler”i ifade etmekteydi. Diğer bir deyişle, öğrencilere ilgili oldukları çeşitli iletişimsel görevler sunmak suretiyle onları öğrenme sürecinin aktörü haline getirmek demektir. Bir mektup yazmak veya sıra arkadaşı ile paylaşımda bulunmak buna örnek gösterilebilir. Bu eylemler, öğrenme süreci için yerinde etkinlikler olmasına karşın OBM’de tanımlanan “eylem”in anlamını, yani “sosyal eylem”i daraltır. Bu bağlamda eylem, başarıya ulaşmak için dikkate alınması gereken ölçütler bütünü olarak ortaya çıkar. Ancak şunu da unutmamak gerekir; tek başına bir niyetin, bir tasarının eylemi başarıya ulaştırmada yeterli olmayacağı hesaba katılmalıdır.”

Geleneksel yöntemler dil öğrenen / dil kullanıcılarını eğitim ortamında sosyal bir aktör olarak görmek yerine, onları eğitilecek bir varlık olarak görür. Güncel yöntemler dili, hayatımızı sürdürmede bir aracı ele alıyor. Bu bakış açısıyla geleneksel ve yeni yöntemler birbirinden ayrılırlar. Bronckart, dil öğrenme ve öğretiminde iki eğitim anlayışının her zaman farklı bakış açılarına sahip olduğunu belirtir. Bu manada geleneksel ve yeni eğitim modellerinin temellerine vurgu yapar.

- *Geleneksel yaklaşım olarak adlandırılan yaklaşım, Yunanca ile 19. yüzyıl öncesi Fransız eğitim sisteminde öğretilen tek yabancı dil olan Latince öğretim yöntemlerinden esinlenmiştir. Bu yaklaşım dilbilgisi ve çeviri üzerine odaklanmaktadır;*

- *Daha bilişsel, tümevarım temelli, proje temelli ve eylem odaklı yaklaşımlar kaynağını Comenius 'dan alır. Sonraları Rousseau ve Kant gibi felsefeciler; Pestalozzi, Cousinet, Dewey ve Freinet gibi eğitim bilimci ve kuramcılar bu yaklaşımları savunmuşlar. "Yeni Eğitim" hareketlerinde yerini alan bu yaklaşımlar günümüz eğitim anlayışına da model olmaya başlamıştır. (Bronckart, 2005: s. 10-18).*

Yaklaşımın en önemli savunucusu olan Puren, yaptığı çalışmalarda bununla ilgili kendi bakış açısını ortaya koyuyor. Ortak eylem odaklı diye nitelendirdiği bu yaklaşımın Avrupanın entegrasyonla ilgili yeni taleplerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olduğunu belirtmiş ve şöyle devam etmiştir: "*(Ortak) Eylem Odaklı Yaklaşım, Avrupa 'da entegrasyon çalışmalarının ilerleyişi ile bağlantılı olarak ortaya çıkan yeni sosyal hedefleri, karşılamak üzere ortaya çıkmıştır. Bu hedeflerden biri öğrencileri farklı dil ve kültürlerde anadil konuşanlar ile yaşamaya ve çalışmaya (hâlihazırda Almanya 'daki bazı şirketleri örnek verecek olursak, Almanlar, İspanyollar ve Fransızlar aynı şirkette İngilizce konuşarak birlikte çalışıyorlar). Artık başkalarıyla yabancı dille iletişim kurmak demek bilgi vermek ve bilgilen-dirmek değil, insanlarla yabancı bir dilde davranmak, iş yapmak demektir.*" (Puren, 2004c: s. 6-7)

Bu yaklaşımda sınıfların mümkün olduğunca öğrenci merkezli olması gerektiğini vurgulamak gerekir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi, bireysel öğrenme tekniklerini ve iletişim stratejilerinin kullanımını geliştirmelerine özen gösterilmektedir. İletişim genellikle kişilerle alakalıdır. İletişimin kendisi aynı zamanda hem

