



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE NÖRODİDAKTİK VE
NÖROPSİKOLOJİK UNSURLARIN ETKİSİ**

Doktora Tezi

İlkay AYVAZ BİR

Danışman
Prof. Dr. Rifat GÜNDAY

SAMSUN
2022

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI**



**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE NÖRODİDAKTİK VE
NÖROPSİKOLOJİK UNSURLARIN ETKİSİ**

Doktora Tezi

İlkay AYVAZ BİR

Danışman

Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY

SAMSUN
2022

TEZ KABUL VE ONAYI

İlkay AYVAZ BİR tarafından, **Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY** danışmanlığında hazırlanan “**Yabancı Dil Öğretiminde Nörodidaktik ve Nöropsikolojik Unsurların Etkisi**” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 17.3.2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. Zekeriya ULUDAĞ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri		☒ Kabul
			☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi		☒ Kabul
			☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Nevzat BAKIR Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi		☒ Kabul
			☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi		☒ Kabul
			☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Şenay KIRGIZ POLAT Cumhuriyet Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı		☒ Kabul
			☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Doktora tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☐ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☒

31/01/2022
İlkay AYVAZ BİR

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: Yabancı Dil Öğretiminde Nörodidaktik ve Nöropsikolojik Unsurların Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 31.01.2022 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 17

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

31/01/2022
Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE NÖRODİDAKTİK VE NÖROPSİKOLOJİK UNSURLARIN ETKİSİ

İlkay AYVAZ BİR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

Alman Dili Eğitimi Programı

Ocak/2022

Danışman: Prof. Dr. Rifat GÜNDAY

Bu çalışmanın amacı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Alman Dili ve Eğitimi Hazırlık sınıfı öğrencilerinin Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlar doğrultusunda Almancayı öğrenmelerindeki başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Amaç, beynin işleyişi ve kuralları doğrultusunda zihinsel gelişime katkı sağlamak, öğrenmeyi hızlandırmak ve kalıcılığını sağlamaktır. Nörodidaktik yaklaşımda, bireyler tam öğrenme düzeyinde, anlamlı öğrenir ve kendi bilgilerini kendileri yapılandırırlar. Bu yaklaşımın tersine geleneksel öğrenme yöntemleri, beynin doğal öğrenme sürecini göz ardı ederler ve bu sebeple öğrenci bilgiyi ezberlemeye yönlendirilir (Demirel, 2004b).

Bu araştırmanın çalışma grubu, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Alman Dili ve Eğitimi, Hazırlık Sınıfı öğrencilerinden oluşmakta olup, çalışmaya toplam 66 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışma, bir deney grubu ve iki kontrol grubundan oluşmaktadır. Deney grubu 17, Kontrol-1 grubu 14, kontrol-2 grubu ise 15 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca ikinci öğretim öğrencilerinden bir deney grubu oluşturulup, uygulama öncesi ve sonrası gelişimleri incelenmiştir. Bu grup toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu için nörodidaktik ve nöropsikolojik yaklaşımların temel ilkelerine dayalı geliştirilen öğrenme stratejileri düzenlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir.

Araştırmada son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin tamamı hedef dil (Almanca) ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarından dolayı sadece son test uygulanmıştır. Nicel araştırma kapsamında öğrencilerin dil becerilerini ölçen başarı testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının puanları farklarının ortalama ve standart sapmaları SPSS 22 programı aracılığıyla hesaplanarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. Gruplar arasındaki başarıların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Nitel araştırma kapsamında, uygulama sonrası öğrencilerle görüşme yapılmış ve uygulama ile ilgili düşünceleri yazılı olarak alınmıştır. Buna göre, yapılan çalışmaların, öğrencilerin Almanca dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sonuç olarak Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlara dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin, Hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Nörodidaktik Öğrenme, Nöropsikolojik Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Almanca, Dil Öğrenme, Yabancı Dil, Öğrenme Biçimleri, Sınıf Ortamı, Çevresel Uyarılar, Akademik Başarı

ABSTRACT

THE INFLUENCES OF NEURODIDACTICS AND NEUROPSYCHOLOGY FACTORS IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

İlkay AYVAZ BİR

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Foreign Language

German Language Teaching Department

January/2022

Supervisor: Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY

This study aims at investigating the impact of Neurodidactic and Neuropsychological factors on the success of the preparatory students of the German Language Teaching Department at Ondokuz Mayıs University in learning German language and on the permanence of learning. The purpose of the study is to contribute to the students' cognitive development, to accelerate learning and to ensure its permanence in accordance with the rules and the functions of the brain. In the Neurodidactic approach, at the level of mastery, individuals learn meaningfully and construct their own knowledge. Contrary to this approach, traditional learning methods ignore brain's natural learning process; therefore, students are directed to memorize information (Demirel, 2004).

The study was conducted with 66 preparatory students of the German Language and Teaching Department at Ondokuz Mayıs University. The study was comprised of an experimental group and two control groups. The experimental group consisted of 17 students. The Control-1 group consisted of 14, and the Control-2 group consisted of 15 students. Additionally, an experimental group consisting of 20 evening education students was formed and the students' development before and after the intervention was examined. While the learning strategies based on the basic principles of neurodidactic and neuropsychological approaches were implemented in the experimental group, traditional teaching methods were practiced in the control group.

In the study, a quasi-experimental design with a post-test control group was employed. Since all participants were novice German language learners, only the post-test was applied. Within the scope of the quantitative research, an achievement test measuring the language skills of the students was used. The mean values and the standard deviations of the differences in the scores of the experimental and control groups were calculated using the SPSS 22 program. Mann Whitney U test was used to determine whether there had been a statistically significant difference in the achievements between the groups. Within the framework of the qualitative research, interviews were conducted with the students after the intervention, and their perspectives on the learning initiatives were recorded. According to the overall findings of the study, the learning initiatives can be said to have positively affected the students' attitudes towards the German course.

In addition, the findings indicate that the learning activities based on the fundamental principles of Neurodidactics and Neuropsychology increased the students' academic success.

Keywords: Neurodidactic Learning, Neuropsychological Approach, Brain-Based Learning, German Language Learning, Foreign Language, Learning Styles, Classroom Environment, Environmental Stimuli, Academic Achievement

ZUSAMMENFASSUNG

DER EINFLUSS NEURODIDAKTISCHER UND NEUROPSYCHOLOGISCHER FAKTOREN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

İlkay AYVAZ BİR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Institut für Postgraduale Ausbildung

Abteilung für Fremdsprachendidaktik

Abteilung der Deutschen Sprache

January/2022

Betreuer: Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY

Ziel dieser Studie ist es, den Einfluss neurodidaktischer und neuropsychologischer Faktoren auf den Erfolg der Vorbereitungsstudenten der Deutschen Abteilung an der Ondokuz Mayıs Üniversitesi beim Erlernen der deutschen Sprache und auf die Lernpermanenz zu untersuchen. In dieser Arbeit wird bezweckt, einen Beitrag zur kognitiven Entwicklung der Studenten zu leisten, das Lernen zu beschleunigen und seine Dauerhaftigkeit nach den Regeln und Funktionen des Gehirns sicherzustellen. Im neurodidaktischen Ansatz lernen Individuen sinnvoll und konstruieren ihr eigenes Wissen. Im Gegensatz zu diesem Ansatz ignorieren traditionelle Lernmethoden den natürlichen Lernprozess des Gehirns und daher werden die Studenten angewiesen, den Lernstoff auswendig zu lernen (Demirel, 2004).

Die Studiengruppe dieser Forschung besteht aus 66 Studenten der Vorbereitungsklassen von der Abteilung für Deutschdidaktik an der Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Es gibt eine Versuchsgruppe und zwei Kontrollgruppen. Die Versuchsgruppe umfasst 17 Studenten, die Kontrollgruppe-1 14 Studenten und die Kontrollgruppe-2 15 Studenten. Zusätzlich wurde aus den Studenten der Abendgruppe eine Versuchsgruppe gebildet und deren Entwicklung vor und nach der Untersuchung geprüft. Diese Gruppe besteht aus insgesamt 20 Studenten. Während in der Versuchsgruppe die auf den Grundprinzipien neurodidaktischer und neuropsychologischer Ansätze basierenden Lernstrategien umgesetzt wurden, wurden in der Kontrollgruppe traditionelle Lehrmethoden geübt.

In der Studie wurde ein Quasi-Experiment mit einer Nachtest Kontrollgruppe verwendet. Da alle Teilnehmer Anfänger der deutschen Sprache waren, wurde nur der Nachtest durchgeführt. Im Rahmen der quantitativen Forschung wurde ein Leistungstest eingesetzt, der die Sprachkompetenz der Studierenden misst. Die Mittelwerte und die Standardabweichungen der Unterschiede in den Bewertungen der Versuchs- und Kontrollgruppen wurden mit dem Programm SPSS 22 berechnet. Der Mann-Whitney-U-Test wurde verwendet, um festzustellen, ob es einen statistisch signifikanten Unterschied in den Leistungen zwischen den Gruppen gegeben hatte. Im Rahmen der qualitativen Forschung wurden nach der Untersuchung Interviews mit den Studierenden geführt und ihre Gedanken schriftlich erfasst. Nach den Gesamtergebnissen der Studie lässt sich sagen, dass die Lerninitiativen, die Einstellung der Studierenden zum Deutschunterricht positiv beeinflusst haben.

Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Lernaktivitäten, die auf den Grundprinzipien der Neurodidaktik und Neuropsychologie basieren, den Studienerfolg der Vorbereitungsstudenten steigern.

Keywords: Neurodidaktisches Lernen, Neuropsychologischer Ansatz, Gehirnbasiertes Lernen, Deutsch, Sprachenlernen, Fremdsprache, Lernstile, Lernumgebung, Umweltreize, Studienerfolg

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Günümüzde yabancı dil öğrenmek için birçok yeni yöntem vardır ve bu yöntemler birçok kurum tarafından uygulanmaktadır. Ancak sınıf ortamında her ne kadar yeni dil öğrenme metotlarına başvurulsa da, çoğu eğitimci bilgiyi aktaran ve öğrenciyi bilgiyi ezberlemeye yönelten bir pozisyonudadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığı, öğrenci merkezli yaklaşımların göz ardı edildiği, öğrenme sürecinde duyuşsal ve duygusal uyarıcıların kullanılmadığı, motivasyonun tam anlamıyla sağlanmadığı, öğrencilerin sınavla tehdit edildiği sınıf ortamları oldukça fazladır.

Bu çalışma ile dil öğrenmeyi daha keyifli hale getiren, öğrencilere öğrenme sürecinde olumlu duygular yükleyen, sınıf ortamını tüm duyulara hitap edecek şekilde düzenleyen, korku ve tehdit gibi, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen unsurları öğrenme ortamından uzaklaştıran bir öğrenme sürecinin oluşması hedeflemektedir. Kısacası öğrenmenin, tüm bedeni ve duyguları kapsayan bir süreç içerisinde gerçekleşeceği bir ortamın sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Doktora tezimde bana destek olan ve yol gösteren çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY'a teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamda kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana destek olan değerli hocam Prof. Dr. Zekeriya ULUDAĞ'a teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Hayatımın her zorlu döneminde yanımda olan ve desteklerini benden hiç esirgemeyen canım annem ve babama, bu zorlu süreçte bana her zaman destek olup yol gösteren sevgili eşim Ömer BİR'e ve çalışma sürecinde beni üzmeyen canım kızlarım Berika ve Beril BİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İlkay AYVAZ BİR

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ZUSAMMENFASSUNG.....	v
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Önemi.....	2
1.2. Problem Durumu.....	4
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	5
1.5. Araştırmanın Amacı.....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Sayıtlılar.....	6
1.8. Uygulama.....	7
1.9. Tanımlar.....	7
2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE NÖRODİDAKTİK VE NÖROPSİKOLOJİK	
UNSURLAR.....	8
2.1. Beyin Temelli Öğrenme.....	8
2.1.1. Beynin Yapısı ve İşleyişi.....	8
2.1.1.1. Beynin Bölümleri.....	8
2.1.1.2. Sağ-Sol Beyin Kavramı.....	9
2.1.1.3. Beyin Sistemleri.....	11
2.1.1.3.1. R-Kompleks (İlkel/Sürüngen Beyin).....	11
2.1.1.3.2. Limbik Sistem (Duygusal Beyin).....	11
2.1.1.3.3. Neokorteks (Yeni rasyonel).....	12
2.1.1.4. Broca- ve Wernicke Konuşma Merkezleri.....	13
2.2. Çoklu Zeka Kuramının Beyin Temelli Öğretimle İlişkilendirilmesi.....	14
2.3. Beyin ve Öğrenme.....	14
2.3.1. Bellek.....	15
2.3.2. Genetik Eğilimler.....	16
2.3.3. Beyin ve Bütünsel Öğrenme.....	17
2.4. Nörodidaktik Unsurlar.....	18
2.4.1. Anlamlı Öğrenme.....	20
2.4.2. Çevresel Uyarılar.....	21
2.4.2.1. Sınıf Ortamı / Fiziksel Ortam.....	21
2.4.2.2. Renkler.....	23
2.4.2.3. Kokular.....	27
2.4.2.4. Müzik.....	28
2.5. Nöropsikolojik Unsurlar.....	29
2.5.1. Öğrenme Psikolojisi.....	29
2.5.1.1. Duygusal Ortam.....	29
2.5.1.1.1. Tehdit-Korku-Kaygı.....	31
2.5.1.1.2. Stres ve Notlandırma/Değerlendirme.....	32

2.5.2. Öğrenmede Güdüleyici Unsurlar	33
2.6. Beden ve Zeka.....	35
2.7. Dunn & Dunn Öğrenme Stilleri Modeli.....	39
2.7.1. Çevresel Faktörler	40
2.7.2. Duygusal Faktörler.....	41
2.7.3. Sosyolojik Faktörler	42
2.7.4. Fizyolojik Faktörler.....	43
2.7.5. Psikolojik Faktörler.....	44
2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Etkili Öğrenme ve Öğretmenin Temel İlkeleri.....	45
2.8.1. Anadil Bilinci	45
2.8.2. Erken Yabancı Dil Öğrenimi ve Çok dillilik	47
2.8.3. Öğrenme Biçimleri.....	50
2.8.3.1. Görsel Öğrenme	51
2.8.3.2. İşitsel Öğrenme	52
2.8.3.3. Dokunsal ve Kinestetik Öğrenme	54
2.9. Modern Dil Öğretiminde Yeni Yöntem ve Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımları	55
2.9.1. Callan Metodu.....	55
2.9.2. Birkenbihl Metodu	57
2.9.3. Whole Brain	59
2.10. Yabancı Dil Öğretiminde İstasyon Uygulama Modeli.....	60
2.11. Avrupa Birliği Dil Çerçevelerinin Nörodidaktik Yönleri	62
2.12. Milli Eğitim Bakanlığı'nın İkinci Yabancı Dil Öğretim Programı	64
3. YÖNTEM	67
3.1. Araştırmanın Modeli	67
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	67
3.3. Veri Toplama Araçları	68
3.4. Uygulama Aşamaları.....	69
4. BULGULAR.....	72
4.1. İstasyon Uygulama Modeli Değerlendirmesi.....	72
4.2. Anket Sonuçlarının Değerlendirmesi	74
4.3. Öğrenme Biçimleri Anketi	86
4.4. Araştırmanın Nicel Bulguları	88
4.5. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	90
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Sonuç.....	94
5.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA.....	98
EKLER	105
ÖZ GEÇMİŞ	144

SİMGELER VE KISALTMALAR

CEFR	: Common European Framework References
GER	: Gemeinsamer europäischer Referenznahmen für Sprachen
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Ö	: Öğrenci



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Beyin Lopları(bilimgenc.tubitak.gov.tr)	9
Şekil 2. 2. Sol ve sağ beyin (fikir.gen.tr)	10
Şekil 2. 3. Üçlü beyin modeli (brandingturkiye.com).....	11
Şekil 2. 4. Broca ve Wernicke konuşma merkezleri (fizyoo.com)	13
Şekil 4. 1. Ailelerin eğitim düzeyi	74
Şekil 4. 2. Ailelerin mesleği.....	74
Şekil 4. 3. Ailelerin ortalama aylık gelirleri.....	75
Şekil 4. 4. Evde yabancı dilde yayın yapan televizyon programları.....	75
Şekil 4. 5. Yurt dışına çıkma olanakları.....	76
Şekil 4. 6.Öğrenciye ait bir çalışma odası bulunma oranı.....	76
Şekil 4. 7. İlk yabancı dil teması	77
Şekil 4. 8. Ailede yabancı dil konuşma oranı.....	77
Şekil 4. 9. Kitap okuma alışkanlığı	78
Şekil 4. 10. Ailelerin çocuklarından beklentileri	78
Şekil 4. 11. Yabancı dil derslerinde Türkçe konuşulma oranı	79
Şekil 4. 12. Yabancı dil derslerinde tek kaynak kullanılma oranı	80
Şekil 4. 13. Öğretmenlerin öğrencilerle bireysel ilgilenmesi.....	80
Şekil 4. 14. Öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımları.....	81
Şekil 4. 15. Okulda yabancı dil derslerinin önemsenme oranı.....	81
Şekil 4. 16. Öğretmen merkezli ders işlenme oranı	82
Şekil 4. 17. Ders araç ve gereçlerin dil öğrenimine uygunluğu	82
Şekil 4. 18. Öğrencilerin kendilerini derslerde özgürce ifade edebilme oranları.....	83
Şekil 4. 19. Ortaöğretimde yabancı dil ders saatlerinin artırılma isteği.....	86

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3. 1. Birinci Öğretim çalışma grupları ile ilgili bilgiler	68
Tablo 4. 1. Öğrenme biçimleri anket sonuçları.....	87
Tablo 4. 2. Birinci Öğretim Deney ve kontrol grupları Almanca Akademik Başarı Testi Son Test Mann Whitney U-Testi sonuçları.....	89
Tablo 4. 3. Birinci Öğretim Deney ve kontrol grupları Almanca Akademik Başarı Testi Son Test Mann Whitney U-Testi toplu sonuçları	89
Tablo 4. 4. İkinci öğretim uygulama grubu Akademik Başarı Ön Test – Son Test Mann Whitney U-Testi sonuçları.....	89



1. GİRİŞ

Yabancı Dil öğreniminin gereksinimi sadece Türkiye’de değil, tüm dünyada büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle Avrupa’da tek dilliliğin yerini çok dillilik almıştır. Avrupa’da yaşayan öğrenciler, okul programlarında birinci dilin yanı sıra, ikinci ve üçüncü yabancı dilde eğitim almaktadırlar. Bu gereksinim, halkların birlikte yaşamaları ve insanların farklı nedenlerden dolayı başka toplumların içerisinde yaşamaları, ana dilleri ile içinde yaşadığı milletin dili olan ikinci dili birlikte kullanma zorunluluklarından kaynaklanmaktadır (Günday, 2015: 8). Ayrıca diğer ülkelerle iletişim kurmak ve kültürleri tanımak da yabancı dil öğrenmenin sebepleri arasındadır.

Demiray (2014: 7), eğitim, meslek veya tatil amaçlı yurt dışı gezilerinin, beraberinde dil öğrenme ihtiyacını getirdiğini ve bundan dolayı iki dillilik ve çok dilliliğin yeni dünyanın bir gereksinimi olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de de yabancı dil öğrenme gereksinimi son yıllarda önceki yıllara oranla daha da artmıştır. Özellikle Almanca’ya karşı ilgi ve ihtiyaç günden güne artmaktadır. Bu ilginin sebepleri arasında, Almanya, Avusturya ve İsviçre gibi Almanca konuşulan ülkelerde, özellikle bilişim, mühendislik ve sağlık alanlarında iş gücüne ihtiyacın olmasıdır. Dolayısıyla özellikle liselerde eğitim alan bazı öğrenciler, lisans eğitimlerine yurt dışında başlamak için, ikinci yabancı dilin yoğun olduğu özel okulları veya dil kurslarını tercih etmektedirler. Ayrıca Türkiye’de bu alanlarda çalışan kişiler, mesleklerini örneğin Almanya’da devam ettirebilmek için, yoğun bir dil öğrenme platformuna dahil olmaktadır. Artan bu talepler, ikinci yabancı dil öğrenmenin, özellikle de Almanca’nın önemini göstermektedir. Arak (2016: 17), İngilizce bilmenin herkesin sahip olduğu temel bir özellik haline geldiğini ve bu sebeple İngilizce dışında öğrenilen dillerin, kişilere iş dünyasında avantajlar sağladığını dile getirmiştir. Dolayısıyla Almanca öğretiminde karşılaşılan sorunların gündeme gelmesi, incelenmesi ve bu doğrultuda çalışmalar yapılması büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de bir çok dil kursu ve okullarda yabancı dil derslerinde her ne kadar yeni dil öğrenme yöntemleri ve teknikleri uygulansa da, Avrupa’ya göre bu süreç daha zor ve uzundur. Bu sorunun en önemli sebeplerinden birisi, öğrenilen dillere göre ülkelerin konumudur. Avrupa’daki ülkelerin birbirlerine çok yakın olması, ülkeler arası geçişlerin serbest olması ve insanların sürekli seyahat etmeleri, fakat

Türkiye’de bu olanakların kısıtlı olmasıdır. Dolayısıyla Avrupa’da yaşayan insanlar, öğrendikleri veya öğrenmekte oldukları dilleri, hemen yakınlarındaki veya sınırlarındaki ülkelere giderek kullanma veya konuşma şansına sahiptirler. Gidecekleri ülkeler uzak bile olsa, gençler son dakika uçuşları ile uygun fiyatlara seyahat etme şansına sahiptirler. Aynı şekilde, kendi yaşadıkları ülkede de, öğrenmekte oldukları dilleri konuşma şansları oldukça yüksektir. Çünkü Avrupa’nın bir çok ülkesinde farklı milletlerden topluluklar yaşamaktadır. Bu durum Türkiye’de farklılık göstermektedir. Türkiye, yüzölçümü olarak büyük bir ülke olup, Avrupa’ya gidiş dönüşler hem zaman almakta, hem de maddi olarak fazla maliyetlere sebep olmaktadır. Ayrıca pasaport ve vize işlemleri için de zorlu bir süreç gerektirmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de öğrenilen yabancı diller, sadece sınıflarda öğrenilenlerle sınırlı olup, öğrenilen dillerin kullanılması oldukça düşüktür. Dolayısıyla öğrenme süreci uzamakta ve dil öğrenenler yeterince pratik yapamadıkları için, özellikle konuşma becerileri istenilen düzeyde gelişmemektedir. Bu sebeple öğrenmenin sınıf ortamlarında mümkün olduğunca doğal bir süreçte yapılması ve yıl boyunca çeşitli simülasyonlar (benzetim) uygulanması kaçınılmaz olmalıdır. Çakaloz (2008: 69), eğitimde benzetimi, sınıf içinde bir olay, durum ya da problemin gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model ya da yakın koşulları oluşturularak öğrenmenin gerçekleştiği bir öğretim tekniği olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda dersler gerçeğe ne kadar yakın yapılırsa, öğrenme süreci o kadar etkili olur.

Yabancı dil öğreniminde ailelerin yabancı dile karşı tutumları büyük önem taşır. Nitekim ailelerin dil anlayışları ve dil algıları, çocuklarını bu doğrultuda yönlendirmelerinde etkili olacaktır. Çoğu aile çocuklarını erken yaşta ikinci bir dil öğrenmeye, hatta birinci yabancı dil öğrenmeye, yönlendirememiş veya yönlendirmekte geç kalmışlardır. Dolayısıyla çocukların yabancı dile erken başlayabilmeleri, ailelerin bu bilinci kazanarak onları desteklemeleriyle mümkündür.

1.1. Araştırmanın Önemi

Dil öğrenmenin ve yabancı dil bilme gereksiniminin toplumlararası ilişkiler açısından gerekliliği tartışılmazdır. İngilizce tüm dünyada kabul görse de, çağımızda artık tek dil yeterli değildir. Avrupa Birliği dil ölçütlerine göre de artık tek dil yeterli olmamaktadır. Her birey en az iki hatta üç dil öğrenmelidir.

Araştırma birçok açıdan önemlidir. Öncelikle öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri ve nörodidaktik ve nöropsikolojik yaklaşımların da dikkate alınarak

yapılan uygulamaların, yabancı dil öğretiminde yararlı olacağı beklenmektedir. Öğrenci merkezli öğrenmede, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için, Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlar, öğrencilerin, kendi gereksinimleri doğrultusunda yapılan öğretim etkinliklerine katılarak, yaşamlarının her alanında bilgiyi kullanma becerilerini geliştirecektir.

Araştırmaya konu olan nörodidaktik yaklaşım 1990'lı yıllardan sonra tüm dünyada üzerinde araştırmalar yapılan bir konudur. Bu konuda çalışma yapan nörofizyolojistlerin çoğu hala yaşamakta ve çalışmalarına devam etmektedirler. Son yıllarda beyin üzerine yapılan çalışmalar, daha önceki yüzyılda yapılan çalışmalardan daha fazladır.

Nörodidaktik yaklaşımda, bireyler tam öğrenme düzeyinde, anlamlı öğrenir ve kendi bilgilerini kendileri yapılandırır. Bu yaklaşımın tersine geleneksel öğrenme yöntemleri, beynin doğal öğrenme sürecini göz ardı ederler ve bu sebeple öğrenci bilgiyi ezberlemeye yönlendirilir (Demirel, 2004b). Nörodidaktik, çağdaş beyin araştırmalarının eğitim ve öğretim alanında kullanılmasıdır. Bu eğitim ve öğretim, beyni temel alarak, öncelikle beynin yapısı ve işlevinin öğrenme ile ilişkisini inceler. Yani Nörodidaktik'in görevi, modern beyin araştırmalarının pedagoji ve eğitim-öğretim alanında kullanılmasıdır. Nörodidaktik, beyin araştırmaları ve öğretme arasında bir köprü oluşturur. Nöropsikolojik yaklaşım ise, bilişsel ve zihinsel süreçlerin sinir sistemi ve özellikle de beyindeki karşılığını incelemektir. Yani, bu yaklaşımın da dikkate alınarak uygulandığı bir öğrenme sürecinde en önemli faktör, kişinin duygusal zekasına da hitap etmektir. Saldırganlık, korku, öfke gibi olumsuz duygular, beynin düşünmesini ve bir konu üzerinde odaklanmasını engeller. Bu da öğrenmeyi zorlaştırır. Olumlu duygular ise öğrenmenin daha hızlı, isteyerek ve kalıcı olmasını sağlar. İşte bu sebeplerden dolayı Nöropsikolojik yaklaşımın öğrenmede çok önemli bir rolü vardır. Sonuç olarak kişinin öğrenme esnasındaki duygusal durumu, öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir.

Bunun yanı sıra bu konuda yurtdışında yapılmış pek çok araştırma olmasına rağmen, ülkemizde yapılan kaynak taraması sonucunda, nörodidaktik ve nöropsikolojik yaklaşımlarla öğrenme stratejilerinin Almanca öğrenimi üzerindeki etkisi ile ilgili yeterli düzeyde çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu nedenle böyle bir çalışma yapma gereği ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan çalışma, konunun ele alınması ve bundan sonra yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından önemlidir.

1.2. Problem Durumu

Günümüzde dil öğretimi sınıflarında pek çok öğrenci, kendisini bir ölçüde ifade edebilecek kadar dil öğrenmiş olsa da, çok azı yabancı dili sevmeyi, severek öğrenmeyi ve o dilde yetkin olmayı başarabilmiştir. Bunda şüphesiz birçok etkenin rolü vardır. Bu etkenlerden biri, çoğu ailenin yabancı dil bilincinin olmamasıdır, dolayısıyla çocuklarını da bu doğrultuda bilinçlendirememeleridir. Bu hususta ailenin eğitim düzeyi, yabancı dil anlayışı ve algısı önemli rol oynamaktadır. Diğer bir etken, okul eğitiminin çocuğun yabancı dil gelişimini yeterince desteklememesidir. Bir başka etken ise, bireyseldir; yani öğrenci, kendini tanımamakta, öğrenme stratejilerini bilmemektedir. Bu çalışmada özerk öğrenme veya öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımından hareket edilerek, öğrencilerin özerk öğrenme anlayışına sahip olamamalarının, öğrenme strateji ve tekniklerini edinmemelerinin sebepleri araştırılmıştır.

Nörodidaktik ve Nöropsikolojik yaklaşımlarla öğretilen öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin yabancı dili öğrenme üzerinde etkisi var mıdır? Bu sorunun yanıtı araştırılacaktır. Buna bağlı olarak bilim adamları ve eğitimciler, beyin ile dil arasındaki ilişkiye yönelmişlerdir. Bu nedenle bu çalışmada, nörodidaktik ve nöropsikolojik ilkelerine dayalı etkinliklere ağırlık verilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinde görsel, işitsel, tatsal, duyuşsal ve duygusal uyarıcıları ve bellek destekleyicileri kullanarak, öğrenenin beyninin işleyişi etkin hale getirilmeye çalışılmıştır.

Eğitim programlarında, yabancı dil programlarının düzenlenmesine yönelik nörodidaktik unsurlar göz önünde bulundurulmuş mudur veya ne kadar göz önünde bulundurulmuştur; Avrupa Birliği Dil çerçevelerinin nörodidaktik yönleri nelerdir, bunlar araştırılmış ve bu doğrultuda dil öğrenme ile ilgili yeniden düzenlenmeye ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini “Yabancı dil öğretiminde deney ve uygulama gruplarına yapılan Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlara dayalı çalışmalar ile uygulama yapılmayan kontrol grupları arasında akademik başarı ve öğrenci tutumu üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

- Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlara dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi var mıdır?
- Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlarla yapılan etkinliklerin öğrenci tutumu üzerinde olumlu etkisi var mıdır?
- Uygulama grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Ailesel, eğitsel ve bireysel faktörler, yabancı dil öğreniminde önemli bir rol oynar mı?
- İstasyon Uygulama Modeli, öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu etkilemiş midir?

1.5. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlar doğrultusunda Almancayı öğrenmelerindeki başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Nörodidaktik ve Nöropsikolojik öğrenme yaklaşımlarına göre düzenlenen, öğretmen rehberliğinde, öğrenci merkezli bir sınıf ortamında öğrencilerin yeni öğrendiklerini, geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirilerek kalıcı bilgi edinmelerini sağlamaktır. Amaç, beynin işleyişi ve kuralları doğrultusunda zihinsel gelişime katkı sağlamak, öğrenmeyi hızlandırmak ve öğretmek, farklı yetenekleri ve öğrenci tiplerini ortaya çıkarmak, öğrenme teknik ve stratejilerini geliştirmektir.

Bu doğrultuda Nörodidaktik ve Nöropsikolojik çerçevede öğrenme teknikleri, stratejileri ve usulleri geliştirilmiştir. Bu unsurlar, öğrenmede öğrenciye yardımcı olabilir. Öğrenci, kendine Nörodidaktik ve Nöropsikolojik olarak da bakabilir, üst bilişsel bir bakış gibi. Bu süreçte düşünen, düşündüklerini hedef dilde doğru biçimde ifade edebilen, öğrendiklerini özümseyerek kalıcı ve kullanılır bilgi haline getirebilen, öğrendiği dili etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencileri daha çok yaratıcılığa yönelten, çok yönlü düşünmelerine olanak veren bir öğrenme-öğretme ortamı düzenlemek, öğrencilerin anlamlı bir şekilde öğrenmelerine ve öğrendiklerini kullanmalarına fırsatlar vermek çalışmanın amaçları arasındadır.

Bu konuyu seçmemizin diğeri bir nedeni ise şudur: Öğrenme türlerinden bir tanesi de Beyin Temelli Öğrenme'dir. Beyin Temelli Öğrenme, "Anlamlı Öğrenme"

için beynin kurallarının kabul edilmesini ve öğretim sürecinin zihindeki bu kurallara göre örgütlenmesini öngörür. Yani geleneksel öğretim yaklaşımları beynin doğal öğrenme sürecini göz ardı ettiği için, öğrenciyi bilgiyi ezberlemeye yöneltmektedir.

Caine, R.N. ve Caine, G. (1991) tarafından ileri sürülen Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımına göre bireyler anlamlı öğrenirler ve kendi bilgilerini yapılandırır. Beyin Temelli Öğrenme, bireyin birçok öğrenmeyi bir araya getirip örgütleyebileceğini benimser ve bunun için öğreneni destekler. Beyin, doğal kurallarına göre işleyen fizyolojik bir organdır. Öğrenme de nefes alıp verme gibi doğal olup kolaylaştırılabilir ya da engellenebilir.

Öğrenme, aynı zamanda içerisinde akıl, beyin ve kalbi de barındıran bir süreç olmalıdır. Bu bağlamda öğrenme, tüm bedeni ve duyguları kapsamalıdır. Böylelikle zihinsel gelişim ve öğrenme daha etkili olacaktır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılı,
- Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Alman Dili ve Eğitimi, birinci ve ikinci öğretim Hazırlık Sınıfı öğrencilerinden elde edilen verilerle,
- Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular ile,
- Hazırlık Sınıfı Almanca dersinde çeşitli beceriler üzerinde deney, kontrol ve uygulama grubundaki öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

- Ailevi, eğitsel ve bireysel faktörler yabancı dil gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.
- Öğrenmede bireysel farklılıklar önemli rol oynamaktadır.
- Nörodidaktik ve Nöropsikolojik yaklaşımlarının genel öğrenme stratejilerinin öğrenilmesinde olumlu etkileri vardır.

- Nörodidaktik ve Nöropsikolojik öğrenme stratejileriyle öğretilen deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarıları (kalıcılığı) arasında anlamlı bir fark vardır.
- Nörodidaktik ve Nöropsikolojik öğrenme stratejileriyle öğretilen uygulama grubunun ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir değişim vardır.

1.8. Uygulama

Araştırmanın uygulama süreci; deneysel işlem öncesi, deneysel işlem ve deneysel işlem sonrası şeklinde olmuş. Deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleşmiştir. Bu dönemde anket yapılmış ve bu doğrultuda öğrenci tipleri tespit edilmiştir. Daha sonra bunlara uygun nörodidaktik ve nöropsikoloji çerçevelerine uygun stratejiler geliştirilmiş ve bunlar sınıf ortamında uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrası ise, 2010-2011 eğitim öğretim yılının bahar yarısında gerçekleşmiştir. Bu dönemde veriler, nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile toplanarak istatistiksel analiz yapılmıştır.

1.9. Tanımlar

Yabancı Dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biri, sonradan öğrenilen dil.

Yabancı Dil Öğretimi: Ana dilin dışında olan dillerden birinin öğretilmesi.

Almanca: Hint-Avrupa dillerinin Germence kolundan, Almanya'nın tamamında, Avusturya ile İsviçre'nin ise bir bölümünde kullanılan dil.

Nörodidaktik: Beyin araştırmalarının eğitim ve öğretim alanında kullanılmasıdır.

Nöropsikoloji: Bilişsel ve genelde zihinsel süreçlerin sinir sistemi ve özellikle de beyindeki karşılığını inceleyen disiplinler arası bir daldır.

Nöropsikolojik yaklaşım: Zihin hakkında bilinenlerin, beyin temelinde; beyin hakkında bilinenlerin de zihin temelinde test edilmesini sağlamaktır.

2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE NÖRODİDAKTİK VE NÖROPSİKOLOJİK UNSURLAR

2.1. Beyin Temelli Öğrenme

Beyin Temelli Öğrenme, anlamlı öğrenme için, beynin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallarla örgütlenmesini içerir (Caine and Caine, 2002: 22).

Beyin araştırmaları 1980’li yıllardan sonra eğitimsel alanda önem kazanmaya başlamıştır. Hart (1975), Beyin Temelli Öğrenme teorisinin ilk temellerini atmıştır. Hart çalışmalarında, insan beyni ve öğrenme ile ilgili araştırmalar yapmış ve bunları beynin öğrenmesiyle uyumlu eğitimsel stratejilerin okullarda kullanılmasıyla ilişkilendirmiştir. Hart’a (1975)’a göre öğrenme, deneyimlerle elde edilenleri ve bunların anlamlılığını sağlamak için düzenlenmesini kapsamaktadır.

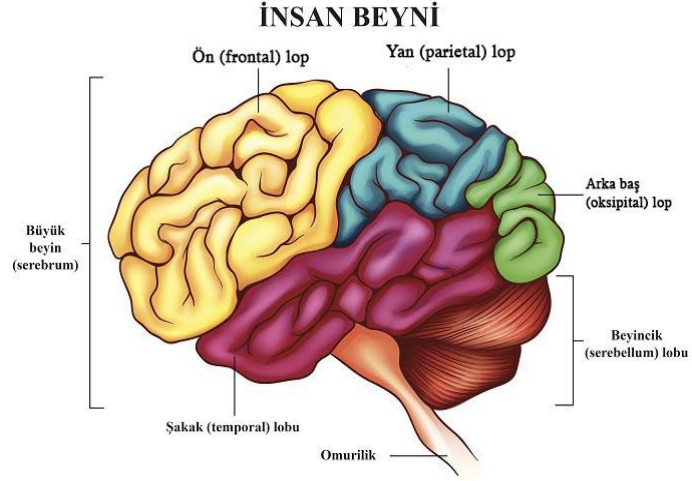
Beyin Temelli Öğrenme’nin temel ilkelerini ortaya koyan ve geliştiren eğitimciler Caine ve Caine (1994a)’dır. Bu Beyin Odaklı Öğrenme, anlamlı öğrenme için beynin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallarla örgütlenmesini içerir. Bu kuramın amacı, anlamlı öğrenme ve öğretme için öğrenme işlevini yerine getiren beynin biyolojik yapısının ve işleyiş kurallarının benimsenmesini ve öğretme sürecinin bu işleyiş kurallarına göre yapılandırılmasını sağlamaktır (Caine and Caine, 2002: 4).

Patricia Wolfe (2001), eğitim danışmanı olarak beyin araştırmaları ve sınıf uygulamaları konusunda araştırmalar yapmıştır. Eric Jensen (1998), beyin araştırmaları doğrultusunda sınıf içinde uygulanabilecek strateji ve teknikler sunmuştur. Biyoloji öğretmeni olan Kathie Nunly (2002), müfredat geliştirme çalışmaları ve Beyin Temelli Öğrenme araştırmaları yapmaktadır. Robert Sylwester (1994), Oregon Üniversitesi eğitim bölümünde çalışmakta olup, beyin ve öğrenme konusunda çok sayıda araştırma yapmıştır.

2.1.1. Beynin Yapısı ve İşleyişi

2.1.1.1. Beynin Bölümleri

Beyin, birçok işlevi olan bir organımızdır. Vücut hareketlerimizi kontrol eden, organlarımızın çalışmasını sağlayan, öğrenme, düşünme ve hatırlamadan sorumlu organımızdır (Foster, 1996; Wortock, 2002). Sinir sisteminin en önemli merkezini oluşturur aynı zamanda (Atabek; Uluorta, 2003).



Şekil 2. 1. Beyin Lopları(bilimgenc.tubitak.gov.tr)

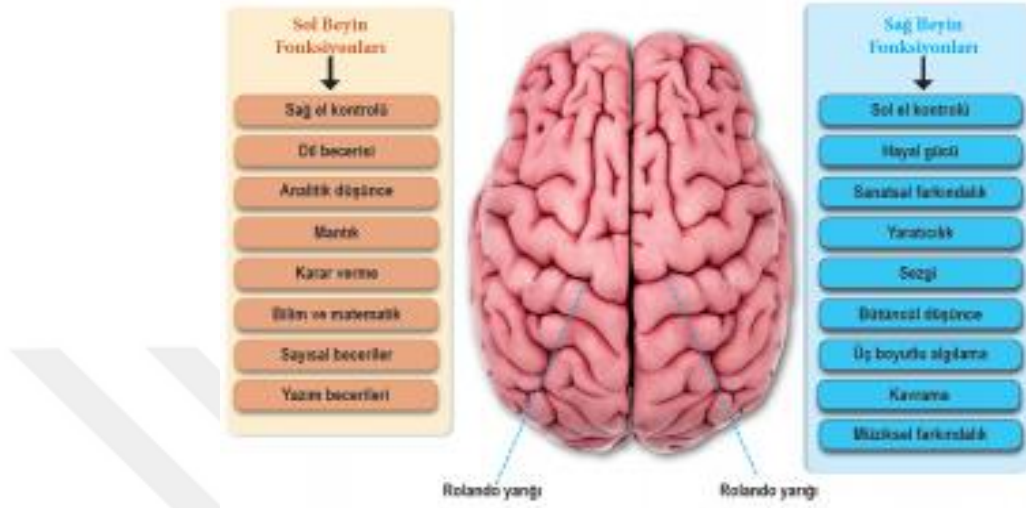
Beyni oluşturan temel birimler sinir hücreleridir (nöronlar), ve bunların uzantılarının diğer sinir hücreleri ile oluşturduğu sinapslardır. Sinir hücrelerinin oluşturduğu ağ sayısı ne kadar fazla olursa, bilgiyi işleme süreci o kadar hızlı olur. Nöron yalnızca bilginin geçişine hizmet eder. Bir nöron, diğer binlerce hücreden sinyal alabilir. Ama nöronlar genellikle kendilerine yakın olanla birleşirler. Bağlantıların çoğalması, daha etkili bir iletişim sağlar. Öğrenme, nöronların en kritik işlevidir (Greenfield, 1995).

Beyin, sağ ve sol yarı küreler olarak ikiye ayrılır. Ön ve arkada alın lobu, yan ve arka kafa lobları mevcuttur. Beyincik, içe doğru beyin kökünü oluşturur ve hareketlerin denetlenmesine yardımcı olur. Omurilik, beyinle vücudun diğer bölümleri arasında iletişim sağlar. Beyin kabuğu, beyin yarımkürelerinin dış tabakasıdır ve düşünmek, duyumsamak, yani duyular yoluyla algılamak için kullanılan bölümdür. Yapılan işin bilincine varılması bu bölümde sağlanır.

2.1.1.2. Sağ-Sol Beyin Kavramı

Beynin sağ ve sol yarımküreleri arasındaki iletişimi kalın bir sinir lifi sağlar. Bunun adı Nasırsı Madde'dir (Korpus Kollosum). Bu madde, bir yarımkürenin diğerinin yaptığından haberdar olmasını sağlar. Bu madde olmasaydı, “köpek” kelimesini okuyup anlayabilir (sol yarımküreyi kullanarak), ama köpeği gözümüzde canlandıramazdık (sağ yarımküreyi kullanmayı gerektirir). Beynin sol yarımküresi, sözel, matematiksel, mantıksal ve dil ile ilgili bilgileri işler, yazma ve fikirleri sınıflandırır. Sağ yarımküre ise sözel olmayan işlevlere yönelir. Bunlar hayal gücü, renk, müzik, ritim, şekil ve şemaların (grafik, harita ve çizgiler) işlenmesi, sezginin kullanılması, uzaysal farkında olma, belirsizliklerle ilgilenme, rastlantısal ve açık

uçlu fikirlerin işlenmesi ve görsel-uzaysal işlemlerdir (Dalrymple, 2004; Demirel, 2003; Gülpınar, 2005; Özden, 2003,) (akt. Keleş; Çepni, 2006). Bu iki yarıküre, yukarıda bahsi geçen sinirsel bağ aracılığıyla iletişim sağlar. Aynı zamanda her bir yarıkürede aksonların birbirine bağlanma zenginliği, öğrenmeyi zenginleştirir.



Şekil 2. 2. Sol ve sağ beyin (fikir.gen.tr)

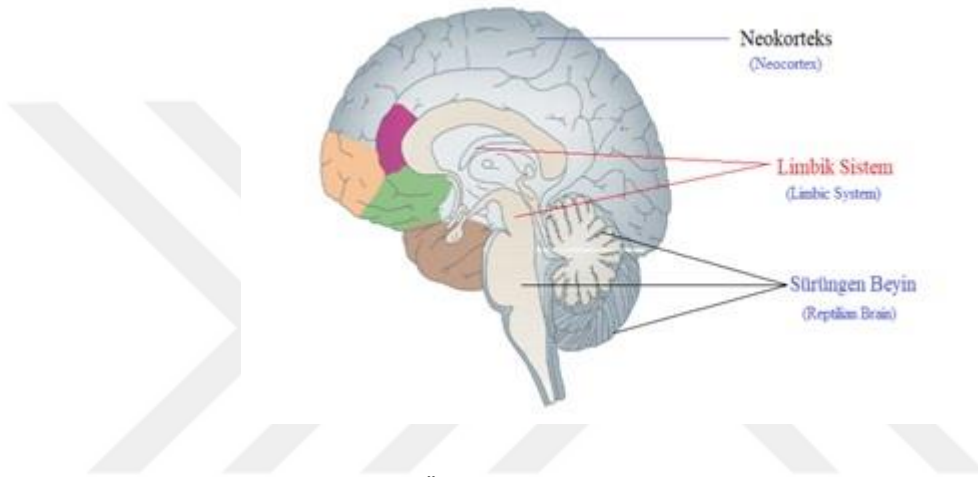
İnsanlar farkında olmadan beyinlerinin bir bölgesini daha baskın olarak kullanırlar. Beynin hangi bölümünün diğerine göre daha baskın bir şekilde kullanıldığını ortaya çıkaran çeşitli testler vardır. Bu testler, bireylerin öğrenme tarzlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretim sürecinin hazırlanmasında eğitimcilere ışık tutmaktadır (Gülpınar, 2005).

Ornstein, yaptığı çalışmalarında, her iki yarımkürenin koordineli olarak kullanılması için yönlendirilen kişilerin genel yeteneklerinde artışlar ortaya çıktığını gözlemlenmiştir (Özden, 2003). Bu sebeple, yabancı dil öğretimi her iki yarımkürede, yani beynin bütününde yoğunlaşmalıdır. Bu şekilde düzenlenen öğrenme ortamı ve materyalleri, anlamlı öğrenmeye yardımcı olacaktır (Atabek; Uluorta, 2003). Çünkü her yarı küre, farklı fonksiyonların merkezleri olmasına rağmen, bu fonksiyonları yerine getirmede birbirlerine katkı sağlarlar. Örneğin, veriler analiz edilirken (sol yarı küre fonksiyonu), renkli grafik ve şemalar kullanılarak (sağ yarıküre fonksiyonu) etkinlik artırılabilir (Yıldırım, 2004: 41-47). Yani bir yarı küredeki etkinlik, diğeri tarafından desteklenmedikçe anlamlandırma gerçekleşemez. Bu sebeple bu çalışmada beynin her iki bölümünü de harekete

geçiren etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerden tezin ilerleyen bölümlerinde bahsedilecektir.

2.1.1.3. Beyin Sistemleri

Paul MacLean tarafından 1978 yılında gerçekleştirilen Üçlü Beyin Teori'sinde, beynin üç bölgeden oluştuğu ve bu bölgelerin birbirlerinden anatomik ve kimyasal olarak ayrıldığı, fakat bunların birbirleriyle sürekli etkileşim halinde oldukları ileri sürülmüştür. Bu üç bölge, R-Kompleks (İlkel Beyin), Limbik Sistem ve Neokorteks olarak adlandırılmıştır. Bu katmanların kendi içlerinde farklı işlevleri vardır.



Şekil 2. 3. Üçlü beyin modeli (brandingturkiye.com)

2.1.1.3.1. R-Kompleks (İlkel/Sürüngen Beyin)

R-Kompleks, yani ilkel beyin, insanlardaki ilkel davranışları kontrol eder. Atalarımızdan kalan bu beyin, yaşamın sürdürülmesiyle görevlidir. Sindirim, solunum gibi işlevler bu bölgede işlenmektedir. Vücudun bir bütün olarak hayatta kalma çabası, üst düzeyde zihinsel kapasite gerektirmeyen davranışlar bu bölgeye aittir. Bunlar otomatiktir ve değişime kuvvetli bir direnç göstermektedir (Foster-Deffenbaugh, 1996).

2.1.1.3.2. Limbik Sistem (Duygusal Beyin)

Limbik sistem, duygular, uyku, hormonlar, cinsellik, bellek, koku, organizasyon gibi birçok önemli işlevden sorumludur. Ayrıca beynin uzun süreli bellekte sakladığı deneyimlerin seçimi ve sınıflandırılmasından da sorumludur. Bu sebeple, duyguların belleğe aktarılmasında da önemli bir rolü vardır (Thayer, 1989).

2.1.1.3.3. Neokorteks (Yeni rasyonel)

Neokorteks, işitme gibi duyuşsal yeteneklerin yanı sıra konuşma, yazma, soyut düşünme, örüntü oluşturma, kavram, yaratıcılık ve karmaşık sorunların çözümü gibi zihinsel kapasite gerektiren işlevleri yürütür.

Peki, öğretimde bu üç beynin önemi nedir? Kişı, korku ve kaygı halindeyken davranışları, neokorteksten aşığı doğru limbik ve R-Kompleksin emrine girer ve ilkel davranışlarda bulunur. Bu bağlamda öğrenmenin oluşabilmesi için, korku ve kaygının düşük olması gerekir. Bu sebeple eğitimciler, rahatlatma tekniklerini bilmeli ve kaygı ve korkudan uzak, yoğun isteğın hakim olduğı bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.

Beyinde sürekli kullanılan nöronlar güçlenir, kullanılmayanlar ise budanır. Budanan nöronlar, işlerliğini tamamen kaybedebilirler ya da başka bir sinir ağıında kullanılmak üzere bağlantılar kurarlar. Yeni doğan bir bebekte öncelikle işitsel korteks gelişir, çünkü duyma ve sesleri ayırt etme becerisinin önemi çok büyüktür. Sesleri, sözcük sesletimlerini duymak, sözcük üretiminden önce gelişir. Bu sebeple bebeklerle konuşmak veya onlara kitap okumanın önemi büyüktür. Yeni doğan bir bebekte, bütün dillerdeki sesleri çıkaracak beceri vardır. Fakat altı ay sonra bebek, içinde doğduğı dilin sesletimini duyarak ona uyum sağılar. Dilin içinde bulunmayan sesler, yani bu sesleri işleyen nöronlar, budanır ya da farklı alanlarda kullanılırlar (Sylwester, 1995: 107-9). Bu sebeple, yeni doğan bir bebeğın farklı sesletimleri, aksanları duyması, onun gelecek yaşamında yabancı dil öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken, özellikle sesletimde zorlandıkları görölmektedir. Bebeklere farklı dillerde müzik dinletmek veya yabancı dilde çeşitli işitsel alıştırmalar dinletmek, bebeklerin o seslere uyum sağılamalarını kolaylaştırır ve bu bağlamda nöronların güçlenmesini artırır. Böylelikle yabancı dil öğrenirken telaffuz öğrenimi kolaylaşmış olur.

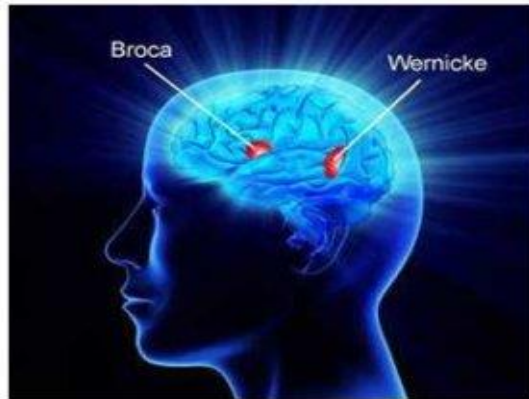
Nöronların budanması, kişilerin sonraki dönemlerde öğrenmesini elbette engellemez. Nitekim beyin, esnek bir organdır ve kişilere yaşamlarının herhangi bir döneminde birçok şey öğretilir. Yani beyin, içinde bulunduğı şartlara göre şekillenebilir. Her bir öğrencinin beyni özgündür. Bu nedenle tek ve herkese özgü bir öğrenim stratejisi yoktur. Eğitim öğretim stratejilerinin, bu farklılıklar göz önünde bulundurularak geliştirilmesi gerekmektedir.

2.1.1.4. Broca- ve Wernicke Konuşma Merkezleri

Beyinde konuşmayı yöneten, yönlendiren birbiriyle bağlantılı, sol yarımkürede yerleşik iki merkez vardır. Bunlardan birisi *Broca Merkezi*'dir (Overmann 2005). Bu bölge, Fransız cerrah Paul Broca (1824–1880) tarafından 1861 yılında keşfedilmiştir ve iki konuşma merkezinden biridir. Bu bölge beynin sol yarısında frontal lobunda bulunur. Paul Broca yaptığı açıklamalarda, sol frontal lobun arka alt bölümünün hastalığında konuşmanın motor yönünün bozulduğunu ortaya koymuştur. Bu bölgeye daha sonra “Broca Merkezi” adı verilmiştir. Burada herhangi bir hasar oluştuğunda, hastanın konuşmasında fonksiyonel sözcükler kaybolur. Broca Afazi'sinde (Motor Afazi) hasta kendini ifade etmekte, cümle kurmakta, kelimeleri telaffuz etmekte zorlanır. Ancak gramer yapısı bozuk, eksik cümleler ya da tek tek kelimelerle kendisini ifade edebilir.

Broca'nın hastası öldüğünde yapılan otopsi sonuçlarına göre, beyninin Broca merkezinde bir hasar görüldüğü için, onu haklı çıkarmıştır. O dönemden itibaren bu bölge, dilin oluştuğu nörolojik bölge olarak kabul edilmiştir.

Breslau Psikiyatri Kliniği'nde Nörolog olan Carl Wernicke, 1874 yılında, Broca tarafından keşfedilen Motor Afazi'sinden tam 13 yıl sonra, bu durumun tam aksi olan başka bir Afazi keşfetmiştir. Burada hastaların dil anlama yetileri tamamen yitiktir. Hastalar, Broca merkezi hasarsız olduğu için, akıcı ama anlamsız bir şekilde telaffuz edebiliyorlar, fakat sesletilen kelimeleri anlamlandıramıyorlardı. Yani anadillerini yabancı bir dil gibi algılıyorlardı. Bu tür hastaların üst temporal girusun arka bölümünün lezyonlarında hasar görüldüğü ispatlanmıştır. Bu bölgeye de *Wernicke Alanı* adı verilmiştir.



Şekil 2. 4. Broca ve Wernicke konuşma merkezleri (fizyoo.com)

Dili anlamak ve dil üretimi sadece bu iki bölgede oluşmamaktadır. Aynı zamanda interhemisferik uzantısı aracılığıyla sağ beyin yarım küresiyle de ilişkilidir ki bu bölüm aynı zamanda Müzik ve Prozodik (ritim, ses, vurgu, tonlama vs.) dil unsurlarından da sorumludur.

Kadınlardaki Broca merkezinin erkeklere göre %20 daha büyük olduğu kanıtlanmıştır (Schiffler 2002: 9). Böylelikle kadınların sözel iletişimde ve ifade biçiminde erkeklerden daha başarılı oldukları yargısı doğrulanmış olmaktadır.

2.2. Çoklu Zeka Kuramının Beyin Temelli Öğretimle İlişkilendirilmesi

Çoklu zeka ve beyin temelli öğrenme yaklaşımlarının ortak yönlerinden biri, öncelikle bilgiyi ezberlemek değil, bilgiyi üretmeye yönelik bir yaklaşım olmalarıdır. Her iki yaklaşımın amacı öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygun becerilerin geliştirilmesini sağlamaktır. Çoklu zeka, beyin temelli öğrenme, öğrenme stilleri gibi teorilerde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, bireysel merkezli bir öğrenme gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak gerçekleşen bir öğrenme, onların öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Çoklu zeka kuramında yer aldığı gibi beyin temelli öğrenme yaklaşımında da her beynin tek olduğu ilkesine dayanarak çoklu öğrenme etkinlikleri (işitsel, görsel, devinişsel, duygusal) düzenlenmektedir (Demirel vd., 2002: 129). Dolayısıyla öğretim süreci birden fazla duyu organına hitap etmelidir, yani öğretim sürecinde zeka boyutlarının tümüne yönelik etkinlikler oluşturulmalıdır. Öğrencilerin bu etkinliklere katılarak zeka alanlarını geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu iki model, öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyerek, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılımlarını içermektedir.

2.3. Beyin ve Öğrenme

Nörobilim araştırmaları çerçevesinde iki nöronun birbirleriyle bağlantıya geçmesiyle öğrenme oluşur. Kaliforniya Üniversitesi Psikoloji Profesörü Michael Gazzaniga'ya göre sahip olduğumuz her düşünce, tüm vücudumuz tarafından hissedilir, çünkü beynimizdeki kimyasallar için gerekli reseptörler, vücut hücrelerinin yüzeyinde yer alır. Öğrenme ise beynin iç yapısında gerçekleşen değişiklikler olarak tanımlanabilir, çünkü her bir yeni uyarım, deneyim ve davranış, nöron bağlantılarında değişikliklere sebep olur (Jensen, 1998). Bu yapısal değişiklikler beynin fonksiyonel organizasyonunu değiştirir, yani beyin yeniden

organize olur. Böylelikle beynin farklı bölümleri, farklı zamanlarda öğrenmeye hazır olabilir (Bransford vd., 2000).

Sürekli kullanılan nöron bağlantıları, zamanla daha az elektrik enerjisiyle aynı iletişimi sağlamaya başlar. Bu da nöronların bir öğrenme gerçekleştirdiği anlamına gelir. Beyindeki bu bağlantıların güçlendirilebilmesi için, zenginleştirilmiş çevre ve deneyimlerle beynin sürekli uyarılması gerekir (Thomas, 2001). Bu uyarıların, tüm bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, görsel, işitsel, dokunsal ve duyuşsal temelde olması gerekmektedir ki anlamlı bir öğrenme oluşabilsin. Bu doğrultuda öğrenme, bireysel ilgileri karşılayabilmeli ve çok yönlü olmalıdır.

2.3.1. Bellek

Tüm öğrenmelerin gerçekleşmesi bellekte vuku bulur. Bellek, bilginin depolanabilme ve yeniden kullanılabilme yeteneğidir (Ziylan, 2001). Bilgilerin sık kullanımı, nöral ağları güçlendirir. Nöronlardaki her bir ateşleme, bu işlemin tekrar yapılması için eğilim doğmasına neden olur (McFadden, 2001). Bu sebeple belleğin güçlendirilmesi ve daha etkin bir öğrenmenin oluşabilmesi için, öğrenilen bilgilerin sık sık tekrarlanması gerekir. Yani beynin kullanım kapasitesinin geliştirilmesi gerekmektedir (Uluorta ve Atabek, 2003).

Bilgi ve deneyimler, beyin içerisinde farklı bellek sistemleri içine kodlanırlar (Dhority and Jensen, 1998). Bellek, bilgiyi işlerken ve yorumlarken farklı aşamalar kat eder. Bunlar: Duygusal Kayıt, Kısa Süreli Bellek ve Uzun Süreli Bellek'tir.

Bireyin gördüğü, işittiği, duyduğu ya da hissettiği şeyler *Duygusal Kayıt*'ın içeriğini oluşturur. Bu hafızanın kayıt hızı bir milyon/saniye olarak belirtilmektedir (Soylu, 2004). Duygusal kayıt, oldukça geniş bir kapasiteye sahip olmasına rağmen, bu kayıtları saniyeler sonra kaybeder. Görsel bilgi 1 saniyeden az, dokunma ile ilgili bilgi 2-3 saniye, işitsel bilgi ise 4 saniye sonra kaybedilir. Fakat yeterli bir dikkat harcanırsa, duygusal kayıttaki bu bilgiler, kısa süreli belleğe aktarılabilir (Banikowski and Mehring, 1999).

Belleğimizin en fazla iş gören bölümü *Kısa Süreli Bellek*'tedir. Düşünmenin çoğu ve bilgi işleme, bu bellekte gerçekleşir. Burada gelen bilgi görüntülenir ve bu bilgilerin çoğu ses olarak saklanır. Bu belleğin kapasitesi sınırlıdır ve burada tutulan bilginin miktarı ve tutulma süresi yaşa göre değişir. Bir yetişkin tekrarlama yapmaksızın 10 ile 20 saniye arasında 5 ila 9 öğeyi kısa süreli bellekte tutabilir. Kısa

sürekli belleğe gelen bilgiler ya ihmal edilir (unutulur) ya tekrar edilerek kısa süreli hafızada tutulur ya da tekrarlama ile daha önceki bilgilerle birleştirilerek uzun süreli belleğe transfer edilir.

Eğitim alanında kısa süreli belleğin kapasitesini verimli bir şekilde kullanmak için, bilgilerin parçalara bölünerek verilmesi, tekrarlar yapılması, bilgilerin belleğe kaydedilmesi için öğrencilere yeterli süre tanınması, önemli bilgilerin vurgulanması gibi uygun stratejiler geliştirilmelidir (Banikowski and Mehring, 1999).

Bilgilerin *Uzun Sürekli Bellek*'e kodlanabilmesi için, bilgiye duygusal bir değer yüklenmiş olması ve bu bilgiyle daha sonra tekrar karşılaşılacağı yargısı olması gerekmektedir. İnsanın yaşadığı her deneyim, beyinde, uzun süreli belleğe kodlanmış olan bir başka deneyimi çağırır. Düşünme, davranış ve konuşma gibi etkinlikler, bu çağrışımlar sonucunda ve bellek bileşenlerinin iletişimiyle gerçekleşmektedir. Bir bilginin bu belleğe aktarılması 30 dakika ile 3 saat arasında gerçekleşir. Bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması, bilgilerin tekrar edilmesi ile gerçekleşir. Bu belleğin en belirgin özelliği, limitsiz kapasiteye ve uzun bir sürece sahip olmasıdır. Bilgilerin bu belleğe aktarılması güçtür, fakat burada depolanan bilgiler ömür boyu hatırlanabilir. Bir bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilebilmesi için sık sık tekrar edilmesi gerekir (Ziylan, 2001).

Bu bellekte sözcükler sadece işitildikleri sesleriyle değil, anlamlarıyla saklanmalıdır. Ayrıca bu bellekte ses, koku ve görüntüler de saklanabilir.

Kişilerin kullandıkları bellek sistemleri; kişilikleri, bilgiyi anımsama amaçları ya da kişisel öğrenme biçimleri ve zekâ türlerine göre farklılıklar gösterebilir.

2.3.2. Genetik Eğilimler

Nörobilim alanında çalışan araştırmacılar, genetik verilerden de faydalanmaya çalışmaktadırlar. Özellikle sözsöz faaliyetler esnasında nöron gruplarının aktivitesinin nasıl değiştiğine, yeni işlevsel bağlantıların nasıl ve neden ortaya çıktığına, dışarıdan gelen bilginin ve genetik faktörlerin söz edinimini nasıl etkilediğine dair çalışmalar son yıllarda gündemdedir (Kazan ve Öksüz, 2010).

Beyin ve dil, eş zamanlı olarak gelişmektedir. Ancak Deacon'a göre (Deacon, 1997, akt. Kazan; Öksüz, 2010) adaptasyon işini dil gerçekleştirmektedir. Böylece çocuklar, dilin genetik olarak beyin tarafından kaydedilen en olası özelliklere yönelik gelişimi sebebiyle, sözdizimsel prosedürlere hazır olan bir beyinle doğarlar. Beyin,

düşünme için gereklidir, ancak yeterli değildir. Bunun için deneyim gereklidir. Nöronların çoğu, doğumdan sonra oluşmaktadır. Potansiyel konuşma yetisi, genetik faktörlere bağlı olurken, gerçek söz ürünleri tecrübeye dayanmaktadır (Moulton, 1969: 3–4, akt. Oymak, 1998).

Sonuç olarak, bir bireyin zekâsının ve yeteneklerinin alt ve üst sınırı, genetik olarak belirlenmiştir, ancak bireyin bu sınırlar içinde zekâ ve yeteneklerini ne düzeyde geliştireceği; çevresel etmenlere, yaşadığı deneyimlere ve aldığı eğitime bağlıdır (Kuzgun ve Deryakulu 2004: 1).

2.3.3. Beyin ve Bütünsel Öğrenme

Beyin araştırmaları, beynimizin sadece düşünce merkezi değil, vücudumuzdaki tüm sistemlerin merkezi olduğunu kanıtlamıştır. Sevgi ya da nefret hissettiğimizde ya da araba kullandığımızda, beynimizde her defasında milyonlarca nöron arasında, duyu organları arasında ve duygular arasında bir iletişim ağı (ateşleme) oluşur. Doğum öncesi başlayan ve yaşam boyu süren bir öğrenme sürecidir bu (Liebertz, 2001: 12-13).

Liebertz'e (2001) göre, beynimizde sağ ve sol yarı küreler arasında mükemmel bir değiş tokuş söz konusudur. Bu tümüyle çalışan beynin, tam kapsamlı (bütünsel) öğrenmeye ihtiyacı vardır. Çünkü beyni tek yönlü çalıştırmak, yani beynin sadece sol tarafını ya da sağ tarafını çalıştırmak, öğrenme için tamamen etkili değildir. Beynin deneyim, keşif ve araştırmayı kapsayan; hareket, duygusal algı ve bilgiyi de etkin bir şekilde birbirine bağlayan bir öğrenme sürecine ihtiyacı vardır. Örneğin çocukların sadece dilsel ve matematiksel yetenekleri yoktur. Onlar, konuşmaktan, hesap yapmaktan ve okumaktan çok daha fazla beceriye sahiptirler.

Beyin araştırmaları, öğrenme için yeni yollar açmıştır: Bütünsel öğrenme, tüm bedeni ve duyguları kapsayan bütünsel bir olgunlaşma sürecidir. Bu süreçte sürekli gelişmekte olan duysal algı, düşünce performansı, hareket ve duygular da vardır.

19. yüzyıllarda çocuk eğitime büyük bir katkısı olan Pestalozzi'ye (1746-1827) göre; eğitim ve öğretim, çocukları yetenekleri doğrultusunda her yönlü eğitmelidir. Pestalozzi'nin eğitim anlayışı, elin, kafanın ve kalbin eğitimidir aynı zamanda. Dolayısıyla zihin, beden ve kalbin birlikte faaliyette bulunduğu bir öğrenme süreci, daha etkili olacaktır. Bu da bütünsel öğrenme için vazgeçilmezdir.

Liebertz (2001), bu ögelere mizahı da eklemiştir. Öğrenme sürecinde en önemli etkenlerden biri gülmektir. Mizah, öğrenmeyi destekler. Kişilerin gülererek öğrenmesi, algıları açık tutar. İçerisinde mizahın olmadığı bir öğrenme ortamında, çocukların öğrenileni daha az hatırladıkları görülmüştür. Mizah, aynı zamanda çocukların kişilik gelişimini de güçlendirir. Liebertz'e (2001) göre gülmek ve öğrenmek iyi bir ikilidir.

Mizah, öğrencilerin moralini arttırmak için kullanılırsa, olumlu bir öğrenme sağlar. Öğrenciler, öğrendikleriyle görsel ya da duygusal bir bağ oluşturlarsa, bilgiyi hatırlamaları daha kolay olur. Örneğin; derslerde şakalar ve anekdotların kullanılması bir çağrışım oluşturmaktadır (Oruç, 2010: 59).

Bu çalışmada bütünsel yaklaşımdan da yola çıkılarak, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve zihinsel süreçlerine katkı sağlamak için tüm duylara hitap eden, kişilerin beden ve duygularının da öğrenim süreci içerisinde yer aldığı ders etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler ışık, ses, müzik, hareket gibi bir çok faktörden oluşmaktadır ve bunlara çalışmanın sonraki bölümlerinde yer verilmiştir.

2.4. Nörodidaktik Unsurlar

Bu çalışmanın en önemli amaçlarından birisi, Yabancı Dil Öğretimi'nde Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurların etkisini ele almaktır.

Nörolojik bilim, üç farklı nöroloji ve beyin anlayışına tanık olur. Bunlar; geleneksel beyin anlayışı, davranış nörolojisi ve kognitif beyin anlayışıdır (Tanrıdağ, 2009).