araç hem de amaçtır(eğitim ortak çalışma ve bilgi boşluğunu birleştiren temel araç niteliğindedir). Eylem odaklı yaklaşım dil ile iletişimi ortak eylemin, birlikte çalışmanın bir aracı olarak görür (Puren, 2006: s. 40). Son dönemdeki çalışmalar ve dil alanındaki araştırmalar, yabancı dil öğrenimi / öğretiminde bir paradigma kayması olduğunu göstermektedir; *“Bazı eğitimciler eylem odaklı yaklaşımı sadece iletişimsel yaklaşımın bir uzantısı olarak görmeyi sürdürüyorlar. Benim düşüncem bu değil ve burada, iletişimsel yaklaşım ile eylemsel odaklı yaklaşım arasındaki en önemli kopuşu, yani iletişim paradigmasından eylem paradigmasına geçişi ana hatlarıyla analiz edeceğim ve son yayınlanan ders kitaplarından alıntılar ile temel ilkelerini ortaya koymaya çalışacağım”* (Puren, 2013e: s.1).

Eylem odaklı yaklaşımda, söylenen bir ifadenin dilbilimsel doğruluk açısından kabul edilebilirliği öncelik taşımaz. Burada önem atfedilen ilk veri, öğrenciden yapılması istenilen birşey için, herhangi dilbilimsel nitelik dışında, onun o konudaki kabiliyetini ortaya çıkarılmaktır. Dil öğretiminin ilk evrelerinde, dil öğrenen / dil kullanıcısı üzerine yoğunlaşılacak bir hedef üzerine kendini ifade edebildiği ölçüde, sosyal çevresinde rolünü oynayabildiği oranda görevini yerine getirmiş sayılır. Catroux, bu bağlamda dilin eylemsel yaklaşıma uygun olarak kullanımından söz eder (2006: s. 2). Bir dili anadil olarak konuşan ve yabancı dil olarak öğrenecek dil öğrenenleri karşılaştırır. Her iki durumda da öğrenenin kendi anadili ve kültüründeki yetkinliğini kaybetmediğini ifade eder. Yeni edinilen yetiler anadil yetilerinden bağımsız olarak değerlendirilemez. Eylem odaklı yaklaşım öğrencilerin derste aktif olmasına öncelik verir, onlara yabancı dilde kendilerini ifade etme, söz alma ve konuşma fırsatı sunar. Bu yaklaşımı eğitim sürecine uygulayabilmek için dikkate alınması gereken üç özellik vardır.

*1. Artık bir yabancı dil öğretiminde hedef kitleye “dili kullanarak öğrenen” olarak bakın. Bunun dil öğretiminde bilimsel mantığını şu şekilde ifade ederiz: “en iyi öğrenen olacağım, en iyi şekilde kullanacağım”. Dil öğrenme dil kullanımını yoluyla gerçekleşir; OBM'nin bize sadece okul ortamında verilen görevlere yönelik kullanımlar üzerinde değil, dilbilimsel olmayan görevlerin kullanımına yönelik olarak ta düşünmeye davet ediyor. O halde bu ifade bizi ikinci bir özeliği de ele almaya yönlendiriyor.*

2. Bir dili kullanarak öğrenenlerden, gerçekleşmesi gereken bir eylemin tamamlanmasında, günümüzde öğrenenin nihai amacı olarak görülen iletişimsel göreve dâhil edilmesi gereken, “dil dışı görevleri” de yerine getirmesini isteyin. Dolayısıyla iletişim, yalnızca anlam ifade eden eylemin hizmetindedir. Bu da üçüncü özellikte açıklanmaktadır.

3. Eğer söz edimleri dil eylemlerinde gerçekleşirse, yalnızca bu şekilde onlara tam anlamı veren toplumsal bağlamdaki eylemlerin bir parçası olurlar. Bu eylem odaklı yaklaşımın en temel öznesidir.[...] Dahası, OBM bizleri bir dil öğrenmenin sadece konuşanın meramını başkalarına aktarmaya yönelik bir eylem vasıtası olarak kullanıldığı modelden daha öteye geçmeye davet ediyor ve bu başarıyı hedeflemenin mutlaka bu işin başarılması anlamına gelmediğinin de altını çizer. Atom üzerinde çalışan bilim adamları bir gün atom bombasının üreteceğini öngörmüşler miydi? (Bourgignon, 2007)

Eylem odaklı yaklaşım yabancı dil eğitim / öğretiminde başta ders işleniş süreci olmak üzere öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içindeki rolüne de değişiklik ve yenilikler getirdi. Bir moderatör olarak öğretmenler, öğrencilerin dış dünya ile olan ilişkilerini kontrol edebilmeye ve birbirleriyle olan ilişkilerini idare edebilmeye yönlendirir. Trim “Tüm OBM kullanıcıları için rehber” adlı eserde eylem odaklı yaklaşımının en önemli özelliklerini şu şekilde ifade eder gösterir; “... Aktif olarak dili kullanma eğitimi pratik beceriler kadar istekli olmayı gerektirir. Yalnızca zihinsel değil aynı zamanda duygusal bir dizi becerinin ortaya konulmasını da gerektirir. Bu yaklaşımın dil kullanıcılarını yönlendirme ve dili kullanma konusundaki tam görüşünü de şu şekilde ifade edebiliriz. Bireyi tüm varlığıyla bir bütün olarak ele alıp onu toplum içinde bulunan “sosyal aktör” olarak görmek gerekir. Elbette bu terimin kullanılması, insan şahsiyetinin zenginliğini bir role indirgemek anlamına gelmez. Bu onu bireysel bir soyutlanmanın doğuracağı ters tepkiden hatta tamamen kendi içine kapanmadan kurtarır.” (Trim, 2002: s. 15).

Eylem odaklı yaklaşım kültürel bir bakış açısına sahiptir. “Birlikte yapmak” ve “kültür olgusu” arasında sıkı bir ilişki vardır. Kültür, ortak davranış biçimi ve paylaşılan eylemler bütünüdür. Bu nedenle bir yabancıyla birlikte bir iş yapmak ve ortak eyleme geçmek, ortak kültürel bakış açısını da beraberinde

getirir. Bu durumda ilk önce farklılıkların üstesinden gelmek için ortak eylemler ve paylaşım yoluyla benzerlikleri bulmak gerekir. Eylem odaklı bakış açısı dil kullanıcılarını/öğreneni eylem odaklı bir süreçte sosyal bir aktör olarak görüp kültüre büyük önem atfetmektedir. Eylem odaklı yaklaşımın eğitim ortamına nasıl uyarlanması gerektiğine ilişkin şu önerileri dikkate almak gerekir;

*1. Sınıfta uygulanabilecek değişik etkinlik çeşitlerini yaygınlaştırın (proje tabanlı eğitim)*

*2. Eğitim/ders içeriklerinizi, birlikte eyleme dönüştürülecek şekilde düzenleyin. Bu etkinliklerde sadece iletişimi değil yapılacak eylemi de önemseyin.*

*3. Verilen görevleri ders araç gereçlerinin isteğine değil, ders araç gereçlerini gerçekleştirilecek eylemin hizmetine sunun.*

*4. Farklı “dil becerilerini” (dinleme/okuma/konuşma/yazma) sadece iletişim kurmaya yönelik değil bir eylem gerçekleştirmek üzere kullanın.*

*5. Dil sınıfında sadece yabancı dilde iletişim kurmayı değil, diller arasında çeviri faaliyetlerini de uygulayın (Puren, 2008d: s. 13).*

Aşağıdaki tabloda, yabancı dil öğretiminde yöntemlerin ve bunların hangi özellikleri eğitim ortamlarına taşıdığına yönelik tarihsel gelişimin bir özetini yapılmıştır. Bu tabloya göre eylem odaklı yaklaşım kısaca:

- Sosyal ortamda bir eyleme yönelik
- Projelere ve öğrenme senaryolarına dayalı
- Görevler etrafında örüntülü
- Dört dil becerisi odaklı bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir.

Şekil 1: Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemlerin ve Bunların Tarzlarının Tarihsel Gelişimi (Puren, 2004a: s. 2)