Geleneksel beyin anlayışı, beyni genel bir memeli sinir sistemi içinde ele alır ve hareket ve beş duyu işlevlerini inceler.

Davranış nörolojisinin beyin anlayışı, beyni genel bir sinir sistemi modeli içinde ve insana has yüksek beyin işlevlerini ve davranış bozukluklarını inceler.

Kognitif beyin anlayışı, insan beyninde bilgi, beceri, bellek ve yönetsel işlevlerin nasıl oluştuğunu inceler ve bunların sonuçlarını bireylerin beyni açısından sorgular.

Kognitif nörobilim, klasik nörolojik bilim anlayışındaki doğumdan sonra yeni nöron bağlantılarının olmadığı ve nöronların ölümünde yenilerinin oluşmadığı

görüşünü reddeder ve bu süreçlerin tüm yaşam boyu sürdüğünü ve eğitim ve öğrenmenin protein sentezini artırarak bu süreçleri hızlandığını savunur.

Bu bağlamda yeni gelişen bir beyin, öncelikle yakın çevresinde gördüğü ve sık tekrarlanan olaylar ve davranışlarla bağlantılarını geliştirir. Bu durumda yakın çevre, aile ve dil özelliklerinin öğrenmede büyük rolü vardır.

Nörofizyolojik kuramının temsilcisi Donald Olding Hebb'dir. Hebb'in kuramı, öğrenmeyi hem bilişsel hem de nörofizyolojik bir yaklaşımla inceler. Hebb'e (1987) göre, iki türlü öğrenme vardır. Bunlardan birincisi hücre kümelerinin oluşturulduğu çocukluktaki öğrenmelerdir. İkincisi ise yetişkinlikte gerçekleşen yaratıcı öğrenmedir.

Çocuklukta zengin bir uyarıcı ortamının oluşturulması, bilişsel gelişim için gerekli olan nörolojik yapılanmaları olumlu yönde etkiler. Çocuklar ne kadar karmaşık ve zengin uyarıcılar içinde yetişirlerse, ne kadar çok çeşitli obje ve olayla karşılaşılırsa, ilerideki hayatlarında problem çözme becerileri o kadar iyi olur. Bu sebeple çocuklara zengin bir uyarıcı çevre düzenlenmeli, onların yaparak, yaşayarak, görerek, işiterek, koklayarak, yani tüm duyu organlarını kullanarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Hebb (1987), yetişkinlikteki öğrenmenin daha bilişsel olduğunu ileri sürer. Bu öğrenme, daha çok çocuklukta oluşturulan hücre kümelerinin ve ardışık safhaların yeniden biçimlenmesini sağlar ve daha iç görüye ve yaratıcılığa dayanır. Bu durumda ergenlik ve sonrası yaş gruplarında öğrenciler, daha çok yaratıcılığa yöneltilmeli ve onların çok yönlü düşünmelerine olanak verilen bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Bu çalışmaya konu olan Nörodidaktik yaklaşım, 1990'lı yıllardan sonra tüm dünyada üzerinde araştırmalar yapılan bir konudur. Son dönemlerde beyin üzerine yapılan çalışmalar, önceki yıllara oranla daha fazladır. Nörodidaktik; nörobilim çerçevesinde yapılan araştırma sonuçlarına göre eğitim ve öğretim alanında yeni model ve pratik yaklaşımlar geliştirir.

Nörodidaktik araştırmacıları, nörobilimsel bulguları yorumlar ve bunları eğitim veya uygulama alanına aktarırlar. Nörodidaktik kavramı 80'li yıllarda ilk defa Matematik uzmanı olan Gerhard Preiß tarafından öne sürülmüştür. Preiß (1996), Nörodidaktik'in insanın öğrenme yeteneğinden ortaya çıktığını ve öğrenmenin oluşabileceği en iyi koşulların araştırılması gerektiğini ileri sürer. Burada beynin

elastikiyeti ve öğrenme yetisinin birbirlerinden ayrılmaz bir ilişki içerisinde olduğu inancı önem taşımaktadır. Beyin araştırmaları bu ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır. Nörodidaktik'in görevi, nörobiyolojik bulguları eğitim açısından incelemek ve bunları eğitim-öğretim alanında kullanmaktır.

Gerhard Friedrich (2005), “Nörodidaktik” kavramını genel eğitim alanına aktarır. Friedrich’e göre “Nörodidaktik”, beyin araştırma sonuçlarının eğitim-öğretim için önemini vurgular. Nörodidaktik’in görevi aynı zamanda, nörobilimin sonuçlarını ortaya koymak ve bunların uygulama alanlarını pratikte göstermektir.

Sonuç olarak Nörodidaktik yaklaşımının temelinde, çocukların “beyin temelli” öğrenmeleri gerektiği yatmaktadır. Nörodidaktik araştırmacıları, öğrenme ve öğretmenin daha iyi olabileceği ihtimaline ikna olmuşlardır.

2.4.1. Anlamlı Öğrenme

Daha önce de belirtildiği gibi, geleneksel öğretim yöntemleri beynin doğal öğrenme sürecini göz ardı ettiği için öğrenciyi bilgiyi ezberlemeye yöneltmektedir. Bu sebepten dolayı, nörodidaktik öğrenme süreci doğrultusunda, öğrenciler anlamlı öğrenmeye teşvik edilmelidir. Caine ve Caine (1994), öğrenmenin nefes almak kadar doğal olduğunu ve onu engellemenin ve kolaylaştırmanın mümkün olduğunu ileri sürer. Beyin, kendi anlamlarını yaratmaya gereksinim duyar. Anlamlı öğrenme, yaratıcılık üzerine kurulur ve öğrencilerin eğitimde yaşayabilecekleri eğlencenin çoğunun kaynağını oluşturur.

Anlamlı öğrenme, beyindeki karşılıklı bağlantıların sayısının ve niteliğinin artırılması yoluyla edinilir. Yani yeni bilgi aktarırken, öğrencilerin önceki bilgilerinden faydalanarak öğretmek gerekir. İçsel güdülenme ne kadar fazla olursa, anlamlı bilginin artışı o kadar kolay olur. Öğrenenlerin içsel olarak güdülenmesi, onların öncelikle dikkatlerinin toplanmasını sağlamaktır. Bu durum sağlandığında, öğrenenlerde kendiliğinden ve çoğu zaman fark edilmeyen değişimler oluşacak ve kişiler anlamı hissedeceklerdir.

Öğrenenlerin, öğrenilenleri mümkün olduğunca sorgulamaları, anlamın daha da iyi hissedilmesine yol açacaktır. Ne öğrenildiği, niçin öğrenildiği, öğrenilenin ne anlama geldiği, hissedilen anlamları ortaya çıkarır ve bunlar içsel güdülenmeye katkıda bulunur. Burada hedef, aynı zamanda öğrenenin kişisel yaşantılarını anlamlandırmasıdır.

İçsel güdülenmenin anlamı, zevk almak için bazı şeyler yapmaktır (Caine, 1994: 80-184). Bu sebeple, yapılan işlerin sevilmesi veya sevilen işlerin yapılması sağlanmalıdır. Eğitimciler yaptıkları işleri önce kendileri sevmeleri, sonra da öğrencilere sevdirmelidir.

2.4.2. Çevresel Uyarılar

Öğrenme ortamında çevresel uyarıların olmaması veya eksik olması, bilişsel gelişimi olumsuz yönde etkiler. Çevresel uyarılarla karşılaşan beyin, bunları ilişkilendirerek anlamlandırmaya ve kendi içinde örüntüler oluşturmaya çalışır (Gülpınar, 2005). Beyin, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu şekil alır. Dolayısıyla zenginleştirilmiş çevre, öğrencilere öğrendiklerini anlamlandırma yetisi kazanma fırsatı verir (Wolf ve Brandt, 1998). Zenginleştirilmiş çevrede nöronlar yoğun bir etkileşim içinde olurlar ve bu sebeple yeni bağlantılar oluştururlar ve böylelikle bilişsel bir gelişim meydana gelir (Bruer, 1998). Bu bağlamda duylara hitap eden müzik, koku, ısı, ışık, renkler gibi unsurlar öğrenme ortamına alınarak, fiziksel ortamın zenginleştirilmesi sağlanabilir. Öğrenme ortamı, beynin en iyi şekilde öğrenebileceği biçimde düzenlendiğinde, öğrenme kendiliğinden meydana gelecektir (Wortock, 2002).

2.4.2.1. Sınıf Ortamı / Fiziksel Ortam

Öğrenme üzerinde en önemli faktörlerden birisi “Sınıf Ortamı”dır. Sınıf ortamı, tüm duylara hitap edecek şekilde düzenlenirse, kişilerde yaratıcı uyarıyı sağlayacaktır. Sınıf ortamının beynin en iyi öğrenebileceği şekilde donatılması gereklidir. Kişi, gördüğü, işittiği, duyduğu, tattığı ya da hissettiği şeyleri algılayarak, beyninin çalışması için sürekli uyaracak ve böylelikle öğrenme kendiliğinden oluşacaktır. Böyle bir öğrenme şekli, kişinin aynı zamanda memnun kalmasını sağlayacaktır (Wortock, 2002). Bu şekilde bir öğrenmenin gerçekleşeceği bir sınıf ortamının ev ortamı kadar ilgi çekici bir ortama dönüştürülmesi gerekmektedir. Öğrenciler kendilerini ne kadar rahat hissederlerse, öğrenme o kadar verimli olacaktır. Ayrıca bu ortamda kişinin kendini güvende hissetmesi, beyindeki dopamine maddesinde bir artışa neden olacaktır. Bu madde, belleğin güçlenmesini sağlar ve düşünmede esneklik, yaratıcı problem çözme, sosyal etkileşimde artış meydana gelmesine sebep olur (Weiss, 2000).

Sınıf ortamı, öğrencilerin merak ve keşfetme duygularını tatmin etmelidir. Sınıfta nesneler, grafikler, şekiller, resimler, tablolar, desen setleri, renkler, posterler,

panolar, çiçekler, müzik, ses ileten araçlar gibi uyarıcılar kullanılabilir. Sınıf fiziksel ortamının düzenlenmesinde yenilikler önemlidir. Örneğin sınıf duvarlarındaki dekor her 2 ya da 4 haftada bir değiştirilmelidir (Jensen, 1998).

Sınıf ortamının olumlu ve neşeli bir atmosferde olması, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak kimyasal etkilerin oluşmasını destekler. Duygusal anlatım ve içeriklerle bütünleştirilmiş bir sınıf ortamı, hafızayı geliştirir ve beyni öğrenmek için teşvik eder (Green, 1999).

Bir sınıf ortamında görsel uyarıcıların yanı sıra işitsel uyarıcıların da olması, öğrenmeyi olumlu etkileyecektir. İşitsel uyarıcılara çeşitli ses ileten araçlar aracılık edebilir. Bunlar, ders içerikleri ile ilgili dinleme faaliyetleri ve ders esnasında ve aralarında kullanılması için seçilen müzik parçaları olabilir. Müzik, yararlı kimyasalların salgılanmasını sağlayarak, öğrencileri rahatlatır.

Öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek diğer etkenler ise dokunma, koklama ve tatma gibi duyu organlarına ulaşan bazı uyarıcıların sınıf ortamına taşınmasıdır. Çünkü işitsel ve görsel uyarıcılar sınıf ortamlarında daha sık ve yaygın kullanıldığı için, öğrencilerin dikkatlerini çekmek zamanla zorlaşacaktır. Bunun önlenmesi içinse uyarıcıların içeriğini değiştirmek ve zaman zaman uyarıcı tipini de değiştirerek çoklu uyarıcılar kullanmak gereklidir. Örneğin, bazı somut eşyaların sınıf ortamında bulunması, öğrencilerin dokunarak daha iyi algılamalarını sağlayarak, öğrenmelerini kolaylaştıracaktır.

Bir başka uyarıcı tipi olarak kokulardan faydalanılabilir. Yapılan araştırmalar, koku duyusunun öğrenme sürecinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Güzel koku, beyindeki bazı bölgeleri harekete geçirerek, beynin daha verimli çalışmasına katkı sağlar. Sınıf ortamında kokulu yağlar, mumlar ve tütsü kullanmak gibi.

Bunların yanı sıra öğrenme esnasında “hareket”, biyolojik bir ihtiyaçtır. Öğrencilerin zaman zaman hareket etmelerini sağlayacak yöntemler de sınıf ortamında kullanılmalıdır.

Dolayısıyla öğrenme sadece görme ve işitme duyularıyla sınırlandırılmamalı, diğer duyu organlarına da hitap eden koklama, dokunma ve tatma gibi duyular da öğrenme sürecine dâhil edilmelidir.

2.4.2.2. Renkler

Öğrenme sürecinde beyni harekete geçirmek, beyne huzur vermek, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve zevkli hale getirmek için renklerin önemi çok büyüktür.

Kanada’da British Columbia Üniversitesi’nde 600’den fazla kişi üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, renklerin kişiler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; *mavinin* sakinlik ve huzur verdiği ve aynı zamanda yaratıcılığı desteklediği, *kırmızının* ise kişilerin dikkatini toplamasında yardımcı olduğu bulunmuştur (Magazin Milliyet, 2009). Aynı zamanda Kanada’da bir okulda yapılan bir deneyde, odaların renk ve ışık düzenleri değiştirildiğinde, bazı öğrencilerin zekâ düzeylerinin ve disiplin sorunlarının olumlu bir biçimde etkilendiği görülmüştür.

Renkler, kişilerin hatırlamasını da kolaylaştırır. Vuontella tarafından 1999 yılında yapılan bir araştırma, çocukların renklerle gösterilen ipuçlarını sözel ipuçlarından daha iyi hatırladıklarını göstermiştir. Renklerle sunulan ders materyalleri, çocukların öğrenmesine yardımcı olur (Ehow, 2012). Örneğin; çalışma esnasında renkli kalemler, resimler ve kartonlardan faydalanmak gerekir. Hatta renklerin daha etkili olabilmesi için, masaların üzeri renkli kartonlarla kaplanabilir ve bunlar arka plan olarak kullanılabilir. Sınıfta kullanılan renkli materyaller, öğrencilerin bilgiyi daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Beynin %80’i bilgileri görsel olarak algılar. Renkler görme duygusunu uyarır ve bilginin saklanmasına yardımcı olur. Özellikle *kırmızı*, *turuncu* ve *sarı* renkleri beyni uyarır ve beynin aktivitesini artırır. *Yeşil*, *mavi* ve *mor* renkleri gevşemeye ve rahatlamaya yardımcı olur.

Sinofski ve Knirck (1981), renklerin öğrencilerin tutum, davranış ve öğrenmelerini etkilediğini ileri sürmüştür. Sınıf ortamında renklerin kullanılması en önemli gerekçeleridir. Sınıf ortamı, öğrencilerin durumu ve öğrenme içeriğine göre dekore edilebilir. Örneğin; aşırı uyarılmış öğrenciler için dinlendirici renkler kullanılırken, dikkat dağınıklığı olan öğrenciler için beyni uyarıcı renkler kullanılabilir.

Rice (1953), okulların renginin özellikle dikkatli seçilmesi gerektiğini ve bu renk şemalarının öğrencilerin, özellikle de anaokulu öğrencilerinin başarılarını etkileyeceğini savunmuştur.

Papadatos (1953), okullardaki renklerin doğru kullanılarak, sıkıcı ve monoton bir sınıf ortamının heyecan verici, teşvik edici ve eğlenceli bir ortama dönüştürülmesini önermiştir.

Eiseman (2000), insanın renklere verdiği duygusal tepkilerin bir kısmının doğuştan geldiğini ve bilinçdışı süreçlerde geliştiğini, diğer bir kısmının da yaşanan deneyimler ve öğrenmeler sonucu şekillendiğini ileri sürmüştür.

Buzan (2000), öğrenme ve öğretmede renklerin, şekillerin ve sembollerin kullanılmasının beynin sağ ve sol loblarını bir arada ve dengeli şekilde aktif kıldığını ve bunun da daha etkin ve kalıcı bir öğrenme sağladığını, konsantrasyonu ve öğrenme sonrası hatırlamayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Araştırmalar, beynin en çok *mavi* rengi sevdiğini göstermektedir. Mavi renk, dinlendirir, huzurlu hissettirir, kan akışını yavaşlatır, sakinleştirir. Mavi boyalı okul ve kreşlerde çocukların daha sakin oldukları saptanmıştır. Ayrıca mavi, insanda düşünme, karara varma ve yaratıcı fikirlerin doğmasına yardımcı olur (Yılmaz, 1991: 29). Mavinin rahatlatıcı etkisinden dolayı, hiperaktif çocuklar, mavi ışıktaki daha iyi öğreneceklerdir (Mandl, 2010). Bu sebeple öğrenme ortamlarının mavi renge boyanması, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek ve dikkat dağınıklığı ve agresif olan öğrenciler üzerinde sakinleştirici bir etki yaratacaktır.

Yeşil renginin de mavi gibi sakinleştirici ve dinlendirici bir etkisi vardır ve fiziki yorgunluğu giderir. Çalışma aralarında kullanıldığında kişilere beyinlerini dinlendirme olanağı verecektir. Yeşilin aynı zamanda yaratıcılığa da etkisi olduğu için, yazma dersi esnasında sınıf ortamında kullanılabilir. Yeşil çimlerde dolaşmak ve ders yapmak, hem beynin oksijen almasını sağlayacak hem de kişinin dinlenmesini ve sakinleşmesini sağlayacaktır.

Kırmızı, dikkat artırıcı, heyecan verici, ilgi çekici, beyni çalıştırıcı, hareketlilik sağlayıcı, canlılık ve enerji verici bir renktir. Kırmızının yoğun kullanımı huzursuzluk verir. Yapılan çalışmalarda, kırmızının dikkat, konsantrasyon ve zihinsel performans gerektiren testlerde konsantrasyonu dağıttığı ve motivasyonu düşürdüğü ve dolayısıyla başarı ve performansı olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Eliot ve ark., 2007). Bu sebeple kırmızı renk, dikkat çekmesi açısından, çalışma esnasında arka zemin olarak kullanılabilir. Örneğin; kırmızı bir kartonun veya kartın üzerine, yapılan çalışmalar sıralanabilir ve duvara asılabilir. Böylelikle çalışmaların dikkat ve

ilgi çekmesi sağlanmış olur. Ayrıca bu renk, tembel, ilgisiz ve yorgun öğrencileri canlandırmak için kullanılabilir. *Sarı* ve *turuncu* renkleri de kırmızı gibi dikkat çekmek için kullanılabilir.

Sarı renk aynı zamanda entelektüellerin de rengidir ve sol beyin lobunu çalıştırır. Dolayısıyla çocukların/kişilerin öğrenme ve algılama becerilerini destekler ve kişilerin daha rahat konsantre olmasını sağlar (Mandl, 2010).

Renkler, yaratıcılığı artırır ve yeni fikirlerin oluşmasını teşvik eder. Aslında her bir farklı renk arka plan olarak kullanılabilir. Nitekim farklı renkler öğrencileri hem tekdüzelikten uzaklaştıracak hem de dikkat sürelerini artıracak ve hatırlamalarını kolaylaştıracaktır.

Çalışma esnasında öğrencilerin renkli kalemler kullanmaları da teşvik edilebilir. Bunlar, öğrencileri motive ettiği gibi, öğrenilenlerin sınıflandırılmasına ve böylelikle algılamanın daha etkili ve kolay olmasına yol açarak, daha kolay hatırlanmasını da sağlar. Hatta renklerin daha etkili olabilmesi için, masaların üzeri renkli kartonlarla da kaplanabilir.

İnsanlar öğrenmek için besinlere, havaya, ışığa ve suya gereksinim duyarlar (Neuland, 2011). Newton'un yaptığı bir deneyin de kanıtlamış olduğu gibi, ışık, renktir. Prizma ile güneş ışınları kırıldığında, ışık oluşur. Bu ışığın renkleri kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi ve mor tonlarındadır. Bunlar gökyüzünde bir gökkuşağı şeklinde belirirler.

Neuland, Frankfurt/Main ve Mainz'da Sanat ve Kültür Tarihi bölümünde bir Profesör olan Harald Brost'un renk teorisi ve renklerin psikolojisi hakkında araştırmalar yaptığını belirtmiştir. Brost, her insanın her zaman renklere ihtiyaç duyduğunu, fakat kişilerin bu renkleri çoğu zaman, o anki ruh hallerine göre, farkında olmadan ve içgüdüsel olarak seçtiklerini savunmuştur.

Rudi Neuland (2010), 60 günlük bir seminerde farklı miktarlarda altı farklı renk levhalarını (A4 boyutunda) -sarı, turuncu, kırmızı, mavi, yeşil, mor- katılımcıların seçimine sunarak, en beğendiklerini, onlara en çok hitap edeni seçmelerini istemiştir. Katılımcılar, seçtikleri levhaları seminer boyunca yanlarında tutmuşlardır. İki günlük seminerlerde aynı deneyi tekrarladıklarında, seçilen renklerin bir önceki günden farklı olduğu sonucuna varmışlardır. Seminer katılımcıları şu açıklamalardan başka gerekçe sunmamışlardır: "Bu rengi seviyorum.

Bu rengi beğeniyorum.”. Burada kuşkusuz “en çok sevilen” rengin önemi vardır. Fakat renklerin seçiminde bu kural geçerli olmamıştır. Çünkü seçtikleri renk, her defasında değişmiştir. Böylelikle Rudi Neuland (2010), Prof. Dr. Brost’un iddiasını kanıtlamış olmuştur: Öğrenen kişiler için özel renkler yoktur, çeşitli renklerin ortamda hazır bulunması gereklidir. Nitekim kişiler, renklere her zaman ihtiyaç duyarlar ve ruh hallerine göre renkleri seçerler.

Yukarıdaki bulgular doğrultusunda; renklerin özelliklerine göre, insanlar farklı biçimlerde etkilenebilir: Sakinlik, huzur, enerji verebileceği gibi, huzursuzluk, agresiflik gibi olumsuz etkileri de olabilir. Bu sebeple renk seçimleri, kişilerin ruh halleri de göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Bu bağlamda öğrenme ortamında her zaman farklı renk tonları bulundurulmalı ve dersin içeriğine ve kişilerin o andaki ruh hallerine göre renk seçilmelidir.

Yukarıda yapılan deney sonuçlarına ve renk uzmanlarının ifadelerine göre, öğrenme ortamlarındaki renk düzenlenmesi nasıl olmalıdır?

Öğrenme ortamları, eğilime ve ihtiyaca göre aydınlık ve samimi bir şekilde düzenlenmelidir.

- Bu renkler, sıcak beyaz renklerden açık bej-ya da sarı tonlarından seçilebilir.
- Pastel renklerinin kullanımı ortamdakileri rahatsız edebilir.
- Yoğun kullanılmış sarı tonları gözlerin yorulmasına sebep olur.
- Yoğun kullanılmış mor ve eflatun gibi moda renkler (perdeler, zemin vb.) ve göze batan diğer tonlar da sorun oluşturabilecek renklerdendir.

Zemin, üzerindeki renklerden asla daha açık renkte olmamalıdır, aksi halde uyumsuz ve diğerlerinden bağımsız görünür (Neuland, 2010).

Neuland’a (2010) göre, “Öğrenme ortamları tekdüze, gösterişsiz ve sade süslenmelidir ki, öğrenen kişileri hiçbir şey etkilemesin.” Görüşü tamamen yanlış ve yanıltıcıdır. Öğrenme ortamı ne kadar çok yönlü düzenlenirse, düşünme de o kadar çok yönlü olur.

Peki, renklerle öğrenme süreci göre nasıl olmalıdır? Aşağıda buna birkaç örnek verilmiştir:

- Yaratıcılık gerektiren etkinlikler (beyin fırtınası gibi) **SARI** renkle desteklenmelidir.
- Gevşeme-rahatlama alıştırmaları **MAVİ** bir ortamda yapılmalıdır.
- Dağınık ve kargaşa içerisinde olan bir grup **YEŞİL** rengin yardımıyla sakinleştirilebilir.
- Bir seminer ya da sunuma başlanması gerekiyorsa ve dikkatin yoğunlaştırılması isteniyorsa, bu durum **TURUNCU** rengiyle desteklenebilir.
- Hareket etmeye ve ortamdakilerle etkili bir konuşma/tartışmaya istek varsa, **KIRMIZI** renk kullanılmalıdır.
- **MOR** rengi kaygı ve şüphenin rengidir, her şey sorgulanacakmış gibi. Fakat buna rağmen yine de devam etmenin, sürdürmenin rengi olarak da anlamlandırılır.

Bu bulgular doğrultusunda, öğrenme ortamındaki renk seçiminin öğrencilerin öğrenme, algılama ve başarısında önemli bir rolü vardır. Okullar ve öğrenme ortamları kişilerin bir nevi evleri gibidir. Çünkü insanlar, günlerinin büyük bir kısmını ve hayatlarının büyük bir bölümünü burada geçirirler. Bu yüzden öğrenme ortamları, ev ortamları kadar rahat ve özenli düzenlenmelidir (Guyan, 1994: 5).

2.4.2.3. Kokular

Tüm duyularla öğrenme kavramı derslerde uygulanmaya çalışılsa da, genellikle görme ve işitme duyuları kullanılıp, koklama, dokunma ve tatma duyuları öğrenme sürecine pek dahil edilmemektedir. Oysa doğru kokular seçildiğinde öğrenme süreci daha kolay ve etkili olacaktır.

Kokusal uyarıcıların dikkat ve konsantrasyon üzerinde olumlu anlamda etkileri vardır. Bunun yanı sıra koku duyusu, öğrenme ortamında kullanılan uyarıcıların, bilişsel, performans, yaratıcılık, matematiksel başarı ve yazma becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Tildesley, vd., 2005).

Goldman (1996), yaşamdaki mutluluk ve başarıda akademik zekadan daha çok, duyuş tarafımızla ilgili olan duygusal zekanın baskın olduğunu savunmaktadır. Bu görüş doğrultusunda, kokuların duyularla doğrudan bağlantısı olduğu söylenebilir.

Derslerde ağırlıklı olarak görsel ve işitsel uyarıcılar kullanıldığı için, öğrencilerin dikkati kokularla uyarılıp, uyarıcı tipi değiştirilmiş olur. Bu durum da öğrencilerin bir farklılıkla karşılaşp dikkatini daha da yoğunlaştırmasına sebep olur. Bu durum, Moore (1992) tarafından “duyu kanallarını değiştirme” olarak betimlenmiştir.

Özellikle Greyfurt, limon, portakal ve mandalina gibi taze kokular beyni harekete geçirmektedir. Bu kokularla çalışan kişilerin dikkat süreleri uzar, kendilerini daha aktif ve canlı hissederler. Dolayısıyla öğrenme süreci daha kolay olur (Meyer, 2009). Amerika’da yapılan araştırmalarda limon kokusunun, özellikle yazma çalışması yapan öğrencilerin hatalarını azalttığı ileri sürülmektedir. Ancak koku seçiminin doğru yapılması gerekmektedir. Çünkü içinde suni maddeler bulunan kokuların etkisi olmamakla birlikte, nefes yollarını tahriş etmesi, öksürüğe neden olması ve rahatsızlık vermesi olasılığı vardır. Dolayısıyla kokuların doğal olması, bitkilerden yapılmış olması ve az miktarlarda kullanılması gerekmektedir (Meyer, 2009).

Bu bağlamda sınıf ortamında doğru ve doğal kokuları kullanmak öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir.

2.4.2.4. Müzik

Yapılan araştırmalar, beyin gelişimi için müziğin büyük bir potansiyele sahip olduğunu ileri sürmektedir (Bastian, 2000).

Dil öğrenme sürecinde yapılan bir çalışmada, öğrencilere Mozart klasik müziğinin arka planda dinletilmesi sonucunda kelime öğrenimine olumlu etkileri olduğu deneylerle kanıtlanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, klasik müzikle öğrenilen kelime sayısının, müziksiz öğrenmeye göre daha fazla olduğu ileri sürülmüştür (Roumans, 2016).

Klasik müziğin ayrıca verimliği ve motivasyonu artırmada büyük bir etkisi vardır. Bu bağlamda bazı etkinlikler esnasında arka fonda müzik dinletmek beyni etkinleştirip, yaratıcılığı harekete geçirecektir. Bu dinletiler daha çok grup çalışmaları ve yazma etkinlikleri esnasında da kullanılabilir.

2.5. Nöropsikolojik Unsurlar

Bu çalışmada beyin ve öğrenme psikolojisi incelenerek, öğrenme bozukluklarının stres, tehdit, kaygı, korku, baskı ve ceza gibi psikolojik sebepleri araştırılacak ve bunların aşılmasıyla ilgili önerilerde bulunulacaktır.

2.5.1. Öğrenme Psikolojisi

Öğrenme Psikolojisi, davranışların kazanılması, sürdürülmesi ve değiştirilmesi için gereken ilkeler üzerinde çalışan psikolojidir. Öğrenme, öğrenme türleri ve süreçleri, öğrenmeyi etkileyen etmenler, programlı öğrenme vs. bu alanın konularıdır.

Öğrenme, aynı zamanda bir iletişim kavramıdır. Yapılan çalışmaların çoğunda bilgi geçişleri, iletişim kuramlarına dayandırılmaktadır. Bir iletişimin başarılı olabilmesi için, bireyde istendik bir davranışın meydana gelmesi gereklidir. Böyle bir değişiklik söz konusu olduğunda, bir mesaja karşılık reaksiyon ve tutum belirlemek gerekir. Bu durum, iletişimle öğrenmenin ilişkili olduğunu gösterir. Kaynak ve alıcı birbirleri ile ne kadar çok bilgiye sahip iseler, ortak yaşantı alanları ne kadar büyükse, aralarındaki iletişim o kadar iyi ve verimli olur (Çilenti, 1988).

2.5.1.1. Duygusal Ortam

Öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini rahat hissetmeye ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda sınıf ortamında “duygusal ortam”ın önemi çok büyüktür. Nitekim öğrenmede duyguların etkisi kaçınılmazdır. Caine ve Caine (2002), sosyal etkileşim ve duygusal olarak kendini iyi hissetmenin, yaşamın sürdürülmesi açısından çok önemli olduğunu, anlamada önemli bir rol oynadığını ve güdüleyici olduğunu ileri sürmektedir. Duygular, bilginin depolanıp hatırlanmasını kolaylaştırdığından bellek için çok önemlidir. Duygular süreklidirler; örneğin, bir dersin duyuşsal etkisi, yaşanan olaydan çok sonra da sürebilir. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerin duyu ve tutumlarının dikkate alınması gerektiğini ve bunların sonraki öğrenmelerini etkileyeceğini bilmelidirler (Caine and Caine, 2002: 63-88). Bundan dolayı sınıf ortamında pozitif duygulara yer verilmesi, öğrenmenin güdüleyici ve kalıcı olmasını sağlayacaktır. Burada öğretmenin rolü kuşkusuz çok önemli bir etkindir. Öğretmenin derse karşı ilgi ve enerjisinin olması, öğrencilere karşı anlayışlı, hoşgörülü ve sempatik olması, ders işlerken öğrencilere tebessümle bakması, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacaktır. Jensen ‘e (2000) göre, sınıfta gülen öğrencilerin, beyin kimyasalları farklılaşır ve vücut bağışıklık sistemleri güçlenir.

Gülmek aynı zamanda belleğe yönelik sinyalleri ve beyindeki sinaps bağlantılarını artırır. Sınıf ortamındaki olumlu atmosfer, öğrencilerin öğrenirken olumlu duygular hissetmelerini de sağlayacaktır. Bu da beyinde endorfin salgılanmasına neden olacak, vücutta doğal bir rahatlık oluşturacak ve öğrenmenin eğlenceli olmasına yol açarak nöronlar arasında daha fazla bağ kurulmasını sağlayacaktır.

Sınıf ortamında olumlu ve duygusal bir atmosfer ve rahatlatılmış bir çevre, öğrencilerde yaratıcılığı da tetikleyecektir. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, onların rahatlamalarını da sağlayacaktır. Bu durumda öğretmen, öğrencileri rahatlatarak onları cesaretlendirmelidir.

Zihinsel örüntü oluşturma sürecinde iyi bir öğrenme ortamı, içinde tehdidin hiçbir türünü içermeyen (Caine, 2002), çaresizlik, çözümsüzlük, değersizlik veya başarısızlık duygusu doğurmayan, karşılıklı saygı ve kabule dayalı, olumlayıcı, güvenli ve destekleyici bir ortam olmalıdır (Gülpınar, 2005: 292).

Green (1999), stresli okul ortamının öğrenmeyi engellediğini, olumlu ve neşeli bir sınıf atmosferinin ise öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak kimyasal etkilerin oluşmasını desteklediğini, duygusal anlatım ve içeriklerle bütünleştirilmiş bir sınıf ortamının da hafızayı geliştirip beyni öğrenmek için teşvik ettiğini ileri sürmüştür (akt. Yağlı, 2008: 21).

Öğretmenler, öğrencilerin kişisel gelişim, başarı, değerli olmak, kabul edilmek, duygusal tatminler gibi ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda yardımcı olmalıdır. Öncelikle sınıf içerisinde öğrenciler arasında duygusal bir ortamın oluşması sağlanmalıdır. Sınıf ortamında bir gerginlik varsa, bunu ortadan kaldırmaya çalışmalı, bunun yerine olumlu bir duygusal iletişim ortamı oluşturulmalıdır. Aksi halde rahatsız ve gergin bir sınıf ortamında iyi bir öğrenme gerçekleşmez. Bu sebeple öğretmenler, sınıf ortamındaki gerginliği gidermek için, öğrencilerin sorunlarını paylaşmaya açık olmalı ve birbirlerine uyum sağlayabilmeleri için onlara destek olmalıdır. Ortak katılım yolu ile öğrencileri güdüleyen, onların birlikte çalışmalarına olanak veren duygusal bir sınıf iklimi yaratarak çeşitli sınıf etkinliklerine yer veren düzenlemeler öğretmenin sorumlulukları arasında olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin istenilir, benimsenir olduklarını hissetmelerine ihtiyaçları vardır. Onların kendi görüşlerini, kararlarını, benimsenen tepkilerini ve atak liderliğini göstermeleri için fırsatlar verilmelidir (Sergiovanni and Starratt, 1988).