ALAN	Dilbilgisi	Kelime bilgisi	Kültür	İLETİŞİM		EYLEM
				4a	4b	
<b>GİRDİLERİ</b>	<b>KULLANILAN ÖRNEKLER</b> <i>Tek cümleler</i>	<i>Görsel yazılı (Tanımlar)</i>	<i>Metin boyutu (Hikayeler)</i>	<b>Metinler</b> <i>Görsel-ışışsel (Diyaloglar)</i>	<i>(Orijinal olanlar dahil) Her türden metinler ile her türlü söylem, senaryo, proje</i>	<b>Görevler</b> Süreçler, senaryolar, projeler
		Gözlemlemek/dinleme, Betimlemek/anlatma	analiz etmek, yorumlamak, çıkarım yapma, tepki vermek	Tekrar etme/çoğaltma, Kendini ifade etmek	Bilgilendirmek, Bilgilenmek	Harekete/eyleme geçme Etkileşim
<b>FAALİYETLER-ETKİNLİKLER</b>	Anlama, Yazma		Okuduğunu anlama ile konuşma becerisinin harmanlanması	Dinlediğini anlama ile konuşma becerisinin harmanlanması	Dinleme / konuşma / okuma / yazma becerilerinin farklı varyasyonlarla dizilişi harmanlanması	
<b>BECERİLER</b>	Yazılı anlatım	Konuşma				
<b>TEMEL YÖNTEM</b>	« Geleneksel Yöntem »	« Düzvarım Yöntemi »	« Aktif Yöntem »	« Görsel - İşıışsel Yöntem »	« İletişimsel Yaklaşım »	Avrupa Konseyince benimsenen « Eylem Odaklı Yaklaşım »
<b>ZAMAN ARALIĞI</b>	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	1996-...

ÖZNEVE/AMACA  
EYLEME GEÇME

## 2. Eylem Odaklı Yaklaşımında Görev Kavramı

Dil öğretiminde yapılan son çalışmalarda, göreve temelli bir yaklaşım, mevcut yabancı dil öğretim yöntemlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Eylem odaklı yaklaşım, ortak bir proje çerçevesinde gerçekleştirilecek görevlere odaklanmayı önermektedir. Bu bağlamda eylem, algılayıcı (dinlediğini anlama/okuduğunu anlama) ve etkileşimli becerileri (karşılıklı konuşma/yazılı üretim...) geliştirmeye yönelik etkileşimi ortaya çıkarır. Bu bakış açısına göre, dil öğrenen bir görevi yerine getirmek için dili kullanır. O halde “görev” nedir? Konu ile ilgili iki tanım verilebilir. Birincisi “Yapılması gereken belirli bir iş; çalışma, iş.” İkincisi “Yapılması gereken şey; bir gerekliliğin yükümlü kıldığı ya da bir zorunluluk sonucunda yapılan davranış: ödev, misyon, rol.” (Petit Robert, 1995: s. 2200). Willis (1996: s. 23), görevi “*dil öğrenenin hedef dili iletişimsel amaçlarla yönelik bir sonuç elde etmek için kullandığı bir etkinlik*” olarak tanımlar. Devitt (2002: s. 100) ise görevin teknik tanımını değil güncel tanımını verir. O’na göre “**görev** sözcüğü, kişinin gerçekleştirebileceği belirli bir iş”i ifade eder.

“Görev”, eylem odaklı yaklaşımın temelidir. OBM’de görev kavramına büyük bir önem atfeder ve bu görevlerin eğitim alanındaki özelliklerine vurgu yapar.

*Görev kavramı, bireyin belirli bir sonuca ulaşmak için gerekli olduğunu düşündüğü eylem odaklı her şey olarak tanımlanabilir. Çözülmesi gereken bir sorun, yerine getirilmesi gereken bir yükümlülük, belirlenmiş bir amaç bu tür durumlara örnek olabilir. Bu tanıma göre, bir dolabı taşınmak, bir kitap yazmak, bir sözleşmenin müzakeresinde karar almak, iskambil oynamak, bir restoranda yemek ısmarlamak, bir metni yabancı dile tercüme etmek veya sınıfça okul gazetesini hazırlamak da bu tür eylemlere örnek olarak verilebilir* (CECRL, 2001: s. 15). Görev kavramının bazı özelliklerini şu şekilde ifade edilebilir;

1. Görev kavramı, bir çalışma planıdır (öğrenci çalışma planı).
2. Görev kavramı, mana üzerine vurgu yapar.
3. Görev kavramı, dili günlük hayatta olduğu gibi kullanmayı içerir.
4. Görev kavramı dört dil becerisinden birini ya da birkaçını içerebilir.
5. Görev kavramı, bir görevi tamamlamak için bilginin seçimi, sınıflandır-

rılması, harmanlanması ve değerlendirilmesi gibi bilişsel süreçleri içerir.