2.5.1.1.1. Tehdit-Korku-Kaygı

Beyin, bir kamera merceği gibidir. İnsan bir sorunla karşılaştığı, bir şeye ilgi duyduğu zaman veya kendisini çocuk gibi hissettiği durumda açılır; çaresizlik duygusunu körükleyen bir tehdit algıladığında ise kapanır. Tehdit altında kalındığında, daha otomatik inanç ve uygulamalara doğru bir daralma meydana gelir. Bu nedenle tehdit, ilkel, esnek olmayan, bölge savunmasına, kabile kümelenmesine, kendini göstermeye ve sürü mantığına vb. dayalı davranışları harekete geçirir ve bütün bunlar da çoğu kez öğrencilerin, öğretmenlerin, ana-babaların ve en sonunda toplumun davranışını yönelten ve yönlendiren güçler haline gelir. Tehdit altındaki çocukların performanslarında bir düşüş görülür. Öğrencilerin tehdit altında yeni bir anlam yaratma ve algılama kapasiteleri azdır. Yaratıcılıkları ve yapıcı hayal güçlerinde azalma görülür (Caine and Caine, 2002: 67-138). Tehdit ve korku gibi duygular altında kalan beyin düşünemez, sadece tekrar eder ve ezberlemeye çalışır. Çünkü kendini ancak bu şekilde güvende hisseder. Dolayısıyla gerçek bir öğrenme oluşmaz. Bu sebeple öğrenciler, tehditkar olmayan bir ortamda, zorlama ve baskı olmadan eğitilmelidirler.

Korku da tehdit gibi öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Beynin bir korku karşısında performansı düşer (Hart, 1983), uygun bir düzeyde zorlandığında ise, üst düzeyde öğrenir. Performans düşüklüğünün temel özelliği çaresizlik duygusudur (Combs and Snygg, 1949, akt. Caine, 2002: 92). Bu durumda algısal alan daralır, öğrencinin esnekliği düşer, otomatik ve ilkel, rutin davranışlara döner. Limbik sistemin bir bölümü olan hipokampus, beynin strese en duyarlı bölümüdür. Beynin bazı bölümleri, korku içindeyken kapasitesinin altında iş görürler.

Öğretmen ve yöneticiler, öğrencide rahat bir uyanıklık durumu, alt düzeyde bir korku ve üst düzeyde bir tartışma/zorlama atmosferi içinde genel bir ferahlık oluşturabilirler. Bu havanın sürekli olması, dersin tamamını kapsaması ve öğretmenin kendinde de bulunması gerekir (Caine ve Caine, 2002: 92).

Spielberger, kaygılı kişilerde çekingenliğin, inatlaşma, katılık ve kalıplaşmış düşüncenin geliştiğini, çevreye karşı ilginin ise azaldığını söylemektedir. Bu kişiler, komplike düşünebilmede, problem çözme ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmede başarısız görünmektedir. Kaygılı kişiler, başkaları tarafından kandırılmaya yatkındırlar. Bu durum başkalarınca belirlenmiş hedefleri gerçekleştirme eğilimi

anlamına gelmektedir bir bakıma. Kaygı içindeki bireyler, öğrenmekte oldukları konular yerine kendileriyle ilgilenmeye başlarlar. Kaygı, daha çok duygusal sosyal gerektirdiği halde, bu kişiler diğerlerinden daha çok uzaklaşmaya yönelirler (Caine and Caine, 2002: 73).

Bu durumda, öğretmenler içten ve samimi olmalı, öğrencileri zorlamadan güdülemeli, onların kendilerini sınıfta rahat hissetmelerini sağlamalı ve olumlu ifadeler kullanarak onları cesaretlendirmelidir.

2.5.1.1.2. Stres ve Notlandırma/Değerlendirme

Stresli bir öğrenme ortamında da kişiler savunmaya geçer ve içine kapanır. Dolayısıyla performans düzeyinde bir düşüş meydana gelir. Stres sonucunda beyinde geçici ve kalıcı hasarlar, hipokampüste yeni sinir hücresi oluşumu ve sinirsel bağlantıların yapıldığı sinir uçlarında (dendrit) azalma görülür (Gülpınar ve Yeğen, 2004).

Bu sebeple tehditten ve stresten uzak, güvenli ve huzurlu bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Öğrenenlere sıklıkla dönüt vermek, belirsizliği giderdiğinden, stres düzeyini de azaltır ve stresle başa çıkma düzeyini artırır (Dhority ve Jensen, 1998). Öğrencilere derste stres oluşturmada yeterli zaman verildiğinde, derse karşı bir katılım ve istek oluşur (Koyuncu ve Erdem, 2010: 90).

Korkularla ve stresle baş edebilmek için öğretmen, korkutma ve tehdit içeren ifade ve davranışlardan kaçınmalı, stressiz ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmalı ve öğrencilere öğrenmeleri konusunda cesaretlendirici övgüler kullanmalıdır (Usta, 2008: 31).

Notlandırmadan kaynaklanan stresin öğrencinin bağışıklık sistemini etkilediği kanıtlanmıştır. Joan Borysenko (1987), Harvard Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada, sınav dönemlerindeki stresin salyadaki özel bir antikorun, soğuk algınlığına karşı vücut savunmasının ön saflarında yer alan bir antikor seviyesini düşürdüğünü ileri sürmüştür. Antikor seviyesinin düşüşü ile güç gereksinimi arasında büyük bir bağlantı vardır (Caine and Caine, 2002: 147). Dolayısıyla stres, doğrudan performans düşüklüğüne sebep olmaktadır.

Genel olarak sınavlar ve notlandırmalar stres seviyesini yükselttiğinden öğretmenler farklı değerlendirme arayışına girmelidir. Özellikle çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin bilgilerini sınırlı bir seviyede ölçer. Öğretmenlerin çoğu

basitleştirilmiş testler ve ezber için öğretmektedir. Bu sebeple de öğrencilerin öğrenebilecekleri ve bağlantı kurabilecekleri şeyler sınırlanmaktadır. Sınavlar stres yarattığından, performansı düşürecektir. Öğrencilerin yeteneklerinin kapsam ve derinliğini harf ve sayı ile bildirmek olanaklı değildir. Bunun yerine öğrenciler, uygulamaya dönük, zorlayıcı ve tehditkar olmayan bir şekilde değerlendirilmelidir. Öğretmenler, öğrencileri sınıf ortamında gözlemleyerek değerlendirme alanlarını genişletebilirler. Öğrencilerin öz güveni, aldıkları geri bildirimle ve bunun kendilerine bildiriliş şekli ile biçimlenir. Öğrencilere ait belgeler, öğrenci gazeteleri, sergiler ve projelerin kullanılması, onların gerçekten nasıl düşündüğü ile ilgili kaynaklar arasında olabilir ve bunlar da değerlendirmeye tabi tutulabilir (Caine& and Caine, 2002: 147, 162–164).

2.5.2. Öğrenmede GÜDÜLEYİCİ Unsurlar

Güdülenme, öğrenme için bir ön koşuldur. Güdülenme olmadan, kişi öğrenmeye hazır değildir. Güdülenme, içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. Dışsal güdü, kişinin dışından gelen etkileri kapsar. Örneğin, öğrencinin başarısından dolayı öğretmeni tarafından övülmesi veya ödüllendirilmesi bir çeşit dışsal güdülenmedir. İçsel güdülenme ise, kişinin var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülenmeye örnek verilebilir (Selçuk, 2000: 209).

Güdülenmenin öğrencilere olumlu bir etkisi olduğu gibi, derse etkin bir katılımı da sağlar aynı zamanda. Burada öğretmenin çok büyük bir rolü vardır. Öğretmenin nasıl bir sınıf ortamı oluşturduğu, öğrencilerini nasıl güdülediği, hangi konularla öğrencilerinin ilgisini çektiği çok büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmenin öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgi çekici buldukları konuları seçerek öğrenmeye hazırlamak öğretmenin en önemli görevleri arasında olmalıdır. Burada öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurmak zorundadır. Yani öğrencilerin öğrenme biçimlerini de dikkate alarak ders işlemelidir.

Motivasyon, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dış etkenlere bağlıdır. Öğrencilerin dikkat ve ilgileri, konuyla çalışma istekleri veya becerileri motivasyonu önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrenci derste sadece dinleyici pozisyonundaysa, derse katılımı da çok az olacaktır. Dolayısıyla öğrencileri derse hazırlamak gerekir.

Konular, öğrencilerin geçmiş yaşantılarından ve ilgi alanlarından yola çıkılarak seçilmeli ve geliştirilmelidir. Konular, öğrencilerin ilgisini çekmeli ve onların önerileriyle de seçilmelidir. Öğrenciler, konuları kendileri seçerse, derse katılımları da etkin bir şekilde olur. Dersler ne kadar güdüleyici ve merak uyandırıcı olursa, başarı şansı o kadar yüksek olacak; ders içeriği ve tartışma konuları ne kadar ilgi çekici olursa, öğrencilerin katılımı o kadar fazla olacaktır (Grein, 1999). Bu sebeple salt öğretmen merkezli bir sınıf ortamına son verilmesi gerekir.

Öğrencinin, sınıf ortamındaki öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkisinin olumlu olması onu güdüler. Duygusal öğrenciler, etraflarında sevdikleri kişiler olmasından zevk alırlar. Çevresindekilerle, yani bu durumda sınıf ortamındaki öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkilerinin içten ve samimi olması onları güdüler (Öztan, 2006). Ayrıca öğretmenin, öğrencilere övgü dolu sözler söyleyerek onları yönlendirmesi motivasyonu sağlar.

Yabancı dil dersi, stresten uzak bir ortamda gerçekleşmelidir. Çünkü stres hormonları düşünmeyi ve konuşmayı engellemektedir. Ayrıca zaman kısıtlaması da çok önemli bir stres faktörüdür (Grein, 1999). Öğrencilere sınavlarda veya konuşma esnasında çok kısıtlı bir süre tanınırsa, stres hormonları devreye girecek ve onların düşünmeleri ve yaratıcılıkları engellenecektir. Öğrenciler konuşmaya zorlanmamalı, konuşmaya hazırlanmaları için onlara zaman tanınmalıdır. Konuşurken hataların düzeltilmesinde öğretmen sadece yardımcı rolünü üstlenmelidir. Öğrenciler birbirleriyle iletişim kurmayı öğrenmelidir. Grup ve ikili çalışmalar, öğrenciler arasında iletişim kurulmasını kolaylaştıracaktır. Öğretmen kontrolü arka planda olduğu sürece, yanlış yapma korkusu da azalacaktır (Storch, 1999: 37).

Öğretmenin ders anlatma biçimi öğrencileri sıkmamalıdır. Daha çok öğrenci merkezli yapılan dersler, öğrencilerin dikkat seviyesini yüksek tutarak, motivasyonlarını arttıracaktır. Derste farklı etkinliklere yer verilerek, öğrencilerin dikkatini çekmek sağlanabilir. Derste öğrencileri en çok güdüleyen etmenler; televizyon, bilgisayar, video, film, slaytlar gibi görsel araçlardır. Bunların doğru ve yerinde kullanılması, öğrencilerin beyinlerinin her iki yarı küresini bir arada kullanmalarını sağlayarak etkili bir öğrenme oluşturacaktır.

Öğrenme ortamının mümkün olduğunca merak uyandırıcı ve öğrencilerin keşfetme duygularını tatmin edici olması gereklidir. Öğrenciler araştırarak ve merak

duygularını gidererek daha iyi öğrenirler. Kişiler, merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenirler.

Sınıf ortamının iyi düzenlenmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermesi, öğrencilerin öğrenme güdüsünü etkiler. Nitekim öğrenme ortamının fiziksel yapısının zenginleştirilmesi, motivasyonu önemli ölçüde arttıracaktır. Öğrencilerin rahat ettiği bir ortamda gerçekleşen öğrenme, öğrencileri hem zihinsel hem de duygusal olarak olumlu etkileyecektir. Bu çalışmada da öğrencilere mizahın, kokunun, renklerin, müziğin, fiziksel hareketin olduğu, zengin materyallerle desteklenmiş bir sınıf ortamı hazırlanmıştır. Böylelikle onların kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmıştır. Dolayısıyla bu durum, motivasyonun önemli ölçüde artmasını sağlamıştır.

2.6. Beden ve Zeka

Caine'nin öğrenme kuramları arasında egzersiz ve beslenmenin de öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği vurgulanmaktadır. Beyin; uyku, beslenme ve egzersiz gibi fizyolojik etkenlerden önemli ölçüde etkilenmektedir.

Öğrencilerin, öğrenme ortamında rahatlamaya ihtiyaçları vardır. Bengisu Koyuncu ve Münire Erden'in, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında yaptıkları "zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim tasarım" uygulamalarında elde ettikleri verilere göre; derse başlamadan önce ve ders arasında yapılan *egzersiz*, hareket ve oyun aktiviteleri, öğrencilerin derse yönelik dikkatlerini arttırmış ve dersi sevmelerini ve öğrenme isteğini sağlamıştır. Öğrencilerin, sınıfta öğretmenleri tarafından hareket etmelerine izin verilmesi de, derse katılma isteklerini arttırmıştır (Koyuncu ve Erden, 2010: 83).

Bedensel egzersizler, sadece fazla kilolardan kurtulmayı, vücut hatlarını düzeltmeyi, kişinin kendisini iyi hissetmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda daha sağlıklı düşünebilmeyi sağlayarak beyindeki yaşlanmayı geciktirir (McCleary, 2007: 161). Yapılan araştırmalar doğrultusunda, aerobik egzersizler, beyne oksijen ve besin temin eden damarların sayısını artırır ve beyin hücrelerinin işlevlerini korur. Ayrıca egzersiz sonrasında, beyin hücrelerinin birbirleri ile iletişim kurmakta kullandıkları sinapsların sayısının arttığı görülmüştür.

Koşu veya ağırlık kaldırmak, sadece bacak ve kol kaslarını güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda vücuttaki kaslara benzer bir etkileşimle, salgılanan büyüme

faktörü ve zengin hammadde kaynakları arasındaki tepkimeler, beyin gelişmesini sağlar. Yani yapılan egzersizler, beyindeki hafıza merkezlerinde büyüme gelişmeyi sağlayan özel beyin faktörlerinin miktarını artırır. Bu faktörler, beyin hücreleri arasında zengin bir sinir ağı oluşumunu sağlar. Bunlar aynı zamanda yeni beyin hücrelerinin oluşumunu, uyku düzensizliklerini ve kronik stres sonucu beyin hücrelerine gelebilecek zararların önlenmesini sağlar. Kısacası her türlü fiziksel aktivite, beyin sağlığı açısından faydalıdır. Bu sebeple beyin fonksiyonlarını sağlıklı sürdürmek ve beyindeki gelişim hormonunun seviyesini yüksek tutmaya çalışmak için egzersizin çok büyük bir önemi vardır (McCleary, 2007: 161-164).

Derse başlamadan ve ders aralarında egzersiz hareketleri yapmak da etkili öğrenmeyi sağlar. Bu sebeple öğrencilere ders öncesi ve ders esnasında beden egzersizleri ve nefes alma egzersizleri yaptırılmalıdır. Sınıfta öğrencilere serbestçe hareket etmelerine imkan verilmelidir. Derslerin zaman zaman açık havada yapılması, beyne hem oksijen girmesini sağlar, hem de bedenin hareket etmesiyle kişilerde rahatlama ve içsel bir huzur duygusu oluşur.

Öğrencilere ders öncesi ve ders aralarında fiziksel egzersiz yaptırmanın önemi elbette çok büyüktür. Fakat daha iyi bir sonuç alabilmek ve bunun sürekliliğini sağlayabilmek için, egzersizlerin ders dışı zamanda da yapılması gereklidir. Bu nedenle öğretmenin öğrencilere spor ve egzersiz yapmanın, beden ve zihin sağlığı açısından önemini açıklaması ve onları bu doğrultuda yönlendirmesi gereklidir. Bu aktiviteler koşullara göre, yürüme, bisiklet sürme, yüzme, ağırlık çalışma, pilates gibi etkinliklerden oluşabilir.

İyi bir *beslenme*, zihinsel performansı güçlendirdiği gibi, nöronların çalışmalarını ve çoğalmalarını da destekler. Beynin düzgün ve verimli çalışabilmesi için, düşük karbonhidratlı, düşük yağlı ve az kalorili ama yüksek proteinli besinler tüketmek önemlidir. Balık ve deniz ürünleri, etli ve zarlı kabuksu meyveler, ıspanak, şifalı bitki ve baharatlar, yeşil çay, kahve, yumurta, avokado, fındık, ayçiçeği ve arpa bunlardan en önemlileridir. Bu besinlerin beyin sağlığına birçok faydaları vardır.

Araştırmalar, *balık* tüketen insanların hafızalarının, tüketmeyenlere göre daha güçlü ve canlı olduğunu kanıtlamıştır. Bunlar beyni onarmanın yanı sıra, sağlıklı bir vücudun oluşmasına da sebep olurlar. Balıkların beyin sağlığı için önemli olmasının sebebi, beyin fonksiyonları için gerekli olan yağları fazlasıyla barındırmalarıdır. Omega-3 yağ asidi adlı bu yağlar, vücuttaki tüm hücre zarlarına esneklik ve

süreklilik kazandırır. Beyin hücreleri, zarlarını esnek tutabilmek ve işlevlerini sorunsuz yerine getirebilmek için, zarlarının etrafını bu yağlarla sararlar. Bu işlem gerçekleşmezse, öğrenme, tepki süresi ve hatırlama gibi en temel beyin fonksiyonları azalmaya başlar. Tüketilmesi gereken en önemlileri; somon, uskumru, tuna, sardalya, alabalık, ringa balığı ve hamsilerdir.

Bütün taze meyve sebzeler, beyin sağlığı açısından çok önemli olmasına rağmen, *kabuksuz meyveler* çok iyi bir vitamin deposudurlar ve çok daha az şeker içerirler. *Ispanak* ve diğer geniş koyu yapraklı sebzeler (şalgam, hardal, lahana türleri, kıvırcık ve pazı gibi) sıklıkla tüketilmesi gereken besinlerdendir. Mutfaklarda sıklıkla kullanılan *baharatlar* ve *otlar*, kekik, biberiye, keklik otu, reyhan, Frenk soğanı, sarımsak, kişniş, maydanoz, rezene ve dereotunun yanı sıra tarçın, kakule, anason, ay çekirdeği, hardal tohumu, sili, kırmızıbiber ve karabiber ölçülü kullanıldıkları sürece beyin sağlığı açısından önemlidirler. Özellikle hafıza geliştirici ve hafıza kayıplarını engelleyici olarak etki ederler. Ayrıca *zerdeçal* ve *zencefil*, Alzheimer hastalığını önlemek veya bu hastalıktan sonra kalan beyindeki hasarları azaltmak için kullanılabilirler. Ayrıca zencefil, beynin yeni fikirler üretmesini sağlar, kanı sulandırır ve beyni oksijenle besler.

Yapılan araştırmalar, *tarçının* çok güçlü bir antioksidan olduğunu ve iltihapları kuruttuğunu, kan şekerini düzenlediğini ve dolayısıyla beyin sağlığı açısından olumlu etkileri olduğunu kanıtlamıştır. *Adaçayı* tüketen insanlarda hatırlama ve kelimeleri anımsama bakımından kısa vadede düzelmeler olmuştur. *Biberiye* içindeki bir madde ise hafızayı güçlendirerek, beyin hücrelerinin birbirlerine ileti gönderdiği sinir ağlarının bakım ve onarımında beyne doğrudan yardımcı olmaktadır.

Araştırmalar, günde bir fincan kafeinli (kafeinsiz de olabilir) *kahve* içen insanların Alzheimer hastalığının belli bir oranda azaldığını göstermiştir. Kahve, içerdiği antioksidanlar sayesinde yaşlanmayla gelen beyindeki fonksiyon yavaşlamalarını azaltarak, akıl sağlığını önemli ölçüde korumaktadır. Kahve içmeyenler ise, kahveye benzer özellikler taşıyan *yeşil çayı* tüketebilirler. Günde bir veya iki fincan yeşil çay içen insanlarda zihinsel problemler yaşanma riski %38 - %54 oranlarında azalmaktadır.

Yumurta tüketimi, beynin onarımında büyük önem taşır. Hatırlama güçlüklerinin yaşanmasına yol açan homosistin seviyesinin düşük değerlerde kalması için çalışırlar. Ayrıca vücudun D vitamini ve birçok hormonu üretebilmek için

kolesterole ihtiyacı vardır ve bunun eksikliği, öfke, depresyon ve hızlı yaşlanmaya sebep olmaktadır.

Avokado, meyveler içinde besin değeri en yüksek olandır. Neredeyse tüm vitaminler bu meyvede toplanmış olup, içerisinde potasyum ve magnezyum gibi mineraller de bol miktarda bulunmaktadır.

Kabuklu yemişler (keten, ayçiçeği, susam ve balkabağı), *fındık* ve *kuru yemişin* (özellikle ağaçta yetişen ve kabuklu olanları) beyin için birçok besleyici özellikleri vardır. (McCleary, 2007: 105-120)

Tüm bu beyin için faydalı besinler, öğrenme ve hatırlamayı olumlu etkiledikleri gibi, öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına ve hafızalarını güçlendirmelerine yardımcı olur. Bu besinlerin önemi ile ilgili öğrenciler bilinçlendirilmeli ve beyinleri için faydalı besinleri seçmeleri ve yemeleri sağlanmalıdır. Ayrıca öğrenme esnasında su, çay, kuru meyve (incir, siyah üzüm gibi) ve kuru yemişler (ceviz, fındık, fıstık gibi) bulundurarak belleğin güçlenmesi sağlanabilir. Bunlar aynı zamanda sinirleri kuvvetlendirir, beyindeki haber alma maddelerinin oluşumunu hareketlendirir. Öğrenme esnasında sürekli su bulundurulması ve tüketilmesi, gerek vücut gerek beyin fonksiyonlarının devamlılığı için çok önemlidir. Çoğu öğrencinin reddedemeyeceği besinlerden bir tanesi de *çikolatadır*. Ölçülü miktarlarda tüketilen çikolata, bellek ve hatırlamaya yardımcı olmaktadır. Çikolatada bulunan ve merkezi sinir sisteminin uyaran kafein, kişinin dikkatinde yükselme sağlayabiliyor (Tübitak, 2007).

Beyin ve vücut sağlığı için *kahvaltı* yapmanın önemi tartışılmazdır. Kahvaltıda yumurta, peynir, süt, çay tüketilmesi çok önemlidir. Fakat öğrencilerin çoğu okula gelmeden önce kahvaltı yapmak yerine, okulda meyve suyu, kola, poğaça veya hazır kek tüketmektedir. Oysa bu ürünler beyne yarar sağlamak yerine, büyük boyutlarda zarar vermektedir.

Margarin ürünlerinde ve hamur işlerinde geçiş yağları kullanılmaktadır. Bunlar, çoklu doymamış yağların kimyasal yapısını laboratuvar ortamında değiştirerek, doymamış yağlar gibi davranmalarına sebep olan teknolojik ürünlerdir. Geçiş yağları, değiştirilmiş yapıları sayesinde kendilerini küflenme ve oksitlenmeye karşı korurlar. Bunlar ister şişede olsun, ister ambalajlı yiyeceklerin içinde olsun, raf

ömürlerini arttırır. Hücre zarının sertleşmesine neden olup, beyin için büyük tehlike oluştururlar (McCleary, 2007: 121-122).

Bu sebeple öğrencilerin, özellikle bu yağlardan, konsantre tatlandırıcılardan (meyve suyu veya soda gibi), yapay tatlandırıcılardan, kısacası hazır gıdalardan uzak durup, organik ürünler tercih etmeleri gerekir. Fakat günümüzde çoğu okul kantininde organik ürünler yerine, raf ömürlerinin uzun olması sebebiyle olsa gerek, yapay ve hazır gıdalar bulunmaktadır. Bu durumun önlenmesi veya düzeltilmesi için, öncelikle kantinlerde organik ürünlerin bulundurulması teşvik edilmelidir. Nitekim öğrenciler beslenmelerine ne kadar dikkat ederlerse, öğrenmeleri de o kadar kolaylaşacak ve verimli olacaktır.

2.7. Dunn & Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme biçimlerini tespit etmek için kullanılan anketler doğrultusunda, sınıf ortamında uygulanmış olan çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Bu anketlerin uygulanma amacı, bireylerin öğrenme biçimlerinin farklılıkları göz önünde bulundurularak bir öğrenme ve öğretme süreci gerçekleştirmektir.

Öğrenme stili, bir kişinin (konuyu) özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az on sekiz öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağlaşımları (uyuşumları) ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir. Yani bu her öğrencinin yeni ve zor bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır. Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin izlediği yol farklılık gösterir. İşte bu çalışmada, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme biçimleri üzerinde araştırmalar yapan ve yeni bir öğrenme modeli geliştiren Dunn ve Dunn'ın yöntemi kullanılarak bir analiz yapılmak istenmiştir.

Prof. Dr. Rita Dunn “kişiye özgü öğrenme modeli”ni ilk araştıran kişilerden birisidir. Ona göre herkes öğrenebilir, ama aynı şekilde değil, farklı yollardan. Öğrenme stili her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerinde konsantre olması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur. Bu sebeple herkesin en iyi öğrendiği yol bulunmalı ve öğrenme kolaylaştırılmalıdır. (Dunn and Dunn, 1993: 2). Dunn ve Dunn araştırmalarında; çalışırken kendi öğrenme stillerini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlara göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğrenme stilleri, insanların nasıl konsantre oldukları ile ilgili bir yöntemdir. Beynimiz bilgiyi nasıl algılıyor, işlemeye başlıyor ve nasıl içselleştirip kullanılır hale getiriyor ve sonra bu bilgiyi nasıl hatırlıyor? Dunn'a (1993) göre, eşit zeka seviyesindeki çocuklardan bazılarının okullarda düşük performans göstermesinin sebebi, onlara doğru yolla öğretememekten kaynaklanmaktadır. Çocuklara nasıl çalışmaları ile ilgili "Masa başında otur, parlak ışıktaki çalış" gibi yanlış önerilerde bulunulmaması gerektiğini belirten Dunn, bu önerilerin bazı çocuklar için uygunken bazıları için uygun olmadığını savunuyor. Dunn, öğretmenlerin elinden geleni yaptıklarını düşünüyor. Ancak bazı derslerde uygun olmayan yöntemler kullanılmaktadır. "Öğrenme güçlüğü var" denilen pek çok çocuk için aslında "öğrenme stiline göre öğretilmeme problemi var" denilebilir. Bu durum da öğretmenlerin öğretme stilleri konusunda fazla bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır.

"Dunn & Dunn Öğrenme Stilleri Modeli"'nin mimarı olan Prof. Dr. Rita Dunn, New York St.John's Üniversitesi Öğrenme Stilleri Merkezi'nin yöneticisidir. Bu alanda toplam 27 kitabı ve 450'den fazla çalışması vardır. Dunn ve Dunn'un bir çok ülkede öğrenme stilleri merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezler, üniversitelerde çalışan akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu kişiler, öğretmenleri gözlemleyerek, bu model hakkında bilgi aktarımında bulunmaktadırlar.

Öğrenme stillerine göre düzenlenen bir eğitim programı, öğrenmenin daha etkili olmasını sağlayacaktır. Örneğin; öğretmen, sınıftaki ışık miktarını ayarlayarak ve öğrencileri rahat hissettikleri bir şekilde oturmalarına izin vererek rahat etmelerini sağlayacaktır. Bu şekilde gerçekleşen bir öğrenme, eğlenceli ve kalıcı hale getirilecek ve beyin sürekli hareket halinde olacaktır.

Dunn ve Dunn modeli beş grupta sınıflandırılır. Bu modelin kategorileri ve özellikleri aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

2.7.1. Çevresel Faktörler

Çalışma ortamında ışığın loş ya da parlak olması, sınıf ortamının çok sıcak ya da soğuk olması, öğrencilerin oturma düzeni gibi faktörler öğrenme performansını önemli ölçüde etkiler.

Ses: Öğrencilerin tamamen sessiz bir ortamda olmaları, onların daha iyi öğreneceği anlamına gelmez. Ya da ortamın çok sessiz olması bir çok öğrenciyi

rahatsız edebilir (Dunn ve Dunn, 1979: 239). Kuşkusuz bazı öğrenciler, sessiz bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyarlar. Bu tip öğrenciler aynı zamanda yalnız çalışmayı tercih ederler. Öğretmen, bu öğrencilere bireysel çalışmalarını için olanaklar sunmalıdır.

Bazı etkinliklerde ve özellikle yazma derslerinde arka fonda müzik dinleme olanağı sunmak, beyni etkinleştirip yaratıcılığı harekete geçirerek verimliliği arttıracaktır.

Işık: Işığın loş ya da parlak olması çalışma verimini etkiler. Bazı öğrenciler parlak ışıktaki daha iyi konsantre olurken, bazıları bu ışıktan gergin olup, az ışıklandırılmış ortamda daha rahat çalışırlar (Dunn ve Dunn, 1979: 238). Fazla ışık seven öğrencilerin pencereye yakın oturmaları tavsiye edilirken, diğerlerini pencere kenarından uzaklaştırıp, ışığın daha az olduğu yerlere oturtmak faydalı olacaktır.

Sıcaklık: Öğrencilerden bazıları serin ortamda ders çalışmayı tercih ederken, bazıları soğuk olduğunda konsantre olamazlar (Dunn ve Dunn, 1979: 238). Bu durumda kalorifer ve pencere kenarlarına soğuğu tercih edenler oturtularak bir düzenleme yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin kıyafetleri ile ilgili ayarlamalar yapılabilir.

Oturma düzeni: Eskiden (veya hala günümüzde de) öğrencilerin, sıralarında dik oturmaları istenirdi. Üstelik bu sıraların çoğu sert ve dar olup rahatsız edicidir. Dunn ve Dunn (1979), oturma düzeninin öğrenmeyi etkilediğini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler düzenli olmayı severler ve rahat ortamlarda konsantre olamazlar. Bu öğrenciler formal düzene göre oturtularak çalışmaları sağlanabilir. Fakat öğrencilerin büyük bir kısmı informal oturma düzenini tercih ederler. Bunlar oturmak için yumuşak bir zemine ihtiyaç duyup, rahat bir şekilde çalışmayı tercih ederler. Bu öğrencilere sıralarının üzerine minder koymaları sağlanmalı ve gerekirse yerde uzanarak çalışmalarına izin verilmelidir. Ayaklarını altına alarak veya uzatarak oturmak isteyen öğrencilere de belirli ölçülerde izin verilmelidir.

2.7.2. Duygusal Faktörler

Dunn ve Dunn (1993), öğrenenlerin duygusal durumlarını şu şekilde ele almıştır:

Motivasyon (Güdülenme): Çoğu öğrenci, öğrenme esnasında motivasyona ihtiyaç duyarken, bazı öğrenciler buna ihtiyaç duymayıp, kendi kendini motive

edebilir. Öğretmenin ders esnasında bu durumu dikkate alıp, motivasyonu sağlaması gerekmektedir.

Azim/Sebat: Bazı öğrenciler, çalışmalarını tamamlamak için duygusal bir bağa ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç, onların, çalışmalarına hedef koymalarını sağlar. Böyle bir duygusal bağın kurulması ve hedef koyulması sağlanarak öğrencilere yardımcı olunabilir.

Ayrıca bir işi yaparken öğrencilerin dikkat aralığı, yatkınlığı ve ilgisi takip edilmeli, bir işi bitirinceye kadar tek iş mi yoksa aynı anda birkaç iş mi yapıyor, yani sabırlı mı sabırsız mı gözlemlenerek, bu doğrultuda bir ölçüt oluşturulabilir.

Sorumluluk: Öğrencilerin bir kısmı ödevlerini takip ederek, görevlerini zamanında yerine getirirler. Bu tür öğrenciler sorumluluk duygusuna sahiptirler. Bazıları ise daha az sorumlu davranırlar. Bu durum, bu kişilerin dikkat sürelerinin kısa olmasından veya derse karşı isteksizliklerinden kaynaklanabilir. Sorumluluk duygusunu oluşturmak için, dersi sevdirmek gereklidir.

Yapı: Bazı öğrenciler derse veya konuya başlamadan önce, kendilerinden tam olarak ne beklendiğini bilmek isterler. Bazıları içinse sadece hedefi bilmek ve çalışmaları için kendi yollarını oluşturmak yeterlidir. Bu farklılıklar, yapısal farklılıklardan kaynaklanabilir.

2.7.3. Sosyolojik Faktörler

Kişiler, yaşlarına ve sosyal deneyimlerine göre farklılık gösterirler. Öğrencilerin en iyi öğrenebilecekleri sosyal bağlamı bilmek ve bu doğrultuda bir ortam oluşturmak gereklidir. Öğrencilere *yalnız*, *eşli*, *grup* ya da *takım* halinde çalışma seçenekleri sunmak, onlara kendilerine uygun ortamda öğrenme olanağı verir (Dunn ve Dunn, 1993).

Nitekim bazı öğrenciler yalnız çalışmayı, bazıları takım veya küme çalışmaları yapmayı, bazıları da bir yetişkinle (*otorite*) çalışmayı arzularlar. Fakat zaman zaman öğrencilere kendilerini diğer alanlarda da geliştirebilmeleri açısından farklı seçenekler sunmak gereklidir. Örneğin, yalnız çalışmayı tercih eden bir öğrenci, grupla çalışma becerisini de geliştirmelidir.

2.7.4. Fizyolojik Faktörler

Algısal Tercihler

Algısal tercihler, kişinin öğrenme ve bilgiyi çağırmada hangi duyularını kullanmaya daha yatkın olduğu ile ilgilidir (Dunn ve Dunn, 1993).

Görsel: Bir çok öğrenci için çalışılan ortamın görüntüsü önemlidir. Bu kişiler, resimler, grafikler ve şemalar kullanarak daha iyi öğrenirler. Böylelikle yeni bilgileri zihinlerinde resimler oluşturarak algırlar. Ayrıca renkler, bu kişilerin hatırlamalarını kolaylaştırır. Okuduklarını, yani yazılı bilgileri daha çok hatırlarlar. Bu sebeple notlara ve yönergelere ihtiyaç duyarlar. Dersi dinlerken çoğu zaman altını çizerler. Bu tür öğrencilere derslerde resim, zihin haritaları ve grafikleri kullanmaları önerilebilir. Ayrıca gözlem yapmalarına fırsat verilmelidir. Poster ve sunum gibi ödevler bu öğrenciler için uygun olabilir.

İşitsel: İşitsel öğrenenler, yeni bir bilgiyi en iyi dinleyerek anlar ve duyduklarını daha kolay hatırlarlar. Bu tür öğrenciler çoğu zaman mırıldanarak okumayı tercih ederler. Bu yüzden bunlara sınav veya derste dudaklarının kıpırdamasına izin verilmeli ve soru sorulduğunda kendi kendilerine tekrar etme fırsatı tanınmalıdır.

Dışsal (Tartışma): Bu öğrenciler karşılıklı konuşmalardan hoşlanırlar ve öğrendikleri ve okudukları bilgileri tartışmaya ihtiyaç duyarlar. Ders esnasında sürekli söz almak ve soru sormak isterler. Bu sebeple bu öğrencilere öğrendikleri konuları başkalarıyla tartışmaya fırsat verilmelidir.

Kinestetik: En iyi öğrenme yolları, öğrenme faaliyetine aktif olarak katılmaktır. Taklit ederek, deneyerek ve yaparak öğrenirler. Öğrenmekte oldukları içeriği canlandırmaktan, oyun oynamaktan, keşif ve deney yapmaktan hoşlanırlar. Bu tür öğrencilere tahtada soru çözmek, tahtayı silmek, çalışma kağıtlarını dağıtmak gibi hareket içeren etkinlikler yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca drama, dans gibi tüm vücutlarının katılımını gerektiren oyunlar oynayarak daha iyi öğrenebilirler. Belirli aralıklarla ara verip esneme ve gerilme hareketleri yapmaları istenirse, dikkatlerini toplamaları daha kolay olacaktır.

Dokunsal: Bu tür kişiler, bir konuya odaklandıklarında ellerini kullanarak ve dokunarak daha iyi öğrenirler. Özellikle bilgisayar kullanmaktan hoşlanırlar. Metin okurken altını çizmek, maket yapmak, konuyla ilgili yap-boz ve projeler hazırlamak

öğrendiklerini daha kolay hatırlamalarına yardımcı olur. Yani en iyi uygulayarak öğrenirler. Bu şekilde elde ettikleri bilgi, daha kalıcı olur.

Yeme-içme: Bazı öğrenciler, bir konuya odaklanırken, yeme-içme ihtiyacı duymayıp, bunları oyalayıcı bulurlar. Bu yüzden bu öğrenciler dersten önce veya sonra özellikle su içmeleri için teşvik edilmelidir. Çünkü su içerek çalışma, beyni zinde tutar. Öğrencilerin bir kısmı ise konsantre olmak için sakız çiğnemeye veya yemeye ihtiyaç duyarlar. Bu öğrencilere çalışırken su içme, sakız çiğneme (başkalarını rahatsız etmeyecek şekilde), süt, bitkisel çay, kurutulmuş meyve gibi beyin için sağlıklı yiyecekler yemelerine izin verilmelidir.

Zaman: Çoğu kişi kendisini sabah saatlerinde daha zinde hisseder. Bu da çoğu zaman algılamının sabah saatlerinde en yüksek olmasından kaynaklanabilir. Bu öğrenciler için, bu saatlerde yapılan çalışmaların verimli olacağı düşünülmektedir.

Bazı öğrenciler ise, öğleden sonra daha dikkatlidirler ve daha rahat konsantre olabilirler. Bu tür öğrenciler için tekrar saatleri diğer zaman dilimlerine bırakılabilir ve sabah derslerinde dikkatlerinin yoğunlaştırılması için motivasyon artırılabilir.

Akşam ve gece ders çalışmayı seven öğrencilere ise, zor ve önemli konuları akşamları tekrar etmeleri istenilebilir.

Hareketlilik: Hareket etme ihtiyacı öğrenme esnasında biyolojiktir. Öğrenciler, sıralarında rahat bir şekilde oturabilmeli ve zaman zaman hareket etmelerini sağlayacak yöntemler kullanılmalıdır.

2.7.5. Psikolojik Faktörler

Psikolojik etkenlerin özellikleri şu şekildedir (Dunn ve Dunn, 1993):

Analitik: Analitik öğrenciler, çalışmalarını planlar ve organize ederler. Çalışma alanları düzenli olup, aynı anda tek iş yaparlar. Öğretmenin kişisel deneyimlerine pek ilgi duymazlar. Dersler öğretmen merkezli olduğunda, hedefler kendilerine açık bir şekilde ifade edildiğinde daha iyi öğrenirler. Bu tür öğrencilere konular basamak basamak ve açık bir şekilde öğretilmelidir. Derste önemli bilgiler tahtaya yazılmalı, yöneltilen sorular ayrıntılı bir şekilde cevaplandırılmalı, beklentiler madde madde ifade edilmeli ve ödevleri kontrol edilmelidir.

Global: Global öğrenciler ise daha spontane hareket ederler ve sezgiseldirler. Öğrenilen bilgilerin kendi yaşamlarıyla ilişkili olması gereklidir. Globaller, detaylara

odaklanmadan önce, büyük resmi görme ihtiyacı duyarlar. Bu kişiler, en iyi koro halinde okuma, hikaye yazma, bilgisayar programları, oyunlar ve grup etkinlikleriyle öğrenirler. Hikayelere, gösterilere ve gerçek yaşam anekdotlarına ihtiyaç duyarlar. Derslere hikayeyle, anıyla ya da şakayla başlanması, onlara takım çalışması ve beyin fırtınası gibi küçük grup deneyimleri yaptırılması, konuların gerçek deneyimlerle ilişkilendirilmesi en çok hoşlanacakları yöntemlerdir.

Yansıtan: Bu tür öğrenciler, problemleri ve tüm seçenekleri uzun uzun değerlendirmeden harekete geçmezler. Bu sebeple düşünmek için zamana ihtiyaç duyarlar. Bunların gözlem yapma becerileri gelişmiştir. Bu öğrencilere, karar vermek ve cevap vermek için yeterli zaman verilmelidir. Hata yapmanın normal olduğu konusunda duyuşsal yaşantılar sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini güvende hissetmeleri için sık sık anahtar kelimeler kullanmak gereklidir.

Tepkisel: Bu tür kişiler, çabuk düşünen ve risk alan kişiler gibi görünürler. Bu sebeple, öğretmen soru sorduğunda cevabını bilip bilmediğini düşünmeden hemen parmak kaldırır. Bundan dolayı onlara bir işlem yapmadan önce düşünceleri konusunda alıştırmalar önerilmelidir. Dikkat süreleri kısa olduğundan, çalışmaların kısa tutulması önerilmektedir.

2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Etkili Öğrenme ve Öğretmenin Temel İlkeleri

2.8.1. Anadil Bilinci

Bu çalışmada anadil bilincinin yabancı dil öğrenimine etkisi araştırılmış ve “Anadil bilinci gelişmeyen kişilerin, başka bir dili öğrenmesi, sevmesi mümkün müdür?” sorusuna cevap aranmıştır. Nitekim Yabancı dil öğrenimi, öncelikle iyi bir anadili eğitimi gerektirmektedir. Anadili iyi bir şekilde öğrenmeyen, yabancı dili istenilen seviyede öğrenmesi çok zordur. Anadili öğrenmek, ikinci bir dili öğrenebilmek için temeldir. Bu temel, öncelikle anadilin üç yaşına kadar edinilmesiyle oluşur. Bilindiği gibi edinme daha çok beyin temellidir. Bu sebeple çocukları beyinsel olarak hazır hale getirmek gerekir. Dolayısıyla yabancı dil, beyin temelli olarak öğrenmeye müsait hale getirilmelidir.

Bu çalışmada aynı zamanda anadil eğitiminin önemini vurgulamak amacıyla bazı kaynaklar taranmıştır. Bu kaynaklardan Ömer Asım Aksoy’un (2008), 3 ciltlik “Dil yanlışları” eserinde, Türkçe’de birçok sözün eleştirisi yapılmıştır. Çoğu insanın farkında olmadan yaptığı ya da doğru olarak kabul ettiği yanlışlara yer verilmiştir.

Feyza Hepçilingirler (2011) “Türkçe Off” adlı eserinde, dilimize sahip çıkmanın önemini vurgularken, Türkçe’nin doğru kullanımıyla da ilgili bilgi sunmaktadır. Dildeki bozulmanın, tüm sorunların nedeni olarak görmektedir. İnsanların son dönemde dili yanlış kullandıklarını, uzun süslü cümleler yerine kısaltmaları, yarım yamalak söylemleri, sokak dili veya gençlik dili adı altında yaygınlaştırdıklarını ifade etmektedir. Yazar aynı zamanda konuşma ve yazı dilinde yapılan dilbilgisel yanlışlara da yer verirken, dilimize sahip çıkmanın anlamını tartışmaktadır. Yavuz Bülent Bakiler (2011) “Sözün doğrusu 1” adlı eserinde, dil ve eğitimimizi batıyla karşılaştırmaktadır. Ülkemizde ilköğretim kitaplarında 6000-7000 kelime kullanılırken, İngiltere ve Almanya’da 71000 kelimenin kullanılmakta olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla zengin bir kelime hazinesine sahip olamayan toplumların birçok alanda başarısız olduğunu iddia etmektedir. Bu durum kuşkusuz yabancı dil eğitimi de olumsuz yönde etkileyecektir. Yabancı dil öğrenen bireyler, bazı ifadelerin Türkçe karşılığını bulmakta zorlanacaklardır şüphesiz. Nihad Sami Banarlı’nın (2019) “Türkçe’nin sırları” eserinde, kelimelerin de tarihi olduğu savunulmaktadır. Yazar, kelimelerin tarihini anlatırken, ilgisiz insanlara Türkçe’yi fark ettirmiş ve sevdirmeye çalışmıştır.

Caine ve Caine’nin öne sürmüş oldukları beyin temelli öğrenme ilkelerinde, Anadil öğrenimi, dil öğrenme sürecinde en iyi öğrenme şekli olarak belirlenmiştir. Beynimiz, olgu ve becerileri doğal uzamsal bellekte yapılandırdığı zaman en iyi anlar ve hatırlar. Beyin Temelli Öğrenme teorilerinin en önemli özelliklerinden birisi zengin uyarıcıların, bol etkileşimlerin olduğu ortamlardır. Kelime dağarcığı ve gramer dahil ana dilimiz etkileşimli yaşantılar yoluyla öğrenilir. Dil öğrenme sürecinde; doğal yaşantılarla çevrelenmek, sosyal etkileşim içinde bulunmak ve yaşantıları içselleştirmek öğrenmeyi kalıcı kılar (Caine and Caine, 2002: 91).

Anadilin gelişiminde okulöncesi dönemin çok önemli bir yeri vardır. Çünkü dilsel gelişimin büyük bir kısmı bu dönemde tamamlanmakta ve kazanılan beceriler davranışa dönüştürülerek hayat boyu kullanılmaktadır. Bu bağlamda anadili öğretimi ilköğretimde başlayıp, ortaöğretim ve yükseköğretime kadar devam etmelidir. Anadilinde yapılan yazınsal ve konuşma yanlışları çoğu zaman yüksek öğretimde de devam etmektedir. Bu yanlışların düzeltilmesinde sadece okul eğitiminin değil, aynı zamanda aile ve medyanın da önemli bir rolü vardır.

Anadili öğrenmek, ikinci bir dili öğrenebilmek için temeldir. Çünkü dilin kuralları, o dili kullanan insanların düşünce yapısına göre biçimlenirken, düşünceyi de belli bir dizgeye koyarak dilin gelişimine yol açar. İkinci bir dili öğrenen bireyin, amaç dildeki ses düzeneğinin ve söz diziminin kendi diliyle örtüşebileceği veya aykırılık gösterebileceği bilincinde olması gerekir. Dil ve düşünce iç içedir. Dil, konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtır. Kendi ruhunun farkında olmayan, bir başkasının ruhunu, düşünüşünü, yaşam biçimini kavrayamaz (Çelebi, 2006: 303).

Görüldüğü gibi Yabancı Dil Öğretimi öncelikle iyi bir anadili eğitimi gerektirmektedir. Anadilin iyi bir şekilde öğrenilmemesi, yabancı dilin istenilen düzeyde öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. İnsan, ancak anadilinde içselleştirdiği kavramları her zaman, yetkin olduğu başka bir dizgede, yani başka bir dilde “dile getirebilir” (Ergenç, 1983: 195). Yabancı bir dilin öğrenimi ve kullanımı için, anadilin eksiksiz öğrenimi ve kullanımı bilişsel giriş davranışlarının başında gelir. Yabancı bir dilin öğrenilmesi, o dilin, dilbilgisel özelliklerinin, doğru kavrayıp, doğru aktarımı için zorunludur (Oymak, 1998: 32). Anadilin eksik öğrenilmesi, başka bir dilin de eksik veya yanlış öğrenimine yol açar.

Gelişmiş ülkelerde anadil öğretimine çok önem verilir. Çünkü anadili ve kişilik gelişimi arasında çok büyük bir yakınlık vardır. Dil, düşünceden soyutlanamayacağı için dil öğretimi demek, düşünce öğretimi demektir (Hengirmen, 1996).

2.8.2. Erken Yabancı Dil Öğrenimi ve Çok dillilik

Nörofizyolojik araştırmacılar, beynin Anadil edinimini, sonradan öğrenilen bir yabancı dile göre nasıl algıladığını ve işlediğini, erken veya geç Bilingualizm ya da Çok dilliliğin genel olarak dil öğrenmeyi nasıl etkilediğini incelemişlerdir (Overmann, 2005).

Amerikan Cornell Üniversitesinde bulunan Karl H.S. Kim, 1997 yılında Konuşma üretiminde etkin olan Broca-Bölgesini (Broca-Areale) Manyetik Rezonans Tomografisi aracılığıyla inceleyerek, erken ve geç iki dilliliği karşılaştırmakla görevliydi. Bu esnada araştırmacılar kesin bir nöral fark keşfetmişlerdir: Erken Bilingualler (İki dilliler)’in Broca merkezinde sadece bir sinir hücresi ağı etkinken, sonradan öğrenenlerde her bir dil için ayrı bir ağın olduğu kanıtlanmıştır. Bu bağlamda, dil öğreniminde yaş faktörü, beynin işlevsel etkinliği ve anatomik örgütlenme biçimi için önemli bir göstergedir. Erken ya da geç dil öğreniminin, dil öğrenme aşamasında, nörobiyolojik olarak beynimizin farklı nöral elastikiyetine

bağlı olduğu görülmüştür. Bilişsel işlevlerin gelişimi için en önemli faktör, doğumdan sonra yaşanan değişimdir ki bu dönem, nöral bağlantıların en fazla olduğu dönemdir.

Yerinde iletişim ve deneyimler, nöral ağ bağlarını güçlendirirler; kullanılmayan ve bu sebeple gereksiz olan birleşimler ise kaybolurlar. Sinir hücrelerinin Eliminasyon (eleme) işlemi, daha embriyo döneminde başlar. En fazla sinaps yoğunluğu (nöral bağlantılar) ve çoğalma iki yaşında oluşur ve altıncı yaştan itibaren tekrar azalır (Peltzer, 1998: 14). Ağ oluşumunun azalması, beynin elastikiyetinin azalmasıyla bir paralellik gösterir.

Öğrenme hızının en yüksek olduğu dönem çocukluktur. Bu dönemde algılar ve öğrenmeye karşı duyarlılık bir süre açık kalır ve sonrasında nöral ağların kullanılıp kullanılmama durumuna göre ya güçlenir ya da azalır veya sonsuza dek kapalı kalırlar. Belirli işlevler zamanında uyarılmazsa, sonrasında bunların öğretilmesi çok zor olabilir veya hiç mümkün olmayabilir. Bu sebeple çocukların mümkün olduğunca çok ve farklı deneyim kazanmaları büyük önem taşır. Aksi takdirde öğrenme, yetişkinlik ve yaşlılık döneminde oldukça güçleşecektir.

Broca-bölgesindeki ilk nöral konuşma ağları, çocukluk döneminin ilk yılında oluşur. Bu dönemde iki veya daha fazla dil aynı anda edinilirse, bunlar aynı dil ağına depolanırlar ve büyük bir nöral yoğunlaşma deneyimi edinirler. Önceden oluşturulmuş bu dil edinim sürecinin daha sonraki yıllarda değiştirilme ihtimali çok düşüktür. Beynimiz, daha sonra öğrenilen dillerde, varolan sistemin yanına yeni bir nöral ağ oluşturmak zorundadır. Dolayısıyla bu süreç, bir önceki sürece göre çok daha zor olacaktır.

Araştırmalar, sonradan öğrenilen dillerin, farklı ağları etkinleştirerek, beyni yüksek bir performansa zorladığını ve dilin kurallarını ilk dil edinimindeki gibi oynayarak ve kolay bir şekilde deneme yanılma yoluyla değil, bilişsel bir bilinçle ve belirli kurallar doğrultusunda öğrenilmesi gerektiğini kanıtlamıştır (Overmann, 2005: 16).

Erken Bilingual (iki dilli) çocuklar, sonradan öğrendikleri üçüncü dili, daha önce öğrenilmiş olan birinci ve ikinci dilin bulunduğu Broca-bölgesindeki ağ ile birleştirirler. İkinci dili geç öğrenmiş olanlar ise, öğrenilen her dil için yeni bir ağ oluşturmak zorundadırlar. Yani iki dilli kişiler yeni bir ağ oluşturmak yerine – ki bu

çok zaman alan ve uzun bir süreç gerektiren bir işlemdir – öğrenileni daha önceden oluşturulmuş mevcut ağı eklerler. Böylelikle iki dilli kişiler, sonradan öğrendikleri dilleri çok daha kolay öğrenirler. Dolayısıyla çocukların iki dilli yetişmeleri, yani iki dili aynı anda edinmeleri, gelecekteki yabancı dil öğrenimlerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu kişilerin beyinleri dil öğrenmeye hazır bir donanımdadır.

UNESCO’nun (Petit, 2002) yaptığı istatistik sonuçlarına göre, dünya nüfusunun %60’ından fazlası iki dilli olarak yetişmektedir. Çok dil konuşan insanların artmasının sebebi şüphesiz dünya çapında iletişim ihtiyacının ve olanaklarının çoğalmasındır (Overmann, 2005: 17). Fakat bu durum bizim ülkemizde de aynı mıdır? İletişim ihtiyacı tüm dünyada olduğu gibi bizim ülkemizde de küreselleşmenin vazgeçilmez bir unsurudur. Yabancı dil öğrenme gerekliliğinin artmasına rağmen, okullardaki dil eğitiminin yetersizliği tartışılmazdır. Bunun sonucunu da Türkiye’de yaşayan insanların yeterli seviyede yabancı dillerde iletişim kuramamaları göstermektedir. Bu durumun sebepleri kuşkusuz okullarda uygulanan eğitimin yetersiz olması, öğretmenlerin yeterince donanımlı olmamaları veya kullandıkları teknik ve yöntemleri yerinde ve doğru kullanmamaları olabilir. Ama en önemlisi, dil öğretiminin zamanında başlamamış olmasıdır. İkinci dil öğretimi, okul öncesi ve ilköğretim döneminde yoğun ve tam anlamıyla sağlanmadıkça, sonraki dönemlerde öğrenme çok zor olacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi araştırma sonuçları, iki dilli yetişen çocukların, diğer dilleri öğrenirken, beyinlerinde yeni bağlantılar oluşturmadıklarını, öğrenileni var olan bağlantıya eklediklerini ve bu sebeple çok daha hızlı ve kolay öğrendiklerini doğrulamıştır. Burada elbette en önemli görev ailelere düşmektedir. Aileler bu konuda bilinçlenmeli ve bilinçlendirilmeli ve çocuklarını bu yönde yetiştirmelidir. Aynı zamanda okul öncesi ve ilköğretimde görevli olan öğretmenler bilinçlendirilmeli, çocukların dil öğretimi için yeterli donanıma sahip olmaları ve yerinde ve doğru yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanmalıdır. Olanaklar el verdiği sürece de çocukların yurt dışına gidebilmeleri için çaba gösterilmelidir. Çünkü yurt dışında öğrenilen dil, anadil edinimine en yakın olan bir öğrenme biçimidir.

Aksansız bir telaffuzun sonradan gerçekleşmesi hemen hemen mümkün değildir. Beyinde, doğumdan sonra dünyadaki tüm sesleri algılayacak ve işleyebilecek bir kapasite vardır. Fakat doğumdan birkaç ay sonra bebek kendi anadiline ait olmayan sesleri filtreler (eler) ve birinci yaşının sonuna kadar diğer

sesleri çıkarabilecek yetiyi kaybetmeye başlar. Kişi, daha sonraki dil öğrenme sürecinde bazı yabancı sesleri bu sebeple ayırtıramaz ve sesletemez; çünkü kişinin konuşma aparatı, şekillendirilebilirliğini kaybetmiştir (Overmann, 2005). Bu sebeple bebeklere doğumdan hemen sonra mümkün olduğunca çeşitli sesletimleri dinletmek, onların gelecekteki dil öğrenimlerini kolaylaştıracak ve özellikle telaffuz konusunda sorun yaşamamalarını sağlayacaktır. Bebeklere farklı dillerde telaffuz kasetleri ve müzikler dinletmek, şarkı söylemek, kişi yabancı dil biliyorsa bebekle o dilde konuşmak, gelecekteki telaffuz öğrenimini kolaylaştırmak için örnek olarak verilebilir.

2.8.3. Öğrenme Biçimleri

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin öğrenme biçimlerini tespit etmek için uygulanan anketler doğrultusunda yapılan uygulamalara yer verilecektir. Öncelikle öğrenme biçimleri ayrıntılı bir şekilde ele alınacak, daha sonra sınıf ortamında uygulanmış olan çeşitli etkinliklere yer verilecektir.

Öğrenme biçimleri her bireye göre farklılık gösterdiği için, kişilerin öğrendiği yol bulunmalı ve bu doğrultuda bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirilmelidir.

Kişilerde İşitsel, Görsel, Dokunsal ve Kinestetik gibi duylardan biri ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Fakat iki ya da üç duyusunu aynı anda kullanabilen bireyler de vardır. Önemli olan, öğrencilerin bilgiyi, beynin en kolay öğrenebileceği bir biçimde kullanmaları ve bunları geliştirmeleridir.

Roz Townsend'e (1998) göre; insanlar %1 tad alarak, %1,5 dokunarak, %3,5 koklayarak, %11 işiterek, %83 görerek öğrenirler. Yani öğrenme stilleri, yaşamın her anında insanları ve davranışlarını etkilemektedir.

William Glasser'e (1998) göre ise insanlar, dokunduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin (deneyimlediklerinin) %80'ini, davranışlarıyla beraber söylediklerinin (başka birisine öğrettiklerinin) %90'ını hatırlar ve öğrenirler. Yani kişiler genel olarak dokunsal, işitsel ve görsel olarak öğrenmektedir. Bu sebeple herkes öğrenme biçimini tanımalı ve buna göre bir öğrenme yöntemi belirlemelidir.

Dunn ve Dunn öğrenme modelinde, görerek, dinleyerek ve kinestetik öğrenme vurgulanmaktadır.

2.8.3.1. Görsel Öğrenme

Görsel öğrenenler genellikle düzenli ve titiz kişilerdir. Düzenli bir çalışma ortamında öğrenmeyi tercih ederler. Defterlerini düzenli tuttukları için, ders notları tutmak onlar için yararlıdır. Çantaları ve dolapları her zaman düzenlidir. Bu sebeple çevreleri tarafından takdir edilir ve örnek gösterilirler.

Düz anlatım yönteminden pek faydalanamazlar. Bu yüzden derste görsel malzemeler kullanarak, ders kitabındaki resimlerden çalışmak bu öğrenciler için çok uygundur. Ayrıca derslerin harita, poster, grafik, şema gibi görsel araçlarla desteklenmesi öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıracaktır.

Boydak (2008), görsel öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Görsel Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yanları

Güçlü Yanlar

- Gördüklerini ve okuduklarını hatırlarlar. İyi gözlemcidirler.
- Birebir etkileşimi ve göz temasını önemserler.
- Farklı renkleri kullanmaktan hoşlanırlar; bu şekilde daha kolay düşünür ve öğrenirler.
- Resimlerle veya sözcüklerle düşünmeye yatkındırlar.
- Çevrelerindeki detayları gözlemlerler.
- Okumaya düşkünlüdürler.
- Yüzleri iyi hatırlarlar.
- Liste yapmayı severler.
- Kolay organize olurlar.
- Çantaları, masaları, dolapları vb. düzenlidir.
- Uzun hedefli planlar yapabilirler.

Zayıf Yanlar

- Duyduklarını uzun süre hafızada tutamazlar.
- Ders anlatılırken not almazlarsa huzursuz olurlar.

- Yazılı olmayan bilgiyi fark etmeyebilirler.
- Karmaşık ve karışık ortamlarda huzursuz olurlar.
- İsimleri hatırlamakta zorlanırlar.
- Görsel materyallere dayanmayan uzun anlatımlara tahammül edemeyebilirler.
- Dağınıklığa ve düzensizliğe tahammülsüzdürler.
- Plansızlığa, programsızlığa tahammül edemeyebilirler.
- Sözel yönergeleri hatırlamakta zorluk çekerler.

Görsel öğrenciler, yazılı yönergelere ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple ders anlatımı sırasında not tutmaları sağlanmalıdır. Aksi takdirde dersten uzaklaşacaklardır. Görsellerin, öğrenirken renkleri kullanmaları çok önemlidir. Örneğin yazarken renkli kalemler kullanabilir veya okurken önemli olanların altını renkli kalemlerle çizebilirler. Bunların yanı sıra, renkli sözcük kartları hazırlanarak, üzerine kolay hatırlamayı sağlayacak kısa bilgiler yazılabilir. Bu notlar her ortamda kullanılarak, farklı yerlere yapıştırılabilir. Ayrıca çalışma esnasında sıraların üzeri renkli kartonlarla kaplanabilir ve öğrenilenlerle ilgili resimler çizilmesi de sağlanabilir.

Bilgisayar kullanımı esnasında çizim programları ile görsel posterler ve grafikler hazırlanabilir. Ayrıca bu kişilere bilgisayarda kısa notlar tutma olanağı verilmelidir.

Görseller için çalışılan ortamın görüntüsü de önemlidir. Bu sebeple öğrenme ortamının öğrencinin dikkatini çekecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Öğrenme ortamına posterler ve resimler gibi görsel araçlar asmak, öğrenenlerin gördüklerini ve okuduklarını daha iyi anlamalarını ve hatırlamalarını sağlayacaktır. Bu görsel unsurlar, bilgilerin belleğe kodlanmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağlar.

2.8.3.2. İşitsel Öğrenme

İşitseller, sese daha çok duyarlı oldukları için, konuşmayı ve birileri ile çalışmayı severler. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde genellikle konuşma ve dinleme becerilerinde daha başarılı olurlar. Gözle okuma esnasında, okuduklarından hiçbir şey anlamayabilirler. Okurken dudakları oynar, sesli okurlar. Bu nedenler onlara kendi kulaklarının duyabileceği bir sesle okumalarına izin verilmelidir. Sınavlarda da bu unsur dikkate alınmalıdır. İşitseller, olay ve kavramları birilerinin

anlatması ile daha iyi anlarlar. Daha çok konuşarak ve tartışarak öğrendikleri için, onlara grup ve ikili çalışmalarda konuşma ve dinleme olanakları sunulmalıdır.

İşitsel öğrenciler, kendi kendilerine tekrar ederek öğrenmeyi tercih ederler. Ayrıca bu öğrencilere kaydedilmiş materyaller dinletme, öğrenmelerine katkıda bulunacaktır.

Boydak (2008), işitsel öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

İşitsel Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yanları

Güçlü Yanlar

- Duyduklarını hatırlarlar.
- Uzun anlatımlarda bile anlatılanların içerisinde kaybolmazlar.
- İyi bir konuşmacı olabilirler.
- Müzik, hatırlamalarını kolaylaştırır.
- Pek çok kişi için bir anlam ifade etmeyen ses, ritm, melodi onların pek çok şeyi hatırlamalarını sağlar.
- Ses taklitlerine yatkındırlar.
- Konuşulmuş/tartışılmış olan konuları hatırlarlar.
- Bilinmeyen kelimeleri anlamından çıkarırlar.
- Yüksek sesle okumaktan hoşlanırlar.
- Anlatım becerileri yazı yazma becerilerinden iyidir.

Zayıf Yanlar

- Gürültüden rahatsız olurlar. Gürültülü ortamlarda konsantre olamazlar.
- Resimler ve resimli anlatımlardan rahatsız olabilirler.
- Dersin melodik ve ahenkli bir ses ile anlatılmasını isterler.
- Okumaktansa dinlemeyi tercih ederler.
- İsimleri hatırlasalar da yüzleri hatırlamakta zorlanırlar.
- Yazmaktan hoşlanmazlar, konuşmayı tercih ederler.

- Yazarken noktalama işaretleri, dilbilgisi hataları yapabilirler.

Bu öğrenciler, müziğe de duyarlı oldukları için, bazı bilgilerin bellekte tutulması ve öğrenmeyi kolaylaştırması için çeşitli melodiler yapılabilir. Bu melodileri kendileri oluşturabilirler veya birlikte yapılabilir.

2.8.3.3. Dokunsal ve Kinestetik Öğrenme

Dokunsallar çok hareketli oldukları için, öğrenme ortamında da pek yerlerinde duramazlar. Bu sebeple bu öğrenciler hareket halindeyken öğrenmeyi tercih ederler. İlgi odağı olmayı severler. Uzun süre oturduklarında veya hareketsiz kaldıklarında sıkılırlar ve dersi anlamakta güçlük çekerler. Bundan dolayı da problem çıkarabilirler. Bu özellikleri dolayısı ile de genelde yaramaz ve tembel olarak tanımlanabilirler. Aslında bu öğrenciler oldukça yaratıcıdır. Onların uygun işlere yönlendirilmesi ellerini kullanabilecekleri fırsatlar sunulması, hareket edebilecekleri bir ortam oluşturulması, motivasyonlarını artıracak ve öğrenmelerini kolaylaştıracaktır.

Bu kişilere yaparak-yaşayarak öğrenme tekniklerinin uygulanması faydalı olacaktır. Bu öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için dramatizasyon yaptırarak, öğrendikleri içeriği canlandırmaları ve oyun oynamaları sağlanabilir. Böylelikle drama, dans gibi oyunlar oynatarak, tüm vücutlarının katılımı da sağlanmış olur. Bunun yanı sıra bu öğrencilere sınıf panosu düzenlemeleri için olanaklar sunulmalıdır.

Derslere zaman zaman ara verip esneme ve gerilme hareketleri yaptırarak, bu kişilerin rahatlamaları ve dikkatlerini toplamaları sağlanabilir. Dokunsalların sınıf ortamında rahat hareket etmelerine ve çalışırken kendi istedikleri yerde ve şekilde çalışmalarına izin verilmelidir.

Bu tür kişiler, en iyi uygulayarak öğrendikleri için, metin okurken altını çizmek, maket yapmak, konuyla ilgili projeler hazırlamak gibi unsurlarla, öğrendiklerini kalıcı hale getirebilirler.

Boydak (2008), Dokunsal/Kinestetik öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Dokunsal Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yanları

Güçlü Yanlar

- Yapılanı hatırlarlar.
- Oyunlara bayılırlar. Ya eğlendirmelidirler ya da eğlenmelidirler.
- Aktif katılımı severler.
- Birkaç konuda birden aynı anda çalışabilirler.
- Dramatizasyondan hoşlanırlar.
- Hareket içeren hikaye kitapları okumayı severler.

Zayıf Yanlar

- Konuşulanı veya görüleni hatırlamakta zorlanırlar.
- Okumada zorlanmışlardır ya da zorlanmaktadırlar.
- Okumayı sevmezler.
- Yazım hataları yaparlar.
- Bastırarak kalın yazarlar, yazıları diğer stillere göre iyi değildir.
- Çok iyi işitemeyebilirler ya da işittiklerinden anlam çıkarmakta zorlanırlar.
- Bulundukları ortamın gereklerine özen göstermeden hareket ederler.
- Rutinlerden, plan ve programdan fazla hoşlanmazlar.

2.9. Modern Dil Öğretiminde Yeni Yöntem ve Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımları

Bu bölümde beyin temelli öğrenme yöntemlerinden, son dönemlerde dil öğrenme programlarında yaygın olan birkaç yönteme değinilecektir.

2.9.1. Callan Metodu

İngiliz patentli Callan Metodu, tüm dünyada yaygın olarak kullanılan akademik bir ingilizce öğretim tekniğidir. Bu metodla, anadili ingilizce olmayan öğrencilere ingilizceyi etkili ve hızlı bir şekilde öğretmek hedeflenir. İlk günden itibaren, anlamaya ve konuşmaya zorlayarak, ders esnasında hızıyla anadilde düşünmeye fırsat vermez ve aktif öğretimiyle akıcı ve rahat konuşabilmeyi sağlar.