6. Görev kavramının açıkça tanımlanmış iletişimsel amacı/sonucu vardır (Ellis, 2003: s.9).

*“Eğitim amaçlı iletişimsel görevler (konumuz dışındaki yapısal alıştırmaların aksine), öğrenciyi gerçek bir iletişim içerisinde tutmayı, öğrenci için bir anlam ifade eden, tam da resmi öğrenme durumuna uygun, dikkatle hazırlanmış, uygulanabilir (gerektiğinde etkinlik yeniden düzenlenebilecek şekilde hazırlanmış) ve bir sonuca sahip (diğer etkinliklerin sonucu daha az belirgindir.) görevleri ihtivâ eder. “(CECRL, 2001: s. 121)*

Nunan görev kavramının farklı öğelerini ayrıntılı olarak inceler (Bk. Şekil 1). Bu unsurların özelliklerinin iletişimsel görevleri yerine getirirken gerekliliğine olduğunu ifade etmektedir. Amaçlar, bir öğrenmede görevi tamamlama konusundaki genel beklentileri ifade eder. Girdi, görevin başlangıç noktasını oluşturan verilerdir. Etkinlikler, öğrencilerin girdide (görevin temel konusu) ne yapmaları gerektiğini belirtir. Öğrenenlerin ve öğretmenlerin görevlerdeki rolü, toplumsal ilişkiler ve kişiler arası ilişkiler bütününe kapsar. Değişkenler, çift veya grup çalışması ile görevi tamamlamak için sınıftaki etkileşim yapılandırmasını ele alır. Bu anlayışta, temel metinler de görevin bir parçası olarak kabul edilir. Bu düşünce, her hâlükârda görevi temel alan bu yeni yaklaşım, günümüz eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı getiriyor(Nunan, 1989: s. 11).

Şekil 2: İletişimsel görevlerin öğeleri



Nunan'a (1991: s, 279) göre, beş özellik görev temelli öğretimi yaklaşımında belirleyicidir:

1. Hedef dilde karşılıklı etkileşim yoluyla iletişim kurmayı öğrenmeye dayalıdır
2. Gerçek metinlerin öğrenme ortamlarında kullanılır
3. Öğrenciler sadece dil kullanımını üzerine değil, aynı zamanda öğrenme sürecine de odaklanmaktadır.
4. Öğrencinin kendi deneyimlerini sınıfta öğrenmeye katkıda bulunan önemli bir unsur olarak görür ve geliştirir.
5. Sınıftaki dil öğrenimini sınıftan dışa aktarmaya ve bağlantı kurmaya yönelik bir girişimdir.

### 3. Bir Görevin Karakteristik Özellikleri

OBM'nin 7. Bölümünde, görev kavramının dil öğretimindeki önemi açıklanmaktadır. Buradaki tanımda görevin özelliklerini buluyoruz. “*Görevler veya etkinlikler özel, kamu, meslek ve eğitim alanında gündelik hayatın bir parçasıdır. Bireyin bir görevi ifasında, belli bir alanda, belirli bir hedef, belirli bir ürünle sonuçlanan bir dizi eylemi gerçekleştirmek üzere özel yeterliliklerini stratejik olarak uygulanmasını gerektirir. Görev kavramının içeriği son derece çeşitlilik gösterebilir ve doğası gereği bu içerikler az ya da çok dil etkinliği gerektirir. Yaratıcı (resim yapma, yaratıcı yazma), yetenek gerektiren (bir şey tamir etme), problem çözmeye yarayan (puzzle, bulmaca çözmeye), güncel paylaşımlar olabileceği gibi bir piyeste rol almak, tartışmaya katılmak, sunum yapmak, proje hazırlamak, bir ileti (örneğin e-posta) okumak ve ona cevap vermek vb. etkinlikler bu görevlere örnek olabilir. Bir görev oldukça basit ya da çok karmaşık olabilir (örneğin karmaşık, bilinmeyen bir aygıtın montajını yapmak üzere bir dizi kurulum ve kullanma talimatı içeren çalışma). Bir görevin ara bölümlerin veya ara yönergelerinin sayısı çok ya da az olabilir. Bunun sonucu olarak, belirli bir görevin sınırlarını çizmede zorlukla karşılaşma riski doğar*” (CECRL, 2001: s. 121).