Callan Metodu, öğrencilerin anlayabilme ve konuşabilme yetisini, zevkli fakat yoğun bir atmosferde artırır. Soru-cevap içerikli ders, öğrencilerin dili hızlı bir devinim içerisinde duymaya ve etkin bir şekilde konuşmaya zorlar. Öğretmen dersi

hızlı bir şekilde işlerken, öğrencilerin, dili doğal hızında konuşulurken anlamalarını ve konuşmalarını sağlar. Ders esnasında tahta kullanımı, not alma, boşluk doldurma, cd çalışmaları ve bilgisayarlar kullanılmaz. Yani dil ilk günden itibaren, anadilin öğrenildiği şekilde konuşarak öğretilir. Dersler, diyaloglar içerisinde soru-cevap tekniğiyle işlenir. Öğretmen, sınıf ortamında yoğun dinleme ve konuşma çalışmaları yaparak, öğrenciyi sürekli aktif ve yüksek konsantrasyonda tutar. Yeni kelimeler, mimik ve hareketlerle tanıtılıp, öğrenciler, anlamaya ve konuşmaya zorlanır. Eğitimin başından itibaren, öğrenciler, dili konuşmaya başlayıp, motivasyonla birlikte özgüven oluşturlar. Bundan dolayı da konuşma çekingenliklerini yenip, konuşmayı alışkanlık haline getirirler (Callan, 2011).

Burada amaç, öğrencilerin düşünmeden konuşmalarını ve anlamalarını, anadilde olduğu gibi kelimelerin ve cümlelerin ağızdan otomatik olarak çıkmasını sağlamaktır. Düşünmeden, yani akıcı konuşabilme, tekrarlamalarla geliştirilebilir. Yapılan sık tekrarlar, bilgileri pekiştirerek, otomatik olarak konuşabilmeyi sağlayacaktır.

Bu metod, bu çalışmada da belirli aralıklarda uygulanmıştır. Ders esnasında, tartışma ve metin yorumlama konularında anadil hiçbir şekilde kullanılmadan ve öğrencilere anadilde düşünmeye fırsat vermeden, öğrenilen dil (almanca), doğal hızında konuşulmuş ve dersler diyaloglar içerisinde soru-cevap tekniğiyle işlenmiştir. Soru ve metin içerisinde geçen yeni kelimeler, hareket ve mimiklerle veya eşanlamlı kelimelerle anlatılmaya çalışılmıştır. Bu uygulamanın sonunda öğrencilerin konsantrasyonlarının sürekli yüksek olduğu, derslere aktif katıldıkları ve daha akıcı ve rahat konuşmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Dilbilgisi kuralları ikinci planda tutulduğu için, yanlış yapma kaygısı azalmıştır. Bu bağlamda dilin pratik kullanımı artmıştır.

Bu metodun tüm eğitim süresi boyunca tek başına kullanımı, kuşkusuz sadece konuşma becerisini geliştirip, diğer becerileri ikinci plana atacağından, yeterli olmayacaktır. Fakat konuşma korkusunu ve yanlış yapma kaygısını azaltmak, motivasyonu ve konsantrasyonu yüksek tutmak ve daha akıcı bir konuşma sağlamak açısından bu metoda derslerde zaman zaman yer verilmesi büyük bir fayda sağlayacaktır.

2.9.2. Birkenbihl Metodu

Birkenbihl metodunda, bebeklerde ve çocuklarda olduğu gibi, otomatik olarak öğrenilir. Bu sebeple beynin en sevdiği öğrenme şeklidir bu. Bebeklik döneminde önce uzun bir süre dinleme süreci vardır. Daha sonra bir anda konuşma başlar. Çoğumuz bebeklerin kısa sürede o kadar çok şey öğrenmesine şaşırırız. Fakat çocuklar, yaklaşık bir yıl süren bu “suskunluk” döneminde, dinlemiş ve çoğu şeyi otomatik olarak algılamış ve öğrenmişlerdir.

Birkenbihl metodu da bu öğrenme şekline en yakın öğrenme yöntemidir. Bu metod, dört öğrenme aşamasından oluşmaktadır (Birkenbihl, 2010):

- a) Kodlama (De-codieren)
- b) Aktif (Etken) Dinleme
- c) Pasif (Edilgen) Dinleme
- d) Öğrenme Etkinlikleri

a) Kodlama (Decodieren)

Buradaki aşamada amaç, kelimelerin anlamını anlamaktır. Bunun için dil, mümkün olduğunca kelime-kelime kendi anadiline çevrilmelidir. Yani hedef dildeki metin, kelime-kelime (kodlanarak) çevrilerek, metnin fotokopisi çekilmiş bir kağıda alt alta yazılır. Çevrilmiş olan her kelime, doğrudan hedef dildeki kelimenin altına yazılır.

Metnin hemen anlaşılması ve kavranması, hedef dille ilk defa temasa geçen kişide olumlu duygular oluşturacaktır. Ayrıca dilbilgisi kurallarını öğrenmesi gerekmeden, hedef dili anlayacaktır (Tıpkı çocuklarda olduğu gibi).

b) Aktif (Etken) Dinleme

Bu aşamada, kişinin önünde yazılı bulunan hedef dildeki metin dinlenirken, altına kelime-kelime kodlanmış olan çevirisi de beraberinde okunur. Böylelikle dilin ritmi de yakalanmış olur. Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus, dinlerken metnin sadece çevirisini okumaktır. Yani iki dili aynı anda okumak ve karşılaştırmak, başlangıçta zor olacağından ve karmaşıklığa yol açacağından, dinlerken çevirisini okumak, daha iyi karşılaştırmaya ve kavramaya yol açacaktır. Örneğin; “masa” kelimesini okurken, kulağınıza gelen “Tisch” sesini dinlemek daha kolay olacaktır. Bu yüzden başlangıç için Bilgisayar-Programından faydalanarak,

dinlenen metin öncelikle “yavaş” ayarında olmalı, daha sonra tempo artırılmalıdır ve son olarak orijinal metin dinlenmelidir. Bu mümkün değilse, metin tam olarak anlaşılana kadar, belli aralıklarla “Pause/Dur” tuşuna basılmalıdır.

Daha sonra kodlanmış (çevrilmiş) metin devreden çıkarılır ve orijinal metin açılır. Dinleme esnasında konuşulanlar (dinlenenler) anlaşılmaya çalışılır. Anlamada hala bir sorun varsa, kodlanmış metinle dinleme işlemine tekrar devam edilmelidir. Kısacası metin tam olarak kavranana kadar bu işlem devam etmelidir.

Aktif dinleme aşamasında kelimeler, tek tek değil, bağlamdan öğrenilir veya kavranır. Yani kelimeler cümledeki kullanımlarıyla öğrenilir. Böylelikle birden fazla anlamı olan kelimeler de, tek tek ezberlenmeden bağlamdan öğrenilmiş olur.

c) Pasif (Edilgen) Dinleme

Bu aşamada daha önce aktif olarak dinlenilmiş olan hedef metin, gün içerisinde sık sık dinlenir, fakat pasif (edilgen) olarak, yani bilinçdışı bir şekilde. Bu esnada metne kesinlikle konsantre olunmaz, aksine farklı etkinliklerde bulunulur. Dinleme esnasında kitap okumak, internette gezinmek, televizyon izlemek, oyun oynamak, alışveriş yapmak gibi farklı işlerle uğraşılır. Ya da başka bir konuda bir öğrenme gerçekleşirken bile, dinleme etkinliği devam edebilir. Bu durumda iki öğrenme birden gerçekleşmiş olur ve böylelikle zamandan da tasarruf edilmiş olunur.

Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus, metinlerin aktif olarak dinlenmemesidir. Herhangi bir etkinlik esnasında, arka planda bir dinleme gerçekleşmelidir. Beyin, bu esnada konuşmaya hazırlanmaktadır ve bu süreçte bilinçaltına bir kayıt gerçekleşmektedir. Beyin, aktif olarak öğrendiği metni Hypokampus’tan alır ve bilinçaltında bulunan Cortex’e gönderir ki birçok bilgi uyku esnasında da buraya depolanır. Yani bu süreç, uykuda gerçekleşen süreçle aynıdır (Uykuda öğrenme konusuna daha sonraki bölümlerde değinilecektir).

Pasif dinleme esnasında sesletim de bilinçaltına yerleşmektedir. Buradaki avantaj, hedef metni “Native Speaker” yani kendi anadilini sesleten kişiden dinlemektir.

d) Öğrenme Etkinlikleri

Şu ana kadar olan aşamalarda öğrenen kişiler, dinledikleri materyallerden kelimelerin anlamlarını kavramışlar ve sesletimi de aynı anda öğrenmişlerdir. Bu

aşamaya kadar, hedef dili anlama süreci tamamlanmıştır. Bundan sonraki süreçte, öğrenen kişi ne öğreneceğine kendisi karar verecektir.

Son aşamada kişi, ne öğrenmek istediğine kendisi karar verecektir. Bu doğrultuda da çeşitli alıştırmalar yapacaktır. Hedef dilde konuşma, okuma ve/veya yazma süreci başlayacaktır. Konuşmayı öğrenmek isteyen kişi, daha önce öğrenilmiş olan metni önce yavaş, sonra da hızı arttırarak okumalıdır. Bu süreç, “Koro Metodu” olarak adlandırılmıştır. Dinleme esnasında ses, öncelikle yüksek ayara getirilir ve buna sessiz bir şekilde eşlik edilir. Sonra ses yavaş yavaş kısılarak, daha yüksek bir tonla metne eşlik edilir. Sonunda dinleme aparatı tamamen kapatılarak, yüksek sesle okuma eylemine geçilir.

Hedef dilde yazma ve okuma etkinliklerini de gerçekleştirmek isteyen kişiler, ilgili kitaptaki alıştırmaları (boşluk doldurma gibi) yaparak istedikleri öğrenmeyi gerçekleştirebilirler.

Sonuç olarak Birkenbihl metoduyla dili yeni öğrenen kişilerin özgüvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Çünkü bu kişiler, hedef dili çok kısa bir sürede anlamaya ve kavramaya başlamışlardır. Bu durum da onların daha da çok güdülenmelerini sağlamıştır.

2.9.3. Whole Brain

Whole Brain (Bütüncül Beyin Öğretimi), beyin temelli bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yöntem, kişilerin alıştıkları düşünce biçimlerinin dışında, farklı bir düşünme tarzı oluşturmalarını sağlamaktadır. Yabancı (hedef) dilde gerçekleştirilen ders, o dile anadili gibi hakim öğretmenler (Native Speaker) tarafından yapılmaktadır. Bu sebeple dersin işlenişi, duyarak (auditiv/akustisch) ve dinleyerek doğal tempoda gerçekleşmektedir (Hermann, 1999).

Hedef dil, tüm duyu organlarıyla öğrenilir ve bunlar etkin bir şekilde kullanılır. Bu öğrenme biçimi, daha çok görsel (visuell/optisch) olduğu için, mimik ve hareketlerle, nesneleri göstererek ve tanıtarak, öğrenme kartları ile ve hedef dildeki resimli kitaplarla bir ders içeriği oluşturulur. Oyun, eğlence ve motivasyon ön planda tutulmuştur. Bu sebeple dersler oyun atmosferi içerisinde, diyaloglar, oyunlar, müzik ve dans eşliğinde gerçekleşir. Bedensel (kinästhetisch/motorisch) hareketler ve pantomim aktarım da öğrenme ortamının eğlenceli, yaratıcı ve etkin olmasını sağlar.

Dolayısıyla espri, eğlenme ve gülme, daha ilk derslerden itibaren motivasyonu yüksek tutar.

Bu öğretme, zorlamadan, baskı yapmadan, doğal bir süreçte olmalıdır. Öğrenilen kelimeler, sürekli tekrar edilerek, direktifler (class, yess gibi) doğrultusunda gerçekleşir. Daha sonraki aşamalarda yavaş yavaş dilbilgisi ve zamanla yazma süreci başlar. Sonuç olarak bu yöntemle, dil öğreniminde hızlı bir başarı, kendine güven ve yüksek motivasyon sağlanmış olur.

2.10. Yabancı Dil Öğretiminde İstasyon Uygulama Modeli

Öğrenme istasyonları ilk defa 1900’lü yıllarda Montessori ile başlamış, daha sonra Dewey’in eğitim felsefesiyle şekillenmiştir. Öğrenme istasyonları tekniği, 60 ve 70’li yıllarda, Piaget ve Vygotsky’nin yapılandırmacılık görüşlerinden etkilenecek, tanınmış bir model olmuştur. Günümüzde ise yapılandırmacı eğitim kuramının ışığında, Gardner’in Çoklu Zeka Kuramı’yla desteklenerek sınıflarda farklılaştırılmış öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Demir, 2008; akt. Maden ve Durukan, 2010: 301).

İstasyon çalışması, bir konuyu öğrenmek veya bir beceriyi kazanmak için bütün sınıfın gruplar halinde birden fazla alanlarda çalışmalarınıdır. Amaç, her grubun her istasyonda (alandan) çalışması ve yapılan her çalışmaya katkı sağlamasıdır. Genellikle sınıf, 3, 4, 5 veya daha fazla istasyona bölünür. Örneğin, bir istasyonda yazma etkinliği varken, diğer bir istasyonda resim yapma, boyama veya şiir yazma, afiş hazırlama gibi etkinlikler olabilir. Belirli bir süre sonunda (örn. 10 dk) gruplar yer değiştirir ve bir önceki grubun çalışmasını devam ettirir. Etkinliğin sonunda çalışmalar toplanır ve sergilenir.

Bu çalışmada konuların mümkün olduğunca öğrenciler tarafından belirlenmesi ve öncelikle öğrencilerin istedikleri istasyonda çalışmalarını sağlanmalıdır. Böylelikle her öğrenci, kendine uygun olan öğrenme yolunu bulacak ve istediği hızda çalışacaktır. Dolayısıyla farklı öğrenme tekniklerini deneyecek ve kendi öğrenme stratejisini belirleyecektir. Ayrıca sınıf içerisinde daha pasif ve çekingen öğrenciler, etkinliklere aktif olarak katılacaklarından, öğrenme isteği oluşacak ve dolayısıyla özgüvenleri gelişecektir.

İstasyon öğrenme tekniği, her üç öğrenme biçimine de hitap etmektedir. Yani öğrenciler hem görsel, hem işitsel hem de bedensel olarak etkinliklere katılacaktır.

Bu teknik ile öğrenciler çalışma boyunca aktif olacaklar, işbirlikçi gruplar halinde çalışacaklar ve onların tüm zeka alanlarına hitap edecek etkinliklerde bulunacaklardır (Benek, 2012: 8). Dolayısıyla öğrenciler her istasyonda farklı bir etkinlik gerçekleştireceklerinden, hem farklı zeka alanlarını geliştirecekler hem de birbirleriyle iletişim kurmayı ve birlikte çalışmayı ve sosyalleşmeyi öğreneceklerdir.

Bu çalışmada öğretmen daha çok gözlemci ve kılavuzluk görevini üstleneceğinden, etkinlik esnasında çalışmalarını kontrol etme ve öğrencilerle birebir ilgilenme olanağı daha fazla olacaktır.

İstasyon öğrenme tekniğinin güçlü yönleri:

- Öğrenciler etkinliklere aktif olarak katılır.
- Her öğrenci istediği öğrenme hızında çalışabilir.
- Değişiklik: istasyonlar (etkinlikler) sürekli değişeceğinden, ders sıkıcı geçmeyecektir.
- Kendi başına (bağımsız) çalışma mevcuttur.
- Farklı performans seviyeleri dikkate alınır (göz önünde bulundurulur).
- Öğretmen öğrencilerle birebir ilgilenebilir.
- Oynayarak öğrenme mümkündür.
- Yaratıcı etkinlikler içerir.
- Sosyal çalışma seçenekleri (yalnız, eşli, grup ya da takım) sunulur.

İstasyon öğrenme tekniğinin zayıf yönleri:

- Geniş alana ve organizasyona ihtiyaç vardır.
- Fazlaca iş yükü gereklidir.
- Etkinliklerde gürültü olduğu için, konsantrasyon seviyesi düşebilir.

Kitaplar cevap anahtarı olarak kullanılabilir. (Baak and Stuhr, 2010)

İstasyon tekniği, bizim çalışmamızda da belirli aralıklarda uygulanmış olup, bu teknikten olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

2.11. Avrupa Birliği Dil erevelerinin Nörodidaktik Yönleri

Avrupa lkelerinde uygulanmakta olan yabancı dil ğretim programları 2000 yılından itibaren Türkiye tarafından da benimsenmiştir. Bu program, Avrupa Konseyi Modern Diller bölümünce belirlenen eğitim politikalarına göre yapılmaktadır. Bu politikalar doğrultusunda ortak ölçütler ve standartlar belirlenmiş olup, bu standartlar tüm Avrupa lkeleri tarafından uygulanmaktadır. Bu programın amacı, birden fazla yabancı dil öğrenimini teşvik etmek ve bu bağlamda çok dilliliği ve çeşitli kültürleri tanımanın önemini vurgulamaktır. Böylelikle ortak bir bilinç oluşturularak, kültürlerin birbirlerini daha iyi anlamaları sağlanacaktır. Nitekim Avrupa’da yaşayan bireyler bugün en az iki hatta üç dil konuşabilmektedir. Bunlardan birincisi uluslar arası geçerliliği olan bir dünya dili, diğerleri ise komşu bir ülkenin veya başka bir Avrupa ülkesinin dilidir.

Çoğu Avrupa ülkesinde yabancı dil ders içerikleri de bu ölçütler doğrultusunda hazırlanmıştır. Avrupa’da uygulanmakta olan bu projenin adı ‘Ortak Dil Kriterleri ereve Programı’ (GER=Gemeinsamer europischer Referenznahmen für Sprachen/CEFR= Common European Framework of Reference for Languages) ve bu uygulamayı tamamlayan ‘Dil Gelişim Dosyası’ (Europisches Sprachen-Portfolio/ESP)’dir. GER toplam dokuz ünite ve dört ek bölümden oluşmaktadır (GER. 2001). İlk bölümde çalışmanın amaç, hedef ve işlevleri anlatılmaktadır. İkinci nitede dilin kullanımı ile ilgili analizler yapılmıştır. Burada iletişimsel yaklaşım temel alınarak, dilin farklı alanlarda kullanımı için, dili öğrenen ve kullanan kişilerin geliştirmeleri gereken beceri ve tutumlar tanıtılmıştır. nc nitede ‘Ortak ereve’ sınıflandırılması, yani diller için bir değerlendirme sistemi belirlenmiştir. Burada bireyler, kendi dil seviyelerini değerlendirme olanağı bulmaktadırlar. Bu seviyeler üç aşamadan oluşmaktadır (CEFR, 2002):

- Temel kullanıcı (A1 ve A2 düzeyleri)
- Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2 düzeyleri)
- Usta (Yetkin) kullanıcı (C1 ve C2 düzeyleri)

Bu programda dil becerileri okuma-anlama, dinleme, yazma ve iki aşamalı konuşma becerileri olarak sınıflandırılarak altı kategoriye ayrılmıştır.

Dördüncü ve beşinci ünitelerde dil kullanımının ve dil öğrenenlerin ihtiyaı olan kategoriler belirlenmiştir. Bunlar bağlam, konu, iletişimsel alıştırmalar ve

iletişimsel hedefler, bu doğrultuda yapılması öngörülen etkinlikler, stratejiler ve metin kullanımıdır. Altıncı ünite dil edinimi ve öğrenimi konuları işlenmiştir. Burada belirli yöntem ve yaklaşım öngörülmemiş veya tavsiye edilmemiştir. Yedinci bölümde dil öğrenim ve öğretiminde iletişimsel görevlerin rolü incelenmiştir. Sekizinci ünite eğitim kurumlarında geliştirilmesi gereken ders programı içeriklerini tartışmaktadır. Aynı zamanda çok dillilik, kültürel çeşitlilik, farklı öğrenme hedefleri, ömür boyu öğrenme gibi kavramlar irdelenmiştir. Son ünite ise ölçme ve değerlendirme için gerekli olan kriterler tartışılmıştır (CEFR, 2002).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nın (ADÖÇ) temel prensipleri, Öğrenen Özerkliği, Kendini Değerlendirme ve Kültürel Çeşitlilikler. Bu bağlamda Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio) geliştirilmiştir. Bu portfolyo, dil öğrenenin kendisini değerlendirmek için tuttuğu bir 'Dil Gelişim Dosyası'dır. Bireyler okul içinde veya dışında kendilerinin hangi düzeyde olduklarını, hangi becerileri geliştirdiklerini ve geliştirmeleri gerektiğini değerlendirerek seviyelerini bu dosyaya kaydetmektedirler. Ayrıca bireysel çalışmalar, öğrenme günlükleri, çalışma raporları, elde edilen başarılar ve birey hakkında diğer görüşler bu dosyada yer almaktadır.

Portfolyonun içinde olması gereken üç doküman bulunmaktadır. Bunlar Dil Pasaportu (Sprachenpass), Yabancı Dil Özgeçmişi (Sprachbiographie) ve Dil Dosyası (Dossier)'dir. Dil Pasaportu, bireylerin bildiği dilleri ve düzeylerini, kişisel bilgilerini (kendini değerlendirme), uluslar arası dil düzeylerini (standart değerlendirme) içermektedir. Yabancı Dil Özgeçmişi, kişiye özel bir bölümdür. Bu bölümde kişi kendi dil öğrenme sürecini tanımlamakta, amaçlarını belirlemekte ve kültürlerarası deneyimlerini aktarmaktadır. Dil Dosyası bölümünde ise bireylerin aldığı sertifika, diploma, gibi resmi veya kendi yazdığı şiir, öykü gibi resmi olmayan belgeler yer almaktadır.

Bu projenin en önemli ilkesi kuşkusuz yaşam boyu öğrenme ilkesidir. Burada sorumluluk sadece öğretmenlere ve kurumlara değil, bireylere de verilmektedir. Bireylerden beklenen unsurlar, öğrenmeyi öğrenmeleri, kendilerini tanımları, dil gelişim süreçlerini takip etmeleri ve kendilerini sürekli değerlendirmeleridir. Bu tez çalışmasının amaçlarından biri de bireylerin kendilerini tanımlarını sağlamak, bireylere kendi başlarına öğrenmeyi öğretmek ve bu doğrultuda belirli öğretim stratejileri geliştirmelerini sağlamaktır. Belirli bir öğrenme stratejisi geliştirebilmek

için bireylerin öğrenme biçimlerini bilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmen, öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemelerine bir anket aracılığıyla yardımcı olmuştur. Bunlar Dokunsal Öğrenme, İşitsel Öğrenme, Görsel Öğrenme ve Kinestetik Öğrenme'dir. Öğretmen, bu öğrenme biçimlerine göre öğrencileri yönlendirmiş ve bu doğrultuda ders içeriği oluşturmuştur. Kurumların ve öğretmenlerin 'Özerk Öğrenme' ve 'Kendini Değerlendirme' gibi unsurları ön plana çıkarmaları gerekmektedir. Ayrıca internette geliştirilen *Dialang* (Online Seviye Tespit Sınavı) isimli bir programla da bireyler kendi dil seviyelerini değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini öğrenip, dil öğrenme süreçlerine katkıda bulunabilirler (CEFR, 2002).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda dil öğrenmek için Avrupa Konseyince belirlenmiş olan ortak standartlar temel alınarak yabancı dil öğrenimi gerçekleştirilmelidir. Böylelikle bireyler, dil öğrenme amaçlarını ve hangi becerileri nasıl geliştirmeleri gerektiğini iyi bileceklerdir. Ayrıca eğitim kurumlarında ve okullarda ders kitapları ve içerikleri bu proje doğrultusunda geliştirilmeli ve uygulanmalıdır (CEFR, 2002).

Bu projenin en önemli amacı, diğer ülkelerle iletişim kurmak ve kültürleri tanımak olduğu için, dil öğrenme konuları günlük yaşamdan alınmıştır. Dil öğrenimi ve öğretimi daha çok oyunsal faaliyetlerden oluşmaktadır. Bu oyunlar, zincirleme hikaye oluşturma, harf oyunları (scrabble), hafıza oyunları, kartlarla oynama, soru-cevap oyunları, pantomim, bilmece, bulmaca, kelime oyunları gibi nörodidaktik unsurlar içeren etkinliklerden oluşmaktadır ve nörodidaktik unsurlar içerdiğinden, bu çalışmada da yer almıştır.

2.12. Milli Eğitim Bakanlığı'nın İkinci Yabancı Dil Öğretim Programı

Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda dil öğrenme isteği ve bilinci artmıştır. Hatta çoğu aile çocuklarını okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi veren kreş ve kuruluşlara göndermeyi tercih etmektedir. Önceki yıllarda sadece İngilizce eğitimine önem verilirken, günümüzde ikinci bir yabancı dili öğrenme ihtiyacı artmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2011 yılında kabul edilen İlköğretim Almanca (4-8. Sınıflar) Öğretim Programının 2015-2016 Öğretim Yılından itibaren 4. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasını kararlaştırmıştır. Daha sonra 2014 yılında İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Almanca Dersi

(2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren 2. Sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmesi kararını almıştır (MEB, 2013; 2018b). Bu karar doğrultusunda gerekli olan ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı hazırlanmaktadır.

Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılının başlamasıyla zorunlu eğitim sekiz yıldan oniki yıla çıkarılmıştır. Yeni sisteme göre ilk- ve ortaokul 4’er yıl ve bunları takip eden lise bölümü de 4 yıl olmuştur. Bu sisteme göre ilkokulların 2. sınıflarından itibaren birinci yabancı dil zorunlu ders olarak, 5. sınıftan itibaren ise ikinci yabancı dil seçmeli ders olarak verilecektir. Bu uygulamadaki amaç, yabancı dil öğretiminin mümkün olduğunca erken yaşta başlamasını sağlamak ve dolayısıyla dil öğrenimini daha kolay hale getirmektir.

İkinci yabancı dil için geliştirilen programda “İletişimsel Yöntem” ön plandadır. Bu program yaklaşık 216 ders saatine göre hazırlanmış olup, 12. sınıfın sonunda A1+, yani temel dil kullanım düzeyi hedeflenmiştir. Programın içeriğine bakıldığında dört dil becerisinin (Dinleme, Okuma, Konuşma, Sözlü İletişim, Karşılıklı Konuşma, Yazma) öğrenci merkezli yaklaşıma göre düzenlendiği tespit edilmektedir. Bunun yanı sıra tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme gibi alt becerilerin de kazandırılması temel alınmıştır. Bu program, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda hazırlanmıştır. Ortaöğretim ikinci yabancı dil dersi için geliştirilen programda da bu ölçütlerden faydalanılmıştır.

Programa göre (MEB, 2018a) öğretmen, öğrenme stratejilerinin geliştirmesine yardımcı olmak ve öğrencilerin derse katılımını sağlamak zorundadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ve grupla çalışmalarını sağlayacak çalışma biçimleri sunmaları gereklidir. Öğrenme, derslik dışında farklı bir yerde işlenebilir veya derslikler farklı düzenlenebilir şekilde olmalıdır. Ders içerikleri, öğrencilerin sahip olduğu ‘Öğrenme Stratejileri’ çerçevesinde işlenmelidir. Ders içerikleri öğrencilerin ilgisini uyandırmalı, onlara keyif vermeli ve onların yaratıcılıklarını desteklemelidir. Dersler, hedef grubun özelliklerine uygun yöntem ve tekniklerle, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme tipleri (biçimleri) dikkate alınarak işlenmelidir. Öğrenciler, öğrenmeyi mümkün olduğunca bağımsız gerçekleştirmeli ve sorumluluk almayı öğrenmelidir.

Bu programda değerlendirme, öğrenme sürecini ön planda tutarak öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlamaktadır. Programda kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden bazıları şunlardır: Sözlü sunum, performans ödevi, proje; öz değerlendirme; akran değerlendirme; öğrenci ürün dosyası; kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirmeli sorular, açık uçlu sorular.

Tüm bu unsurlar, dil öğrenme kriterlerini karşılamakta ve aynı zamanda nörodidaktik unsurlar içermektedir. Bu sistemin tam anlamıyla hayata geçirilmesi ve dil öğrenme sürecinde uygulanması ile yabancı dil öğrenim süreci daha kolay, hızlı, anlaşılır ve keyifli bir şekilde gerçekleşecektir. Fakat burada öncelikle öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler programın amacı ve önemini iyi kavramalı ve bu doğrultuda gerekli olan tüm yöntem ve teknikleri iyi bilmeli ve bunları uygulamalı ve değerlendirmelidir. Bu süreçte öğretmenler çok iyi ve donanımlı bir eğitimden geçmeli ve eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları da bu program kapsamında eğitilmelidirler.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nice ve nitel yaklaşımlarının kullanıldığı karma araştırma deseni kullanılmıştır (Creswell, vd., 2017). Yani araştırma, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama alanı sadece hazırlık sınıfları kapsamında olduğu için, öğrencilerin seviyesini ölçen bir ön test yapılmamıştır. Çünkü hazırlık sınıfı öğrencileri başlangıçta hedef dil ile ilgili hiçbir bilgiye sahip değildirler. Büyüköztürk'e (2007) göre yarı deneysel desenler, rastlantısal olarak seçilmiş olan iki gruptan (deney ve kontrol) bir tanesi (deney) üzerinde işlemler uyguladıktan sonra grupların son test puanlarının karşılaştırıldığı deneysel desenlerdir. Çalışma kapsamında 2010-2011 öğretim yılı birinci öğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinden rastlantısal olarak bir deney grubu ve iki kontrol grubu alınmıştır. Ayrıca ikinci öğretim öğrencilerinden bir grup uygulama grubu olarak etkinliklere dahil olmuştur. Deney ve uygulama grupları için nörodidaktik ve nöropsikolojik yaklaşımların temel ilkelerine dayalı geliştirilen öğrenme stratejileri düzenlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Deney grubunda bilginin kalıcı, güdülü ve eğlenceli olması için çeşitli nörodidaktik ve nöropsikolojik öğrenme teknikleri incelenmiş ve uygulanmış ve bu uygulamalarda kullanılması gereken araç ve gereçler sağlanmıştır. Bu uygulama, öğrenme stratejilerine göre drama, film, eğitsel oyunlar gibi çeşitli etkinliklerden oluşmuş ve bu doğrultuda internet, bilgisayar, yansıtma cihazı ve çeşitli kırtasiye malzemeleri gibi araç ve gereçler temin edilmiştir.

Bu uygulamada Callan, Birkenbihl, Whole Brain gibi diğer yöntemlerden de yararlanılmıştır. Bu yöntemler, beyin temelli öğrenme yaklaşımından yola çıkılarak oluşturulmuş ve yabancı dil öğretiminde de uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Alman Dili ve Eğitimi, Hazırlık Sınıfı birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Birinci öğretim çalışma grubu, bir deney grubu ve iki kontrol grubundan oluşmaktadır. Deney grubu 17, Kontrol-1 grubu 14, kontrol-2 grubu ise 15 öğrenciden oluşmakta olup. toplam 46 öğrenci katılım sağlamıştır. Birinci öğretim Hazırlık sınıfı öğrencileri toplam 3 şubeden oluştukları için, bir grup deney grubu olarak alınmış, iki grup da kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3. 1. Birinci Öğretim çalışma grupları ile ilgili bilgiler

Gruplar	Öğrenci sayısı
Kontrol-1	14
Kontrol-2	15
Deney	17
Toplam	46

Ayrıca ikinci öğretim öğrencilerinden bir uygulama grubu oluşturulup, uygulama öncesi ve sonrası gelişimi incelenmiştir. Bu grup toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki adet anket uygulanmıştır. Bu anketlerden biri, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimlerini; ailelerinin eğitim düzeyini, yabancı dil anlayışlarını, bilgilerini ve algılarını; okul eğitiminin, öğrencilerin yabancı dil gelişimlerini ne derecede etkilediğini araştırmıştır. Kullanılmış olan bu anket, yabancı dil öğretimi ile ilgili mevcut anketlerden ve araştırmacının konuyla ilgili uzmanların görüşlerini alarak kendisinin oluşturduğu sorulardan ibarettir.

Diğer bir anket, öğrenci tiplerini tespit etmek için kullanılmıştır. Her insanın öğrenme biçimi farklıdır. Her insan dokunsal, işitsel veya görsel öğrenebilir. Ancak her insanda daha baskın olan bir öğrenme biçimi vardır. Bunun tespiti için her öğrenciye bir anket uygulanmıştır. Böylelikle öğrencilerin öğrenme biçimleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenme ve öğretme sürecinde görsel, işitsel, tatsal, duyuşsal ve duygusal uyarıcılar ve bellek destekleyiciler kullanılarak çeşitli etkinlikler uygulanmıştır ve böylelikle öğrencilerin beyinlerinin işleyişi etkin hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu bellek destekleyiciler, öğrencilerin algısal tercihlerine, öğrenme ve bilgiyi çağırmada hangi duyularını kullanmaya daha yatkın olduklarına göre değişmektedir. Örneğin, bazıları yeni bilgileri zihninde resimler oluşturarak algılamak, bazıları grafik ve şemalar kullanarak öğrenir. Bazıları için çalışılan ortamın görüntüsü önemlidir, bazıları ise renklerle kolay öğrenir. Nitekim renkler kişinin hatırlamasını kolaylaştırır. Bunlara uygun nörodidaktik ve nöropsikolojik stratejiler geliştirilmiş ve bunlar sınıf ortamında uygulanmıştır.

Uygulamanın sonunda gruplara sınav yapılmıştır. Veriler, nitel araştırma yöntemleri ile toplanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Nitel araştırma kapsamında sınıf ortamı gözlemlenmiş ve ayrıca öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler, nitel olarak analiz edilmiş ve sunulmuştur. Bu veriler, uygulamanın öğrenciler üzerindeki duygusal etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma kapsamında ise öğrencilerin dil becerilerini ölçen başarı testi uygulanmıştır. Ölçme araçlarının geçerliliği uzman görüşü ile sağlanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının puanları farklarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

3.4. Uygulama Aşamaları

Araştırmanın uygulama süreci; deneysel işlem öncesi, deneysel işlem ve deneysel işlem sonrası şeklinde olmuştur. Bu süreçler, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleşmiştir.

Deneysel işlem öncesinde anket yapılmış ve bu doğrultuda öğrenci tipleri tespit edilmiştir. Daha sonra gruplar rastlantısal olarak kontrol ve deney grupları olarak atanmıştır.