Eylem odaklı yaklaşımın kuramsal yapı taşlarını sunan OBM, görev kavramını, öğrenen/dil kullanıcısının yabancı dilde eyleme geçme becerilerini harekete geçirmek için bir araç olarak görüyor. Dolayısıyla bir görevin eylem odaklı ola-

bilmesi için bu görevin;

- kullanılabilir
- öğrencilerin yaratıcılığını teşvik edici
- öğrenenlerin gündelik hayatının içinden
- öğrenenin kültürü ile uyumlu
- gerçek
- iletişimsel
- eğitim ortamında uygulanabilir / gerçekleştirilebilir olması gerekir.

Görevler genellikle iki önemli unsuru içerir:

1. Belirli bir eylem veya etkinlik. Yani yapılması istenilen bir şey

2. Hedeflenen bir amaç ya da beklenen bir sonuç. Yani kişiden neden bu görevi yerine getirmesi istendiğinin izahı(Guide du formateur sur la programmation axée sur les tâches, 2011: s.7). Göreve dayalı metodolojinin genel amacı, dil öğrenimi için fırsatlar yaratmak ve bilgiyi inşa etmede işbirliği yaparak beceriler geliştirmektir. Aşağıdaki ilkeler, ders tasarımı için seçeneklerin arasında tercih yapmada rehberlik etmek için kullanılabilir.

1. İlke: Görevin zorluk seviyesini ayarlayın

2. İlke: Göreve temelli her bir ders içeriği için net hedefler belirleyin.

3. İlke: Görevin yerine getirilmesi ile ilgili öğrencilere uygun yönergeler hazırlayın.

4. İlke: Öğrencilerin görev temelli öğretimde aktif olarak rol almalarını sağlayın.

5. İlke: Öğrencileri risk almaya teşvik edin.

6. İlke: Öğrencilere bir görevi yerine getirirken öncelikle anlamaya odaklanmalarını sağlayın.

7. İlke: Planlama sürecinde seçenekler için fırsatlar sunun.

8. İlke: Öğrencilerin performanslarını ve ilerlemelerini değerlendirmelerini isteyin(Ellis, 2002: s. 97-99).

Bir görevi gerçekleştirme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşılabilir. Öğrencinin becerileri, önceden edinilen bilgiler, iç faktörler ve dış faktörlere bağlılığı altında bu sorunu ele alabiliriz. OBM, çeşitli görevleri yerine getirirken karşı-

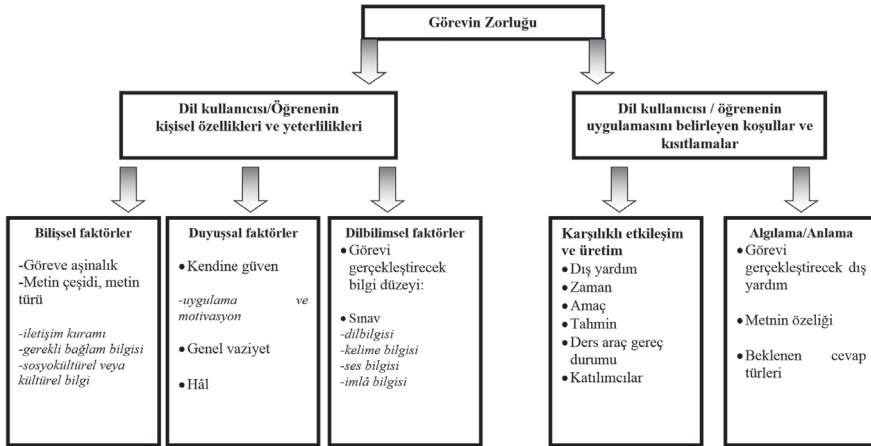
laşılabilir olası güçlükleri şu şekilde ifade eder; *Aynı görev veya faaliyete bakış açısı, kişiden kişiye farklılık gösterebilir. [...] Her öğrenci tek tek ele alındığında, bir görevin zorluğu veya basitliğini kesin olarak tahmin etmek zordur. Duruma göre bir görevi tasarlamak, uygulamak, kolay ayırt etmek ve anlamlandırmak için değişik yollar tasarlanmalıdır.* (CECRL, 2001: s. 123)