Deneysel işlem sürecinde deney grubuna nörodidaktik ve nöropsikoloji çerçevelerine uygun stratejiler sınıf ortamında uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin dersleri ise geleneksel yaklaşımına dayalı ders programı doğrultusunda gerçekleşmiştir. Deney grubu ve uygulama grubu ile yapılan etkinlikler, bireysel, eşli, grup veya takım çalışmaları şeklinde olmuştur. Bu etkinlikler, öğrencilerin öğrenme biçimleri doğrultusunda planlanmıştır. Ayrıca öğrenme ortamı, öğrencilerin rahatça hareket edebilecekleri, kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. şekilde düzenlenmiştir. Sınıfta nesneler, resimler, şekiller, tablolar, renkler ve posterler gibi görsel uyarıcılar kullanılmıştır. Etkinlik esnasında masaların üzeri renkli kartonlar ile kaplanmıştır. Öğrenciler bu renkleri kendileri seçmiştir. Ayrıca hatırlatmayı kolaylaştırmak için renkli kalem kullanmaları sağlanmıştır. Bazı günlerde sınıf ortamına getirilen çiçekler, sınıfa olumlu bir hava katmıştır.

Öğrenme ortamında görsel uyarıcıların yanı sıra işitsel uyarıcılar da kullanılmıştır. Derste seçilen müzik parçaları daha çok klasik eserlerden oluşmuştur. Böylelikle öğrenciler sesten hem rahatsız olmamış hem de derslerde verimliliklerini

artırmışlardır. Ders esnasında kullanılan müzik aynı zamanda onların motivasyonunu artırmıştır. Ders aralarında ise, öğrencilerin seçtikleri müzik onlara eşlik etmiştir.

Diğer bir uyarıcı tipi olan kokulardan da derslerde faydalanılmıştır. Bunlar, mumlar ve yağlardan oluşmuştur.

Derslere başlamadan yapılan egzersizler, öğrencilerin kendilerini rahat, özgür, olumlu ve mutlu hissetmelerini sağlamıştır.

Zihinsel performansı güçlendirmek için kuru meyveler ve kuru yemişler belirli aralıklarla öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin bol su tüketmeleri için teşvikte bulunulmuştur.

Sınıf ortamında yapılan etkinliklerde daha çok informel oturma düzeni tercih edilmiştir. Öğrencilerin kullanmaları için yumuşak minderler sınıfa getirilmiştir. Bazı öğrencileri minderlerini sıraların üzerine koyup otururken, bazıları da yere koyarak kendilerine rahat bir çalışma ortamı sağlamışlardır.

Görsel öğrencilere poster ve sunum çalışmaları verilirken, işitsel öğrencilere müzikle çalışma imkanı sağlanmıştır. Kinestetik öğrencilere hareket etmeleri için istasyon çalışmalarında etkinlik yapma fırsatı verilmiştir.

Öğrenmeyi olumsuz etkileyen korku, kaygı ve tehdit gibi unsurlar olmadığı için, öğrencilerin rahat düşünebilme ve öğrenme ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Derste işlenen konular, öğrencilerin ilgi alanlarından seçildiği için, onların derse katılımları da daha aktif hale gelmiştir. Dolayısıyla öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşmuştur.

Bu çalışmada, deneysel işlem sürecinde ayrıca istasyon modeli kullanılarak sınıf, etkinlik içeriğine göre, bazı derslerde üç bazılarında beş gruba ayrılmıştır. Ders esnasında bireysel ve grupta çalışma, grupta birlikte düşünme ve tartışma ve daha sonra uygulamaya geçme, hataları düzeltme, hayal gücünü kullanma ve yaratıcı olma, grupların yer değiştirmesi gibi süreçler olmuştur. Öğretmen, tüm istasyonları gezerek, sadece gözlemlemiş ve gerektiğinde yönlendirmiş ve hataların düzeltilmesi için yardımcı olmuştur.

Deneysel işlem sonrası ise, 2010-2011 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleşmiştir. Bu dönemde veriler, nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile toplanarak istatistiksel analiz yapılmıştır. Tüm gruplara son test uygulanıp, alınan

sonuçlardan elde edilen verilerin SPSS 22 paket programı ile istatistiksel analizleri yapılmıştır.



4. BULGULAR

4.1. İstasyon Uygulama Modeli Değerlendirmesi

İstasyon tekniği işbirliğine dayalı öğrenmenin işe koşulması açısından önemli rol oynamaktadır. Öte yandan öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılımları söz konusu olduğundan yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağı sunmaktadır. Karadağ'a (2020: 564) göre, "istasyon tekniği bireylerin saklı yeteneklerini gün yüzüne çıkarma, iletişim ortamını artırma, grupta yer alan kişilerin birbirini daha yakından tanınması ve en önemlisi bireylerin bir iş birliği içerisinde çalışabilme gibi yeteneklerini geliştirmektir".

İstasyon Uygulama Modeli ile ilgili bir etkinlik örneği:

1.istasyon

Türkiye'de kutlanan dini bayramların (Kurban Bayramı, Ramazan Bayramı) tanıtımı: Bayramların kutlanma sebepleri, önemi, nasıl ve neler yapıldığı ile ilgili bilgilendirme.

2.istasyon

Fiillerin anlamlarını resimlerle ifade etme.

3.istasyon

Sıfat çalışmaları

4.istasyon

Edatları resimlerle ifade etme

5.istasyon

Meslek grupları

Bir başka etkinlik örneği:

1.istasyon

Spor dalları

2.istasyon

Meyve ve sebzeler

3.istasyon

Günün saatleri

4.istasyon

Menü ve yemek tarifleri

5.istasyon

Hava durumu

Bu aktivitelerin çoğu renkli bir karton kağıt üzerinde resimlerle anlatılarak hazırlanmıştır.

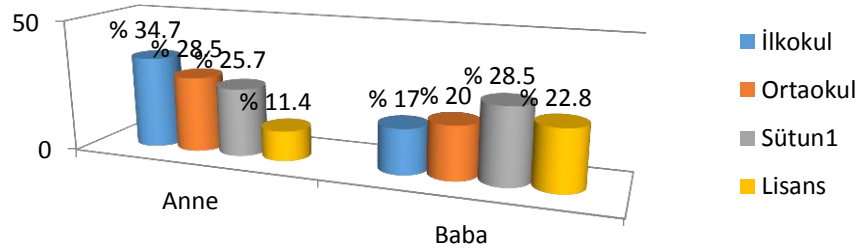
Uygulanmış olan istasyon çalışmasında, sınıftaki öğrenciler gruplara ayrılmışlardır. Her grup, önceden belirledikleri konular doğrultusunda, belirlenen istasyonlarda yaklaşık 10 dakika sürede etkinliklerini yaparak, diğer istasyona geçip, bir önceki grubun etkinliğini devam ettirmişlerdir. Süre sonunda, yapılan çalışmalar toplanmıştır. Henüz tamamlanmamış olan işlemlere bir sonraki derste devam edilmiştir. Her grup veya her öğrenci, tüm istasyonlardaki çalışmalarını tamamladıktan sonra etkinlik sona ermiştir. Daha sonra, yapılan çalışmalar öğrenciler tarafından sınıfta sunulmuş ve panolarda sergilenmiştir.

Bu etkinliğe tüm öğrenciler aktif bir şekilde katılmışlardır. Bu teknik, hem işitsel, hem görsel hem de bedensel öğrenme biçimine sahip öğrencilere de hitap etmektedir. Bunun yanı sıra pasif ve çekingen öğrenciler de etkinliklere aktif bir şekilde katıldıkları için, bu öğrencilerde öğrenme isteği oluşmuş ve öğrencilerin özgüvenleri gelişmiştir. Ayrıca öğrenciler işbirlikçi gruplar halinde de çalıştıkları için, birbirleriyle iletişim kurmayı, birlikte çalışmayı ve sosyalleşmeyi öğrenmişlerdir. Öğrenciler, istasyonları sürekli değiştirdikleri için, ders daha hareketli ve eğlenceli geçmiştir. Bu etkinlikte dileyen öğrencilere kendi başına çalışma olanağı verilmiştir. Öğretmen daha çok gözlemci ve kılavuzluk görevi üstlendiği için, öğrencilerle birebir ilgilenme şansı olmuştur. Yapılan çalışmalar, dönem boyunca panolarda sergilendiği için, öğrenmenin kalıcı olması da sağlanmıştır.

Sonuç olarak, istasyon uygulama modelinin öğrencilere keyif verdiği ve bu teknik sayesinde olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Uygulama, genel olarak basit ve anlaşılır olduğu için, öğrenme sürecinin daha aktif ve kalıcı olduğu gözlemlenmiştir.

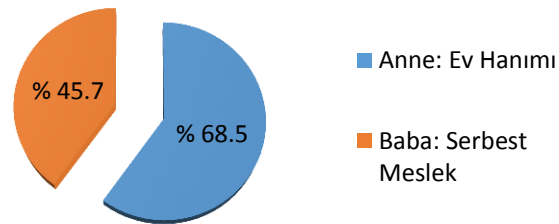
4.2. Anket Sonuçlarının Değerlendirmesi

Almanca Öğretmenliği hazırlık sınıflarına uygulanmış olan anket çalışması, üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler ailesel, kurumsal ve bireysel faktörlerden oluşmaktadır. Anketin amacı, yabancı dil öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçimlerini; ailelerinin eğitim düzeylerini, yabancı dil anlayışlarını, bilgilerini ve algılarını; öğrencilerin okul öncesi ve okul dönemi yabancı dil eğitimlerini ve bu eğitimlerin yabancı dil gelişimlerini ne derecede etkilediğini araştırmak ve tespit etmektir. Bu anket, yabancı dil öğretimi ile ilgili mevcut anketlerden ve araştırmacının konuyla ilgili uzmanların görüşlerini alarak kendisinin oluşturduğu sorulardan ibarettir.



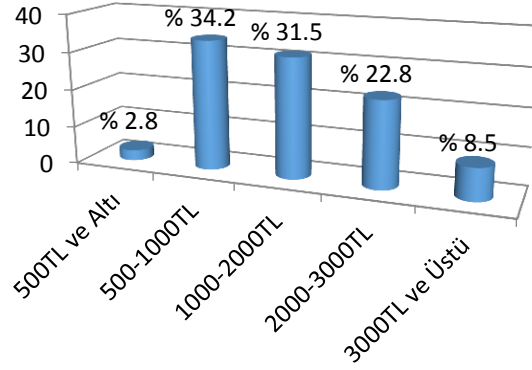
Şekil 4. 1. Ailelerin eğitim düzeyi

Anketin ilk ve son bölümleri dil öğreniminde ailesel faktörlerin etkilerini araştıran sorulardan oluşmuştur. Şekil 4.1’de ankete katılanların ailelerinin eğitim düzeylerine bakınca, öğrencilerin %34,2’sinin annelerinin ilkokul, %28,5 ortaokul, %25,7 lise ve %11,4 lisans mezunu oldukları tespit edilmiştir. Babaların çoğunluğu ise %28,5 ile lise mezunudur. Bunu %22,8 ile lisans mezunları takip etmektedir. Babaların %20’si orta-, %17’si ise ilkokul mezunudur. Ayrıca babaların %5,7’si lisansüstü eğitime sahipken, anneler bu eğitimi almamıştır.



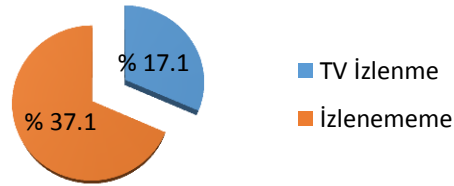
Şekil 4. 2. Ailelerin mesleği

Bu sonuçlardan tahmin edileceği üzere annelerin %68,5'i ev hanımıdır. Babaların hemen hemen yarısı (%45,7) esnaf, boyacı, elektrikçi, kaynakçı, çiftçi, terzi gibi mesleklere mensuplardır (Şekil 4.2).



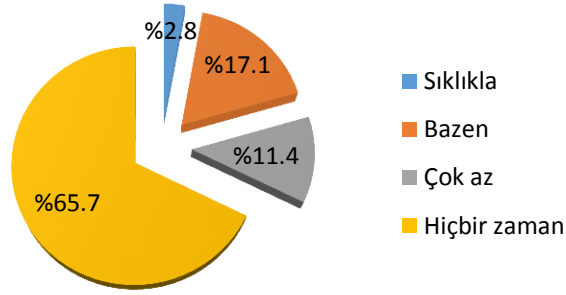
Şekil 4. 3. Ailelerin ortalama aylık gelirleri

Gelir dağılımının da bu orantıda düşük olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin %65,7'sinin aylık geliri ortalama 500-2000 TL arasındadır. Bu sonuçlar doğrultusunda ankete katılan öğrencilerin ailelerinin çoğunun aylık gelirlerinin kısıtlı olduğu görülmektedir (Şekil 4.3).



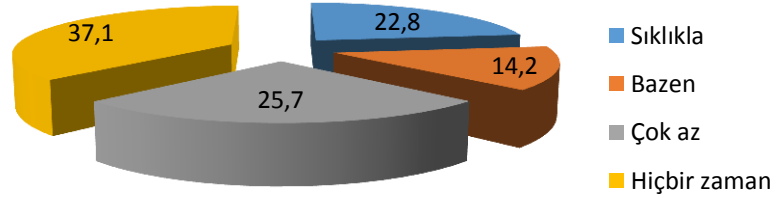
Şekil 4. 4. Evde yabancı dilde yayın yapan televizyon programları

Bu bağlamda öğrencilerin sadece %17,1'inin evinde izleyebileceği yabancı dilde yayın yapan televizyon programı varken, çoğunluk bu fırsatı “çok az” yakalamıştır (Şekil 4.4).



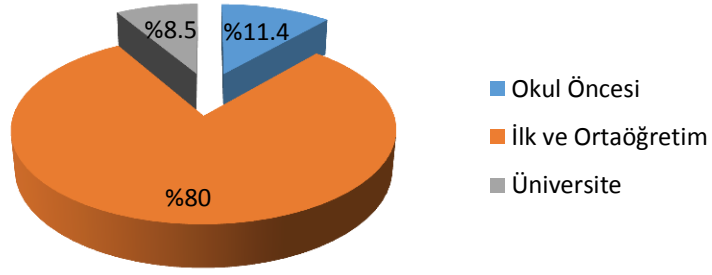
Şekil 4. 5. Yurt dışına çıkma olanakları

Ayrıca öğrencilerin çoğunun (%65,7) yabancı dil öğrenmek için yurt dışına çıkma olanakları olmamıştır. Şekil 4.5’deki verilere bakıldığında bu durumun maddi olanaksızlıklardan da kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin aileleri ve okulları tarafından yurt dışına çıkmaları için yeterince teşvik edilmemeleri veya onların bu konuda bilinçli olmamaları diğer nedenler arasında sayılabilir.



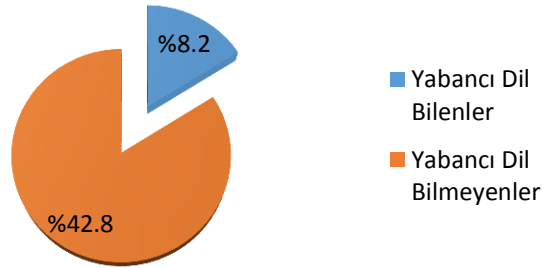
Şekil 4. 6. Öğrenciye ait bir çalışma odası bulunma oranı

Şekil 4.6’daki veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin %22,8’inin evinde kendisine ait bir ders çalışma odası yokken, yaklaşık %40’ının bu çalışma ortamına sadece “bazen” ve “çok az” sahip oldukları tespit edilmiştir. Çoğu ailenin maddi olanaksızlıklardan dolayı böyle bir ortamı sağlayamamış olmaları bu durumun sebepleri arasında sayılabilir.



Şekil 4. 7. İlk yabancı dil teması

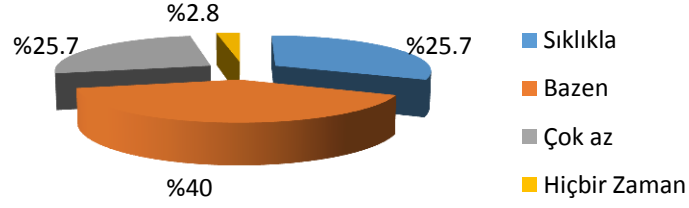
Öğrencilerin çoğunun (%80) ilk yabancı dil teması okul döneminde, yani ilköğretimde, yabancı dil dersinin zorunlu olduğu dönemde başlamıştır (Şekil 4.7). Bu sonuçtan yola çıkarak, öğrencilerin okul öncesi dönemde yabancı dille herhangi bir teması olmadığı söylenebilir. Oysa erken yabancı dil öğrenimi, öğrenmenin daha hızlı ve kalıcı olmasını sağladığı gibi, sonradan öğrenmeyi de kolaylaştırır. Bu sebeple aileler bu konuda bilinçlenmeli ve bilinçlendirilmeli ve çocuklarını erken yaşta yabancı dil öğrenmeleri için teşvik etmelidirler.



Şekil 4. 8. Ailede yabancı dil konuşma oranı

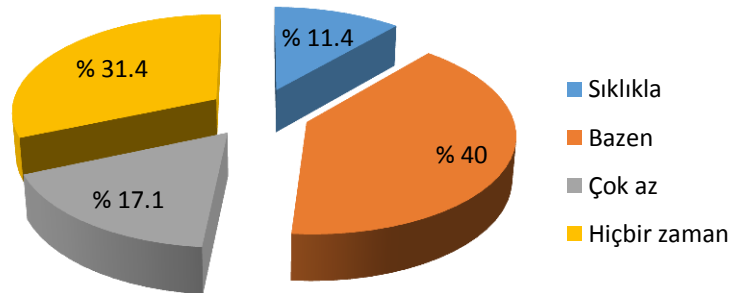
Anket sonuçlarından biri de çocukların ailelerinde kaç kişinin en az bir yabancı dil konuşabildiği ile ilgilidir (Şekil 4.8). Öğrencilerin %42,8'inin ailelerinde herhangi bir yabancı dil bilen bir şahıs bulunmamaktadır. %28,5'inin ailesinde sadece bir kişi yabancı dil bilmektedir. Bunların çoğunluğunu ise aile bireylerinden kardeşler oluşturmaktadır. Bu kişilerin de dili okullarda zorunlu olarak öğrendikleri düşünülmektedir. Ankete katılan öğrencilerin sadece birinin ailesinde dört kişi yabancı dil bilmektedir. Buradan çıkarılan sonuç, ailelerin yabancı dil öğrenme konusunda fazla bilinçli olmadıkları ve çocuklarını da bu yönde yeterince yönlendiremedikleridir.

Anketin ilk bölümünde bulunan ailesel faktörlerle ilgili bazı maddelerin değerlendirilmesi şu şekildedir:



Şekil 4. 9. Kitap okuma alışkanlığı

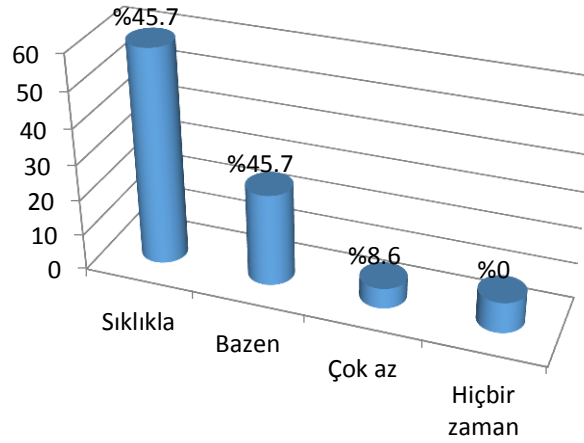
Anketin ilk maddesi kitap okuma alışkanlığı üzerinedir (Şekil 4.9). Bu sorunun amacı, öğrencilerin çocukluklarından beri düzenli olarak kitap okuma alışkanlıklarının olup olmadığını araştırmaktır. Bu alışkanlığın erken yaşlarda kazanılmış olması, hem anadil edinimini hem de yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkileyecek ve kolaylaştıracaktır. Anketi cevaplayan öğrencilerin %40'ı sadece “bazen” çocukluklarından beri düzenli olarak kitap okuduklarını belirtmişlerdir. %31,4’ü “sıklıkla” seçeneğini işaretlerken, %25,7’si “çok az” seçeneğini işaretlemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin %65,7’si “bazen” ve “çok az” kitap okudukları için, anadil edinimleri ve dil öğrenimleri yetersiz düzeyde olacaktır veya öğrenirken bazı güçlüklerle karşılaşacaklardır.



Şekil 4. 10. Ailelerin çocuklarından beklentileri

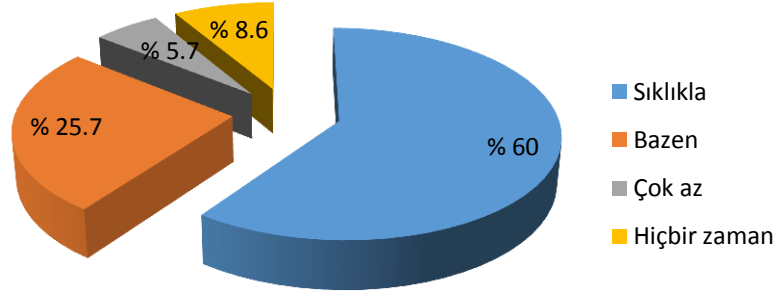
Ailelerin çocuklarından üstün bir başarı beklmeleri, öğrencilerin %51,4'ünü ("sıklıkla" ve "bazen") korkutmuştur (Şekil 4.10). Beklentilerin yüksek olması elbette bir motivasyon unsuru olabilir. Fakat bu unsur karşı tarafı korkutuyorsa, bir tür "baskı" unsuru oluşmuş olur. Bunu önlemek için ailelerin beklentilerini, çocuklarının ilgi alanları doğrultusunda oluşturmaları gerekecektir. Örneğin çocuğunun ilgi alanı daha çok "yabancı dil"e yönelikse, onu "sayısal" ve "fen" alanlarında başarılı olmaya zorlamak pek fayda sağlamayacaktır. Nitekim severek ve isteyerek yapılmayan öğrenmeler, motivasyonu düşürecek, zihni zorlayacak, dolayısıyla öğrenmeyi de güçleştirecektir.

Anketin ikinci bölümü kurumsal faktörlerden oluşmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin okul dönemi (ilköğretim ve ortaöğretim) yabancı dil eğitimleri araştırılmıştır:



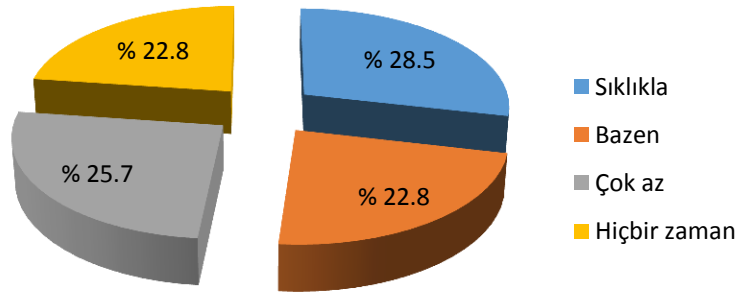
Şekil 4. 11. Yabancı dil derslerinde Türkçe konuşulma oranı

Öğrencilerin %45,7'si "sıklıkla", %45,7'si "bazen" yabancı dil derslerinde öğretmenlerinin Türkçe konuştuklarını iddia etmişlerdir (Şekil 4.11). Bu sonuca göre, öğretmenlerin yabancı dile tam anlamıyla hakim olamadıkları ve bu nedenle derste anadillerini kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. Oysa yabancı dilde işlenmeyen bir ders, öğrenmenin daha yavaş ve eksik gerçekleşmesine neden olacaktır. Ayrıca konular sadece dilbilgisi bağlamında öğrenilmiş olup, konuşma becerisi göz ardı edilecektir. Zaten ortaöğretimden mezun olan öğrencilere bakıldığında, çoğunluğun salt dilbilgisine hakim olduğu ve yabancı dilde iletişim kurmakta zorlandığı görülmektedir.



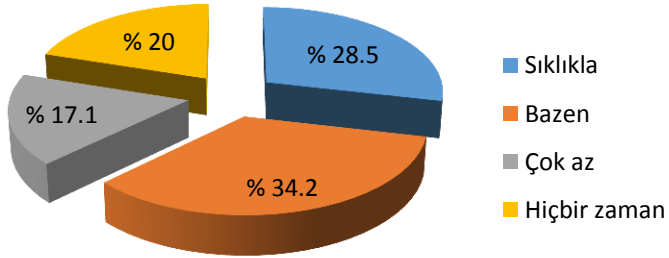
Şekil 4. 12. Yabancı dil derslerinde tek kaynak kullanılma oranı

Anketin diğer bir maddesi değerlendirildiğinde, öğrencilerin %60'ının “sıklıkla”, %25,7'sinin ise “bazen” yabancı dil derslerini ve konularını sadece ders kitabından işledikleri sonucuna varılmıştır (Şekil 4.12). Konuların sadece tek bir materyalden işlenmesi, dil öğreniminin tekdüze olmasına ve sadece belirli kalıpların öğrenilmesine yol açar. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde tek bir kaynak yerine farklı ve çeşitli kaynakların ve materyallerin kullanılması, öğrenmeyi zenginleştirecek ve daha zevkli hale getirecektir. Bir başka soruda öğrencilerin %57,1'i, “sıklıkla” ve “bazen” yabancı dil öğretmenlerinin anlattıklarını anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum da yine öğretmenlerinin yetersiz donanımından kaynaklanmaktadır denilebilir.

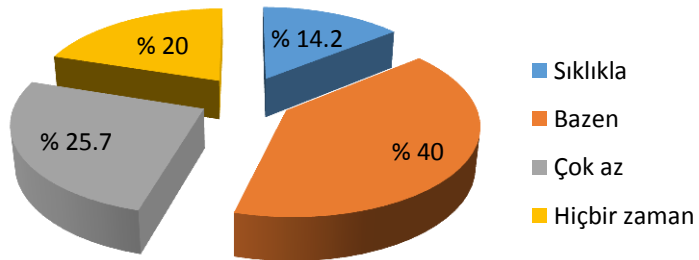


Şekil 4. 13. Öğretmenlerin öğrencilerle bireysel ilgilenmesi

Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmemeleri “sıklıkla” ve “bazen” seçeneklerinin işaretlenmesiyle %51,3 oranındadır (Şekil 4.13). Öğretmenlerin öğrencilerle bire bir ilgilen(e)memelerinin birçok sebebi olabilir: Bunlardan biri sınıfların kalabalık olması olabilir. Anket sonuçlarına göre bu oran %28,5’tir. Diğer bir sebep, öğretmenlerin yaklaşımı ve isteksizliği olabilir. Diğer derslerde olduğu gibi dil öğretiminde de öğretmenlerin yaklaşımı çok önemlidir. Öğrencilerin %28,5’i “sıklıkla”, %34,2’si de “bazen” öğretmenlerinin kendilerini dil öğrenmeye motive etmediklerini ve onların istek ve heveslerinin canlı kalmasına katkı sağlamadıklarını iddia etmişlerdir (Şekil 4.14). Bu bağlamda öğretmenlerin yaklaşımı öğrencileri dersten uzaklaştırmıştır. Bu maddeden varacağımız sonuç, öğrencilerin hemen hemen yarısından fazlasının motivasyon eksikliğinden yakınmalarıdır. Nitekim öğretmenin öğretmeden önceki görevi, sınıfta motivasyonu sağlamaktır.

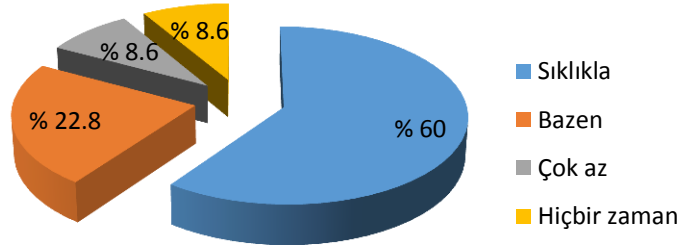


Şekil 4. 14. Öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımları



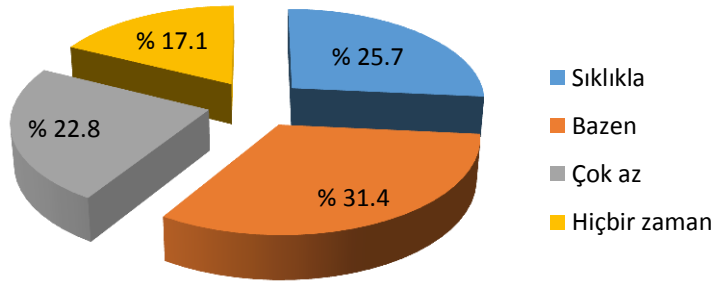
Şekil 4. 15. Okulda yabancı dil derslerinin önemsizlik oranı

Ankete katılan öğrencilerin %54,2'si okulda yabancı dil derslerinin “sıklıkla” ve “bazen” önemsendiğini iddia etmişlerdir (Şekil 4.15). Dolayısıyla diğer bir soruda da öğrencilerin %68,5'inin yabancı dil derslerinde “sıklıkla” ve “bazen” sınav soruları çözdükleri tespit edilmiştir.



Şekil 4. 16. Öğretmen merkezli ders işleme oranı

Tüm bu sonuçlardan yola çıkılarak derslerin öğretmen merkezli işlendiği iddia edilebilir. Nitekim anketin diğer bir maddesi değerlendirildiğinde bu iddia kanıtlanmış olacaktır. Öğrencilerin %60'ı bu maddeyi “sıklıkla”, %22,8'i de “bazen” seçeneğiyle cevaplamışlardır. Dolayısıyla yaklaşık %82,8 oranında sonuçlar, derslerin öğretmen merkezli işlendiği yönündedir (Şekil 4.16).

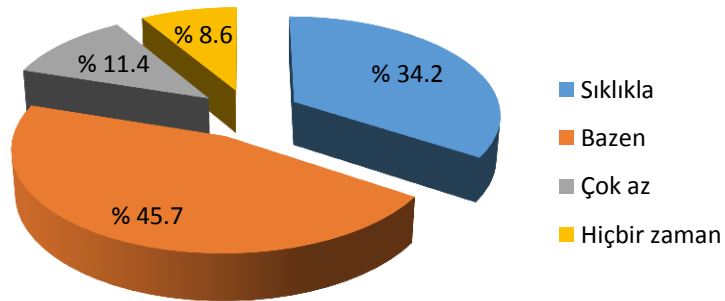


Şekil 4. 17. Ders araç ve gereçlerin dil öğrenimine uygunluğu

Yabancı dil derslerinde fiziksel ortamın önemi tartışılmazdır. Sınıfların, dil öğretimine uygun donanımda olması gereklidir. Oysa günümüzde hala birçok yabancı dil sınıfının yeterli donanımda olmadığını görmekteyiz. Nitekim öğrencilerin %57,1'i de “sıklıkla” ve “bazen” sınıflarının, ders araç ve gereçlerinin dil öğrenimine uygun olmadığını iddia etmişlerdir (Şekil 4.17).

Fiziksel koşulların uygun olmaması ve derslerin öğretmen merkezli işlenmesi, dil öğrenimine katkı sağlayan bazı etkinliklerin yapılmasını da engelleyecektir. Öğrencilerin %60'ı (“sıklıkla” ve “bazen”) derslerde yabancı dil öğrenmeye katkı sağlayacak oyunlar, şarkılar, tiyatro çalışmaları gibi etkinlikler yapmadıklarını iddia etmişlerdir. Bu etkinliklerin yapılmamasının bir başka nedeni de sınav sistemidir. Üniversiteye Giriş Sınav'larının çoktan seçmeli olması, bu sınavda sözel becerilere yer verilmemesi, bu etkinliklerin uygulanmamasına sebep olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin %62,8'i (“sıklıkla” ve “bazen”) derslerde dilbilgisi öğretildiğini ve sözel etkinliklere kısıtlı olarak yer verildiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin %94,2'si kendilerinin dilbilgisi alanında daha başarılı olduklarını iddia etmektedirler.

Ayrıca öğrencilerin %91,4'ü (“sıklıkla” ve “bazen”) kendilerini yazarak daha iyi ifade etmektedirler. Bunun sebebi yukarıdaki maddede de ifade edildiği gibi, derslerde konuşma becerisine yeterince yer verilmemesidir. Öğrenciler konuları ve kelimeleri öğrenirken ezberledikleri için (%74 “sıklıkla” ve “bazen”), sınavlardan sonra öğrendiklerini de unutmaktadırlar (%48,5 “sıklıkla” ve “bazen”).



Şekil 4. 18. Öğrencilerin kendilerini derslerde özgürce ifade edebilme oranları

Öğrencilerin %71,4'ü ("sıklıkla" ve "bazen") derslerde kendilerini özgürce ifade etmekte zorlanmışlardır (Şekil 4.18). %80'i ise ("sıklıkla" ve "bazen") kendisini yabancı dilde sözlü olarak ifade etmekte zorlanmıştır. Bu zorlanmanın sebebi sadece sözel etkinliklerin yetersizliğinden değil, aynı zamanda özgüven eksikliğinden de kaynaklanmaktadır. Bu özgüven eksikliği ailelerin çocuklarına çok fazla söz hakkı vermemeleri ve onların fikirlerini pek fazla önemsememelerinden kaynaklanacağı gibi, derslerde öğretmenlerin öğrencilere konuşmaları için fazla fırsat vermemeleri, yanlış yaptıklarında onları olumsuz değerlendirmeleri ve başarılı olduklarında ödüllendirmemelerinden de kaynaklanabilir. Nitekim öğrencilerin %45,7'si ("sıklıkla" ve "bazen"), hata yaptıklarında öğretmen tarafından olumsuz değerlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı oran, öğrencilerin başarılı olduklarında ödüllendirilmediklerini de iddia etmektedir. Çoğu öğrenci (%65,7 "sıklıkla" ve "bazen"), derslerde heyecanlandığı için, konuşmadığını ve cevabı bildiği halde parmak kaldırmaya çekindiğini ifade etmektedir. Burada da baskı ve tehdit unsurlarının korkuya yol açabileceği göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak derslerde motivasyonun sağlanması, öğrencilere söz hakkı verilmesi ve ödüllendirme gibi etkenler, öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olmasını ve dolayısıyla derslere daha etkin katılmalarını ve öğrendiklerinden keyif almalarını sağlayacaktır.