Görevin çok karmaşık olması durumunda öğrenenin bilişsel kapasitesi aşırı yüklenir. Bu durumda öğrenenin görevi yerine getiremeyeceğini bilmek gerekir. Öte yandan, görev çok basitse, öğrenme için gerekli ya da üretken etkinlik olmayacaktır. OBM öğrenme sürecinde görevin bazı güçlüklerini hesaba katmayı önermektedir. Bir görevi gerçekleştirmenin zorluk derecesi;

- Ders kitaplarına bağlı etkinlik üretimi
- Konu girdilerinin özellikleri
- Yapılacak faaliyet türü
- Konu hakkında yanlış bilgi sahibi olma
- Okuma ve konuşma stratejileri
- Araç gerecin niteliği ve niceliği
- Öğrencinin kullanabileceği zaman
- Öğrencinin özellikleri vb. değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

Aşağıdaki diyagram OBM verilerinden özetlenmiştir.

Şekil 3 : OBM'ye göre bir görevin gerçekleşmesine etki eden faktörler(CECRL, 2001: s. 122-125)



## Sonuç

Eylem odaklı yaklaşım güncel yabancı dil öğretim yöntemlerinde adından sıkça bahsedilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel mantığı dil kullanıcılarını toplum içinde bir görevi olan ve bu görevi ifa eden sosyal aktör olarak görür. Birey dil kullanıcısı olarak görevleri gerçekleştirme yükümlülüğü olan kişiyi ifade eder. Karşılıklı etkileşim boyutunda iletişim kurarken birey verilen hedeflere ulaşmak durumundadır. Bu hedeflere ulaşırken büyük ve küçük görevleri yerine getirir. Büyük görevlerin etrafında o görevi tamamlayıcı küçük görevler örüntülenmiştir. Eylem odaklı bir yaklaşımda bir etkinlik sırasında işte bu makro ve mikro görevleri gerçekleştirmek gereklidir..

Diller için Ortak Başvuru Metni'nin uygulama sırasında yöntem bakımından temel hareket noktası da Eylem odaklı yaklaşımdır. Bu yaklaşım ile ilgili genel tanımlamalar ana hatlarıyla OBM'de ele alınmıştır. Ayrıca eylem odaklı yaklaşımın anahtar kavramı olan "görev" metin içinde özel olarak ele alınmıştır. Bir görevin uygulama basamakları ve uygulamada karşılaşılan güçlükler ile sınırlılıklar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmamızda bu örneklerle atıfta bulunulmuştur. Günümüz dil öğretiminde öğretim programları, ders araç ve gereçleri, yabancı dil sınavları genel olarak OBM'de belirtilen seviyelere ve bu seviyelerin her birinin içerdiği farklı yeterliliklere göre hazırlanıp sunulmaktadır. İşte OBM bu yeterliliklere ulaşmak için en kestirme yol, en işlek yöntem olarak eylem odaklı yaklaşımı benimser. Bu yaklaşım içinde uygulama stratejisi olarak öğrenenlere görevler sunar. Bu görevlerin kullanılabilir oluşu, öğrenenlerin yaratıcılığını geliştirmesi, gündelik hayatının içinden seçilmesi, öğrenenin kültürü ile uyumlu olması, bir model değil gerçek bir ortam sunması, iletişimsel etkileşim içermesi, eğitim ortamına uygulanabilir ve gerçekleştirilebilir olması beklenir. Aksi halde bu görevlere eylem odaklı birer etkinlik olarak bakmak mümkün değildir.

Bu açıklamalardan hareketle bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak eylem odaklı yaklaşımdan yola çıkılacaksa ve OBM'de belirtilen çerçevede öğrenenin aktif olduğu model benimsenilecekse tüm bileşenlerini birlikte değerlendirmek gerekir. Sonuç olarak tüm yaklaşımların olumlu yanlarını değerlendirme, eksik yönlerini ortamına uygun olarak tamamlama ancak uygulama alanındaki öğreticilerin destekleri ile gerçekleşir.

## Kaynakça

- Bourguignon, C. (2007). «Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action» Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, par Claire Bourguignon, Maître de conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>. Consulté le 20.05.2013.
- Bronckart J.P., Bulea E. et Pouliot M. (2005). Repenser l'enseignement des langues: Comment identifier et exploiter les compétences? Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Conseil de l'Europe. (2001). Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne". Strasbourg: Division de politiques linguistiques. Paris: CLE International.
- Devitt, S. (2002). Guide à l'Usage des Enseignants et des Apprenants. p.p. 83-116 in Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M-J., Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks, G. (2002). Cadre européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer, Guide pour les Utilisateurs. Sous la direction de John TRIM. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc) Dernière consultation le 05.04.2012.
- Ellis, R. (2002). The methodology of task-based teaching. [http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf\\_education/04/5rodellis.pdf](http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf) Consulté le 02.04.2010
- Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Germain, Claude; Évolution De L' Enseignement Des Langues: 5000 Ans D' Histoire, CLE International, Paris, 1999
- Guide du Formateur sur la Programation Axée sur les Taches (2011) Curriculum en Littérature de Adultes de l'Ontario. CLAO. EMPLOI ONTARIO. [http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO\\_Guide\\_du\\_formateur\\_Mar\\_11.pdf](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Guide_du_formateur_Mar_11.pdf)
- Nunan D. (1989). Desining Task for the Communicative Classroom. Glasgow: Cambridge University Pres.
- Puren, C. (2013). «Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)». Mai 2013.

- Puren, C. (2013e). Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en oeuvre pratique de la perspective actionnelle. Conference a l'Université Regionale de Formation - Ete 2012, Didactique des langues, des cultures et des disciplines a l'universite, Faculte des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fes, 26-28 septembre 2012. Avril 2013.
- Puren, C. (2008d.) Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative: analyse comparative de trois manuels. [http://www.aplvlanguesmodernes.org/IMG/pdf/PA\\_AC\\_analyse\\_manuels\\_PUREN\\_version4\\_site.pdf](http://www.aplvlanguesmodernes.org/IMG/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf) Consulte le 10.08.2011
- Puren, C. (2006f). «De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise», Université de Poitiers, 24 novembre 2006.
- Puren, C. (2006h.) "La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique". *Le Français dans le Monde* n° 348, nov.-dec. 2006, pp. 42-44.
- Puren, C. (2004a). "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle". Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° I, février 2004, pp. 10-26.
- Puren, C. (2004c). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques. Conference du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), Ecole Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, n° 89, avril 2005, pp. 40-51. Publiée en ligne sur le site de TESOL et sur le site de l'Université de Franche-Comté.
- Puren, C. (2002b). «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle», première publication dans le n° 3/2002 des *Langues modernes*, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Paris: APLV. Republié en ligne sur le site de l'APLV et sur le site de l'Université de Franche-Comté.
- Puren, C. (2002c). «L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures», Université de Strasbourg 2, 29 novembre 2002. Conférence vidéoscopée publiée en ligne sur le site de l'Université de Strasbourg 2.
- Puren, C. (2002). Perspective actionnelle et perspective culturelle en didactique des langues-cultures: Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Mise en ligne d'un article des *Langues Modernes* paru dans le numero 3/2002, pp.55-71, Dossier "L'in-

terculturel” <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. Consulté le 25.07.2009.

Puren, C. (2001n). «De l’enseignement par les textes à l’apprentissage par les tâches» (14 mai 2000), pp. 31-34 in : Actes des «Journées angevines» sur la didactique de l’espagnol (1). Langue, culture et stratégies de formation. Colloque (Angers / 27-28 mars 1999 et 13-14 mai 2000). Collection «Ressources» n° 4. Nantes : IUFM des Pays de la Loire, 2001, 92 p. La totalité du numéro est téléchargeable sur le site de l’Université-IUFM de Nantes.

Robert, Paul ve Diğerleri. (1995). Le Nouveau Petit Robert. Paris: Dictionnaires le Robert.

Trim, J. (2002) Guide pour Tous les Utilisateurs p.p. 3-52 in Bailly S., Devitt S., Gremmo M-J., Heyworth F., Hopkins A., Jones B., Makosch M., Riley P., Stoks G. (2002) Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer, Guide pour les Utilisateurs. Sous la direction de John TRIM. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc) Dernière consultation le 05. 04. 2012

Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Harlow: Longman.