Bir dili öğrenirken, o dilin kültürünü ve ülkesini de öğrenmek ve tanımak, o dilin daha iyi anlaşılması ve kavranması açısından büyük önem taşır. Örneğin, öğrencilerin çoğu hedef dildeki bazı kavram ve ifadeleri anlamakta güçlük çekmektedirler. Çünkü bu ifadeler, öğrencilerin kendi anadillerinde kullanılmamaktadır. Bir başka sebep de kültürel farklılıklardır. Bu bağlamda hedef dil, eksik veya özümsemeden, tam anlamıyla anlaşılmadan öğrenilmiş olur.

Öğrencilerin %51,4'ü öğrendikleri dilin kültürü ve ülkesi ile ilgili bilgilendirilmediklerini ifade ederek bu tezi doğrulamış olmaktadır.

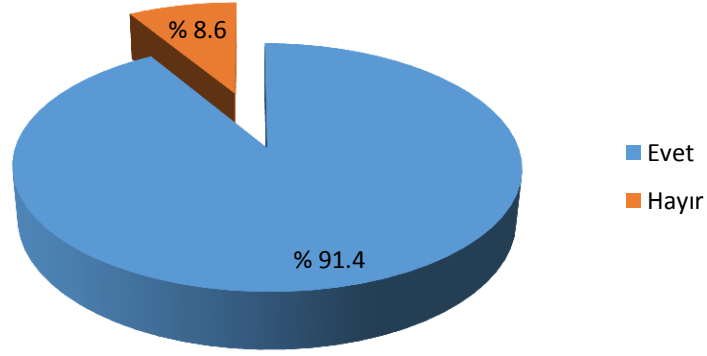
Anketin diğer bir bölümü olan yabancı dil öğreniminde bireysel faktörlerin araştırılma amacı, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimlerini, çalışma yöntemlerini araştırmak ve yabancı dil öğrenimi ile ilgili düşüncelerini tespit etmektir:

Öğrencilerin %45,7'sinin (“sıklıkla” ve “bazen”), belirli bir çalışma planı/yöntemi yoktur. Çoğu öğrenci kendini tanımamakta ve öğrenme stratejisini bilmemektedir. Öğrenilen dilin daha etkin kullanılmasını sağlamak ve başarı oranını yükseltmek için öğrencinin kendi başına çalıştığı veya çalışması gerektiği dönemlerde kendine en uygun olan çalışma yöntemini seçip uygulaması faydalı olacaktır. Çalışma yöntemini belirlemenin en iyi yolu, öğretmenlerden destek alarak, kendi öğrenme biçimini öğrenmektir. Bu sebeple öncelikle öğretmenlerin/eğitmenlerin öğrenme biçimlerini bilmeleri ve bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme biçimlerini tespit etmeleri ve onları bu konuda yönlendirmeleri gerekir. Öğrencilerin de bu konuda bilinçlenmeleri, kendilerini tanımaları, özerk öğrenme anlayışına sahip olmaları ve belirli öğrenme strateji ve teknikleri geliştirmeleri gerekmektedir.

Çoğu öğrenci (%85,7 “sıklıkla” ve “bazen”), evde ya da sınıf ortamında ders çalışırken veya ödevlerini yaparken tek başına çalışmayı tercih etmektedir. Bunun sebebi, ülkemizde gerçekleşen çoğu derslerde grup çalışmalarının yetersiz olduğudur. Oysa derslerde zaman zaman grupla çalışma tekniğinin kullanılması, öğrencilerin hem sosyalleşmesini sağlar, hem de onların birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlayarak onlara paylaşmayı öğretir.

Öğrencilerin %51,1'i (“sıklıkla” ve “bazen”) evde ders çalışırken kaynak olarak sadece ders kitabını kullanmışlardır. Kaynak konusunda elbette öğretmen yönlendirmesi büyük önem taşır. Yabancı dil kitap ücretlerinin genelde yüksek olduğu iddia edilse de, artık internet ortamında birçok kaynağa ulaşmak mümkündür. Bu sebeple farklı kaynaklardan faydalanmak öğrenmeyi ve örneklemeyi çeşitlendirecek ve zenginleştirecektir.

Öğrencilerin sadece %22,8'inin yabancı dilde iletişim kurabileceği (mektup arkadaşı gibi) bir arkadaşı varken, %48,5'inin yoktur. Hedef dile hakim kişilerle kurulan iletişim, sözel becerinin daha da gelişmesini sağladığı gibi, telaffuzun da daha düzgün bir şekilde öğrenilmesine yol açar. Ayrıca kişilerin dili daha akıcı konuşmasını sağlar. Öğrenme dolaylı olarak gerçekleştiği için, daha keyifli hale gelecektir.



Şekil 4. 19. Ortaöğretimde yabancı dil ders saatlerinin artırılma isteği

Anketin diğer bir bölümünde öğrencilere “ortaöğretimde yabancı dil ders sayıları ve saatleri artırılmalı mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyu çoğunluk (%91.4) “evet” olarak yanıtlamıştır (Şekil 4.19). Okullardaki eğitim, elbette öğrencilerin yabancı dil gelişimini desteklemeye çalışmaktadır. Fakat ilk- ve ortaöğretimdeki ders sayıları yetersiz olduğu ve artırılmadığı sürece gerçek anlamda bir öğrenme gerçekleşmeyecektir.

Anketin son sorusu şudur: “Yabancı dil öğrenmek gerekli midir? Neden?” Ankete katılanların tümü bu soruya “gereklidir” cevabını verirken, farklı nedenler ileri sürmüşlerdir. Bu nedenlerden bazıları; itibar görmek, insanları anlamak, kendini geliştirmek, gelişmeye adım atmak ve Avrupa Birliği için gerekli gibi gerekçelerdir. Öğrencilerden bazıları, dil öğrenmenin, kendini konuşarak ifade edebilmesi için gerekli olduğunu savunurken, bazıları da rahat, kolay ve kaliteli bir yaşam için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu soruya “Bir dil bir insan...” atasözüyle cevap verenler de olmuştur. Diğer ülkelerle rahat iletişim kurmak için ve farklı insanlar ve kültürleri tanımak için dil öğrenmenin gerekliliğini savunanlar da olmuştur. Ankete katılanların çoğunluğu ise iş bulmak için dil öğrenmek gerektiğini iddia etmişlerdir.

4.3. Öğrenme Biçimleri Anketi

Öğrencilerin etkili ve anlamlı öğrenebilmelerini sağlamak ve daha sonra evde de ders çalışma sistemlerini belirleyerek verimli bir öğrenme oluşturabilmek için, kendi öğrenme biçimlerini bilmeleri gereklidir. Guild ve Garger (1985), bireylerin öğrenme biçimlerini belirleyebilmek için beş yol önermektedir:

- 1) Kendini rapor eden envanterler
- 2) Testler

- 3) Yapısal mülakatlar
- 4) Öğrencileri öğrenirken gözleme
- 5) Öğrenciler tarafından üretilen ürünleri değerlendirme

Bu çalışmada öğretmen, öğrencilerin öğrenme biçimlerini tespit etmek için bir anket uygulamıştır. Bu anket, birinci öğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinden deney grubuna ve ikinci öğretim öğrencilerinden uygulama grubuna uygulanmış olup, elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrenme ortamında çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca öğrenciler, öğrenirken gözlemlenmiş ve bu doğrultuda farklı uygulamalara da yer verilmiştir.

Toplam 33 öğrenciye uygulanan bu anket sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 4. 1. Öğrenme biçimleri anket sonuçları

Dokunsal öğrenme biçimi	2 kişi
İşitsel öğrenme biçimi	12 kişi
Görsel öğrenme biçimi	5 kişi
Dokunsal ve işitsel öğrenme biçimi	3 kişi
Dokunsal ve görsel öğrenme biçimi	7 kişi
İşitsel ve görsel öğrenme biçimi	3 kişi
Dokunsal, işitsel ve görsel öğrenme biçimi	1 kişi

Öğrencilerden 2 kişi dokunsal öğrenme biçimine sahipken, 12 kişi işitsel öğrenme biçimine, 5 kişi ise görsel öğrenme biçimine sahiptir. Ayrıca 3 kişi hem dokunsal hem de işitsel öğrenme biçimine, 7 kişi hem dokunsal hem görsel öğrenme biçimine, 3 kişi ise hem işitsel hem de görsel öğrenme biçimine sahiptir. Bunların yanı sıra 1 kişi her üç öğrenme biçimine eşit derecede sahiptir.

Bireylerin bu öğrenme biçimlerinden yalnızca birine sahip olması gerekmez, ikisini hatta üçünü de taşıyabilir. Bu sebeple bazı öğrencilerde iki öğrenme biçimi ağırlıklı olarak varken, bazıları üç öğrenme biçiminden birini daha fazla taşır.

Her bireyin farklı düşünme, algılama, bilgiyi işleme ve öğrenme süreci vardır. Bu süreçler birbirleriyle benzerlik gösterebilirken, farklı da olabilirler. Önemli olan, her öğrenciye en uygun öğretim yöntemini belirlemek ve her öğrenme biçimine göre ders içeriği ve öğretim stratejisi hazırlamaktır. Bu çalışmada her öğrencinin yatkın

olduğu öğrenme biçimi tespit edilmiş ve buna göre bir öğretim içeriği hazırlanmış olup, bireylerin sahip olduğu tüm bu öğrenme biçimlerinden yola çıkarak sınıf ortamında çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

Örneğin, bazı öğrenciler özellikle ağırlıklı olarak Dokunsal/Kinestetik veya ağırlıklı İşitsel Öğrenme Biçimlerine sahipse, klasik kağıt-kalem okul sisteminde zorlanırlar. Dokunsal/Kinestetik ağırlıklı öğrenciler ellerini ve vücutlarını kullanarak ders yapmak isterler. Fakat genellikle sınıflarda öğretmen aktif, öğrenciler ise sıralarda oturmak zorundadır. Böyle bir durumda Kinestetik öğrenciler arkadaşlarını rahatsız edip, sınıfın düzenini bozabilirler. İşitsel ağırlıklı öğrenciler ise gözle okuma esnasında zorlanabilirler. Çünkü sesi işitmeleri onların öğrenmeleri için bir önkoşuldur. Bu sebeple ders esnasında göz ile okuma etkinlikleri işitseller için sorun oluşturacaktır. Bu durumlarda bu tarz öğrencilere yardımcı olunması gereklidir.

Her üç öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin dersten faydalanabilmesi için öğrencilerin sınıfta aktif, öğretmenin ise rehber olması gerekmektedir. Boydak (2008: 86), bunun gerçekleşebilmesi için, dersin senaryo benzeri bir etkinlik ile işlenmesini önermektedir. Yani yaşamın benzerinin öğretim ortamına taşınması veya öğrenimin yaşamın içerisinde oluşması gerektiğini savunmaktadır.

4.4. Araştırmanın Nicel Bulguları

Araştırmada son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin tamamı hedef dil (Almanca) ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarından dolayı sadece son test uygulanmıştır. Nicel araştırma kapsamında öğrencilerin dil becerilerini ölçen başarı testi uygulanmıştır. Bu test, uygulama dönemindeki konuları ve tüm becerileri kapsayan vize sınavlarından oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının puanları farklarının ortalama ve standart sapmaları SPSS 22 programı aracılığıyla hesaplanarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. Gruplar arasındaki başarıların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının puan analizleri şu şekildedir:

Tablo 4. 2. Birinci Öğretim Deney ve kontrol grupları Almanca Akademik Başarı Testi Son Test Mann Whitney U-Testi sonuçları

	N	Ortalama $\pm$ Std.Sapma	Medyan	Min.	Maks.	p
Kontrol-1	14	43,79 $\pm$ 20,70	42	15	85	0,601
Kontrol-2	15	44,87 $\pm$ 17,79	43	11	77	
Deney	17	50,47 $\pm$ 21,09	54	13	77	
Toplam	46	46,61 $\pm$ 19,73	45,5	11	85	

Tablo 4. 3. Birinci Öğretim Deney ve kontrol grupları Almanca Akademik Başarı Testi Son Test Mann Whitney U-Testi toplu sonuçları

	N	Ortalama $\pm$ Std.Sapma	Medyan	Min.	Maks.	p
Kontrol	29	44,34 $\pm$ 18,90	43	11	85	0,206
Deney	17	50,47 $\pm$ 21,09	54	13	77	
Toplam	46	46,61 $\pm$ 19,73	45,5	11	85	

Yukarıdaki tablo 4.2’de bir deney ve iki kontrol grubunun Almanca akademik başarı testi son test Mann Whithney U-Testi sonuçlarını, tablo 4.3’de ise bir deney ve iki kontrol grubunun toplu sonuçları görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Kontrol gruplarının ortalaması 44,34 $\pm$ 18,90 iken, deney grubunun ortalaması 50,47 $\pm$ 21,09’dur. Bu sonuçtan yola çıkarak, nörodidaktik ve nöropsikolojik unsurların uygulandığı deney grubunda yapılan etkinliklerin başarıda etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Uygulamadan bir ay sonra ikinci öğretimde eğitim alan uygulama grubuna sadece yazma becerilerini ölçen bir ön test yapılmıştır. Uygulamanın sonunda bu gruba son test yapıp, iki sınav sonucu birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bu sınavların istatistiksel sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4. 4. İkinci öğretim uygulama grubu Akademik Başarı Ön Test – Son Test Mann Whitney U-Testi sonuçları

0	N	Ortalama $\pm$ Std.Sapma	Medyan	Min.	Maks.	P
Ön-Test sonucu-	20	47,50 $\pm$ 18,94	50	6	74	0,001*
Son-Test sonucu	20	59,25 $\pm$ 19,94	61	3	88	

Tablo 4.3’deki veriler incelendiğinde uygulama grubu öğrencilerinin aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir

($p=0,001^*$). Bakıldığında ön-test sonucu ortalaması $47,50 \pm 18,94$ iken, son-test sonucu için $59,25 \pm 19,94$ olarak saptanmıştır. Bu artış istatistiksel olarak da anlamlı bulunmaktadır. Ulaşılan bu sonuç, uygulama grubunda yapılan nörodidaktik ve nöropsikolojik unsurlarla yapılan etkinliklerin akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

4.5. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu çalışmada nitel veri toplama tekniği olarak görüşme, gözlem ve doküman inceleme tekniklerinden faydalanmıştır.

Uygulama sonrası öğrencilerle yapılmış olan görüşmelerde, deney grubu öğrencilerinin uygulamalarla ilgili duygu ve düşünceleri yazılı olarak alınmıştır.

Nörodidaktik ve nöropsikolojik unsurlara dayalı olarak yürütülen bu araştırmaya katılan deney grubundan 17 öğrenciye yapılan etkinlikler hakkında görüş ve düşünceleri sorulmuş ve aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Ö1: *“Dersler çok keyifli geçti. Önceden hep öğretmen anlatıyor, biz dinliyorduk. Sınıf bomboştu sanki. Sınıftaki renkler, çiçekler, mumlar, posterler ve en önemlisi de müzik, öğrenmeye karşı ilgimi artırdı..”*

Ö2: *“Ben en çok grup çalışmalarını sevdim. Çünkü grupla çalışırken kendimi daha güvende hissettim. Sınıf içinde özürce hareket edebilmek ve öğrenmek çok keyifliydi. Teşekkürler.”*

Ö3: *“En çok bize sunulan meyve ve kuruyemişler beni mutlu etti. Derse kahvaltı yapmadan geldiğim için, derslerde sürekli uykum geliyordu. Ama ikramlardan sonra dikkatim daha iyi oldu.”*

Ö4: *“Klasik müziği sevmediğim halde, derste dinlemek çok keyifliydi. Artık klasik müziği de seviyorum sayenizde☺”*

Ö5: *“Ben müzik dinlemeyi çok severim. Derste bazı etkinliklerde müzik dinleme fırsatımız olduğu için çok mutlu oldum. Öğrenmek daha keyifliydi. Teşekkürler.”*

Ö6: *“Kendimi evimde gibi hissettim. Hatta bu konforu çoğu zaman evimde bile yaşamamıştım☺ Hem müzik, hem kokular, hem renkli posterler, kağıtlar, yemek yemek, bazen yerde oturmak bana müthiş bir keyif verdi. Kendimi bu ortamda çok huzurlu hissettim. Öğrendiklerimi de unutmadım.”*

Ö7: “Ben genel olarak çekimser biriyim, bu yüzden normalde pek parmak kaldırmam. Ama sizin dersleriniz sayesinde derse katılmaya başladım. Çünkü ortam ve çalışma biçimlerimiz çok farklıydı. Keşke tüm dersler böyle geçse...”

Ö8: “Bence dersler çok verimli geçti. Çünkü derste hep biz öğrenciler aktif katıldık. Bu yüzden bence çok şey öğrendik.”

Ö9: “Hiç sınıfta kendimi bu kadar özgür hissetmemiştim. Sınıf ortamı ve dersler çok güzeldi.”

Ö10: “Almanca çok zor geliyordu bana. Kolay öğrenemeyeceğimi düşünüyordum. Ancak sizin yaptığınız etkinliklerle ve sınıfa getirdiğiniz malzemelerle keyifle öğrenmeye başladım.”

Ö11: “Derse baştan sona hiç kopmadan katıldım. Çünkü çok keyifli ve eğlenceliydi. Verdiğiniz önerilerle öğrendiklerimi unutmuyorum. Teşekkürler.”

Ö12: “Derse karşı önyargı ve kaygılarımı yendim. Çünkü yaptığınız etkinlikler ve bize sunduğunuz ortam çok rahatlatıcı ve eğlenceliydi. Çok teşekkür ederim.”

Ö13: “Yazı yazmaktan nefret ediyordum. Ama yaptığınız çalışmalar sayesinde yazmayı da sevmeye başladım. Ama sadece poster yazmayı ☺”

Ö14: “Rengarenk bir sınıf, grup çalışmaları, zaman zaman müzik, özgür bir ortam...tam bana göre. Bu şekilde öğrenmek beni çok motive etti.”

Ö15: “Normalde düzenli çalışan birisi değilim. Ama etkinliklerden sonra bir çok kelime ve kalpılar aklımda kaldı diyebilirim.”

Ö16: “Derslerden sonra Almancaya karşı bakış açım değişti. Eğlenerek de öğrenebiliyormuş insan.”

Ö17: “Benim en çok dikkatimi çeken şey, bütün sınıfın derse katılmasıydı. Bence grup çalışmaları, bazı kişilerin birbirlerine karşı önyargılarını kırmalarına sebep oldu. Herkes sınıfta birbiriyle daha bir kaynaştı.”

Bu verilerden çıkarılan sonuç, Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlara dayalı olarak yürütülen çalışmaların ve yapılan etkinliklerin, öğrencilerin Almancayı öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamış olmasıdır.

Nitekim öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, uygulanmış olan Nörodidaktik ve Nöropsikolojik yaklaşımlara dayalı etkinliklerin çok yönlü olduğu, bir çok duyuya

hitap ettiği, öğrenci merkezli olduğu, öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, eğlenceli geçtiği ve öğrenmenin kalıcı olduğu söylenebilir. Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, Ö1, sınıf ortamında kullanılan materyallerin ilgisini çektiğini vurgulamıştır. Aynı görüşte olan Ö6, Ö10, Ö12 ve Ö14 de öğrenme ortamında kullanılan materyallerin öneminden bahsetmişlerdir. Bu öğrencilerin dikkatlerini öğrenme ortamında kullanılan renkler ve görsel malzemeler çekmiştir. Dolayısıyla bu materyaller aynı zamanda görsel öğrencilere yönelik olumlu bir çalışma ortamı sağlamıştır.

Öğrencilerin bir kısmı (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö14), öğrenme ortamında kendilerine müziğin eşlik etmesini oldukça önemli bulmuşlardır. Bu yöntemle öğrenciler kendilerini rahat ve huzurlu hissetmiş ve motivasyonları artmıştır. Bu yöntem ayrıca işitsel öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmıştır.

Ö3, öğrenme ortamında sunulan yiyeceklerin, kendisinin dikkatini arttırdığını söylemiş, Ö6 ise sunulan yiyeceklerin onu olumlu etkilediğini vurgulamıştır.

Öğrenme sürecinde oluşan kaygı, endişe, önyargı ve güvensizlik gibi duygular öğrenmeye engel olmaktadır. Nitekim Ö7, aslında kaygılı bir kişiliğe sahip olmasına rağmen, yapılan etkinliklerden ve sunulan ortamdan dolayı derse katılıp endişelerini yenmiştir. Yine Ö12 de etkinlikler ve ortam sayesinde önyargı ve kaygılarını yendiğinden bahsetmiştir. Ö10 ve Ö16 da derse karşı önyargılarından kurtulduklarını ifade etmişlerdir. Ö7 ise öğrenme ortamında kendisini güvende hissettiğini vurgulamıştır. Öğrencilerden Ö6 ve Ö14, öğrenme süreci ve öğrenme ortamında, kendilerini özgür hissederek öğrenme etkinliklerinden keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın amaçlarından birisi de öğrenci merkezli bir ortamda öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktır. Nitekim uygulama sonunda bu amacın gerçekeştiği ve öğrencilerin derse aktif katılım sağladıkları söylenebilir. Ö1, öğrenci merkezli öğrenmenin önemini, daha önce katıldığı öğretmen merkezli dersleri eleştirerek, vurgulamıştır. Ö8 ve Ö17, derste aktif olduklarını ve dolayısıyla derslerin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir.

Motivasyon, derse karşı ilgiyi artırarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada, yapılan etkinliklerden dolayı, öğrencilerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Ö14/Ö11).

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin gruplar halinde birlikte çalışmalarını sağlamıştır. Öğretmen sadece yönlendirici olduğu için, öğrenciler konuları ve malzemeleri kendileri seçerek, aralarında görev dağılımı yapmışlar ve birbirlerine sorumluluklar yüklemişlerdir. Dolayısıyla bilgiye kendileri ulaşmış ve bu bilgileri birbirleriyle paylaşmışlardır. İfadelerinde, grup çalışmalarından çok memnun kalan Ö2 ve Ö14, bu çalışmaların kendilerini motive ettiğini vurgulamışlardır. Ö17 ise grup çalışmalarının sınıf bütünlüğünü sağladığını ve önyargıları kırdığını ifade etmiştir.

Öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından biri de öğrenmede kalıcılığın sağlanmasıdır. Buna göre Ö6 ve Ö11, etkinliklerde öğrendikleri bilgileri unutmadıklarını ifade etmişlerdir.

İstasyon uygulama modeli ve poster çalışmaları, özellikle hareketli öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmıştır. Buna göre Ö2, öğrenme ortamında özgürce hareket edebildiği için çok mutlu olmuştur.

Sonuç olarak, Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlara dayalı gerçekleştirilmiş olan bu öğrenme sürecinde görsel, işitsel, kinestetik, tatsal, duyuşsal ve duygusal uyarıcılar kullanılarak, öğretmen rehberliğinde, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturulup, öğrencilerin öğrendiklerini özümseyerek kalıcı ve kullanılır bir bilgi haline getirerek, onların anlamlı ve eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine fırsat verilmiştir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Ailevi, eğitsel ve bireysel faktörler, yabancı dil öğrenmede önemli bir rol oynar. Ailelerin çocuklarını yabancı dil konusunda yeterince bilinçlendirmemeleri veya dil öğrenmeye erken zamanda teşvik etmemeleri, öğrencilerin dil öğrenmeye geç başlamalarına sebep olmuştur. Bunu yanı sıra gelir düzeyi kısıtlı olan aileler, çocuklarını dil kurslarına verememiş veya yurt dışına gönderme olanakları olmamıştır. Dolayısıyla ailesel faktörlerin, yabancı dil öğreniminde önemli bir rolü vardır.

Çoğu öğrencinin düzenli kitap okuma alışkanlığı olmadığı için, anadil edinimi de yetersiz kalmıştır. Ayrıca gruplardaki öğrencilerin bir kısmının belirli bir çalışma yöntemi bulunmamaktadır. Bu sebeple kendi çalışma stratejilerini de bilmemektedirler. Bazı öğrenciler, okullarda yeterli grup çalışmaları yapılmadığından dolayı, tek başına çalışmayı tercih etmektedirler. Sonuç olarak bireysel faktörlerin yabancı dil öğrenimine önemli bir etkisi vardır.

Öğrenciler bazı kurumlar ve okullarda yabancı dil derslerinin verimsiz olduğunu vurgulamışlardır. Bu unsurlar, derslerde öğretmenlerin Türkçe konuşması, öğretmenlerin yeterli donanımda olmaması, konuların sadece ders kitaplarından işlenmesi, öğretmen merkezli derslerin olması, derslerde etkinlik yapılmaması, sınıfların yeterince donanımlı olmaması, sınavların çoktan seçmeli yapılması, bu yüzden dilbilgisi konularının ağırlıklı olarak işlenmesi ve sözel becerilere kısıtlı yer verilmesi, dolayısıyla öğrencilerin konuşma korkularının olması ve derse katılamamaları, öğrendikleri dilin kültürü ile ilgili bilgilendirilmemeleri ve dolayısıyla bazı kavram ve ifadeleri anlayamamaları ve yabancı dil ders saatlerinin yetersiz olmasıdır.

Tüm bu verilerden yola çıkarak, ailesel, bireysel ve kurumsal faktörlerin yabancı dil öğrenimine önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmaktadır.

Nörodidaktik ve Nöropsikolojik yaklaşımlarla öğrenen deney grubu ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır. Yapılan etkinliklerle deney grubu öğrencilerinin almancadaki akademik başarıları artmıştır.

Uygulama grubu öğrencilerinin ilk sınav sonuçları ile son sınav sonuçları arasında anlamlı bir yükselme söz konusudur.

Deney ve uygulama gruplarında yapılan etkinliklerde, öğrenme ortamında tüm duylara hitap eden müzik, koku, ışık, renkler gibi çevresel uyarılar, bilişsel gelişimi olumlu etkilemiştir. Sınıf ortamının bu unsurlar çerçevesinde düzenlenmesi, beyni sürekli uyararak öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. Öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissettikleri için, belleğin güçlenmesi sağlanmıştır. Sınıf ortamında ayrıca nesneler, şekiller, resimler, tablolar, renkler, panolar ve çiçekler gibi uyarıcılar kullanılmıştır. Öğrenme ortamında kullanılan renkler, beyni uyarıp, öğrencilerin aktivitelerini arttırmıştır. Bu unsurlar görsel ve işitsel öğrencilere de hitap ettiği için bu öğrencilerin öğrenme süreci olumlu geçmiştir. Bunun dışında öğrencilerin hareket etmelerini sağlayan çalışmalar da özellikle Kinestetik öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmıştır.

Öğrencilerin almanca dersine karşı tutumları olumlu yönde etkilenmiştir. Sınıf ortamının Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlar doğrultusunda düzenlenmesi ve bu çerçevede yapılmış olan etkinlikler, öğrencilerin tutumunu olumlu etkilemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin duygusal olarak kendilerini iyi hissetmiş olmaları, olumlu tutumlar sergilemelerine sebep olmuştur. Sınıf ortamında sağlanmış olan olumlu duygular öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamıştır. Derslerin öğrenci merkezli ve eğlenceli geçmesi motivasyonu da yükselterek, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin, uygulanan etkinliklerden çok memnun oldukları ve öğrenme esnasında motivasyonlarının arttığı sonucuna varılabilir.

Etkinlikler esnasında arka fonda müzik dinletisi, işlenilen konuların öğrenciler tarafından seçilmesi, sınıf ortamının Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlar doğrultusunda düzenlenmiş olması, öğrencilerin öğrenme biçimlerine göre düzenlenen etkinlikler yapılması onların güdülenmesini sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini rahat ve huzurlu hissetmeleri onların motivasyonlarını arttırmıştır.

Çalışmada uygulanan istasyon modeli, öğrencilerin bir çok duyusuna hitap ettiğinden, öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu etkilemiştir. Öğrencilere farklı istasyonlarda çalışma olanağı verilmesi, kendi öğrenme yollarını bulmalarını ve

istedikleri hızda çalışmalarını sağlamıştır. Sınıf içerisinde pasif olan öğrenciler, bu teknik sayesinde etkinliklere aktif olarak katılmışlardır. Ayrıca bu teknikle birbirleriyle iletişim kurmayı ve birlikte çalışmayı öğrenmişlerdir. Bu sayede öğrenme, daha aktif ve kalıcı olmuştur.

Sınıf ortamında pozitif duygulara yer verilmesi, öğrenmenin güdüleyici ve kalıcı olmasını sağlamıştır. Baskı ve korkudan uzak bir öğrenme ortamında öğrencilerin başarıları daha yüksek olmuştur. Öğretmen, öğrencilere karşı anlayışlı ve hoşgörülü bir tutum sergileyerek, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamıştır. Bu sayede öğrenciler öğrenirken olumlu duygular hissederek daha rahat öğrenmişlerdir.

Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlara dayalı gerçekleştirilen etkinlikler, Hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarılarına olumlu yönde katkı sağlayıp, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırmıştır. Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurlara dayalı gerçekleştirilen uygulamaların Almanca öğrenme başarıları üzerinde diğer yaklaşımlara dayalı öğrenme uygulamalarına oranla daha fazla katkı sağladığı değerlendirilmesinde bulunulmuştur.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, eğitimcilere şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrenmede bireysel farklılıklar önemlidir. Her bireyin öğrenme biçimi farklı olup, öğrencilere öğrenme stillerine göre farklı etkinlikler sunulması yararlı olacaktır.
- Öğrenme ortamında çevresel uyaranların olması, bilişsel gelişimi olumlu etkiler. Bu bağlamda sınıf ortamı, tüm duyulara hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Sınıfta nesneler, grafikler, resimler, tablolar renkler, posterler ve çiçekler gibi görsel uyarıcılar kullanılabilir.
- Sınıf ortamında ses ileten araçlar da işitsel uyarıcılar olarak kullanılabilir.
- Etkinlikler esnasında kokulu yağlar, mumlar ve tütsü gibi kokulardan faydalanılabilir.
- Öğrencilerin sınıfta aktif olmalarını sağlayacak yöntemler sınıf ortamında kullanılabilir.
- Öğrencilere rahat bir oturma düzeni sağlanmalıdır.

- Müzik, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Yazma etkinliklerinde ve grup çalışmalarında müzik dinletilebilir.
- Öğrencilerin birlikte çalışmalarına olanak veren duygusal bir sınıf ortamı oluşmasını sağlayan çeşitli sınıf etkinliklerine yer verilmelidir.
- Derslerde istasyon tekniği kullanılarak, öğrencilerin daha aktif ve öğrenmenin daha kalıcı olması sağlanabilir.
- Öğrenme ortamında stres, tehdit, kaygı, korku, baskı ve ceza gibi psikolojik etkenler olmamalıdır.
- Öğrenme sürecinde sağlıklı beslenme önemli olduğundan, bu konu ile ilgili, öğrenciler bilinçlendirilmelidirler.
- Öğretmen, sınıf ortamında daha çok gözlemci ve rehber görevi üstlenerek, öğrencilere aynı zamanda bireysel ve özerk öğrenmeyi de öğretmelidir.
- Konular, öğrencilerin ilgi alanlarından da seçilip geliştirilmelidir. Konu belirlemede öğrencilerin de fikirleri alınmalıdır.
- Uygulamalar, bireysel farklılıkları da dikkate aldığı için, yeni öğrenci profillerinde de kullanılarak, uzun vadede etkisini gösterebilir.
- Araştırma sürecinde uygulanan etkinlikler, herhangi bir uyarıcı olmadan da kullanılarak fayda sağlayabilir.
- Yabancı dil bölümlerinde bulunan öğretim elemanlarına bu yaklaşımlarla ilgili seminerler verilebilir.
- Yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları, Nörodidaktik ve Nöropsikolojik öğrenme modelleriyle ilgili bilgilendirilmeli ve bu doğrultuda yapılan etkinliklere yer verilmelidir.
- Nörodidaktik ve Nöropsikolojik unsurların dikkate alındığı bu ders etkinlikleri ilköğretim ve ortaöğretimde yabancı dil eğitimi gören öğrencilere de uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Z.N. Ersözlü. (2008). Görme ve koklama duyularının bilişsel öğrenme sürecindeki rollerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2. 42–53.
- Aksan, D. (2009). *Türkçenin Gücü*. 12. Basım, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (2008). *Dil Yanlıları*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Alarcón, M. X. V. (2006). *Evaluation multimedialer Lernprogramme nach neuropsychologischen und konstruktivistischen Anforderungen des Lernens – am Beispiel des Erlernens des Deutschen als Fremdsprache*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Geisteswissenschaften vom Institut für Sprache und Kommunikation der Technischen Universität, Berlin.
- Arak, H. (2016). İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca. *The Journal of Academic Social Science Studies*. S.48. 15-25.
- Baak, C. und B. Stuhr. (2010). *Lernen an Stationen*. Erişim: www.dr-toman.de/SO2LaSWISE201011.pdf
- Bákiler, Y. B. (2011). *Sözün Doğrusu 1*. 17. Baskı, İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Banarlı, N. S. (2010). *Türkçenin Sırları*. 36. Baskı, İstanbul: Kubbealtı.
- Banikowski, A.K. and T.A Mehring. (1999). Strategies to enhance memory based on brain-research. *Focus on Exceptional Children*. 32 (2). 1-16.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Bastian, H.G. (2001). *Kinder optimal fördern-mit Musik*. Atlantis – Schott, Mainz.
- Birkenbihl, V. F. (2010). *Sprachenlernen leichtgemacht*. Die Birkenbihl-Methode, Fremdsprachen zu lernen. mvg Verlag, Finanz Buch Verlag GmbH, München.
- Boeckmann, K.B. (2008). Der Mensch als Sprachwesen - das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch. Sprachen lernen - Theorien und Modelle* 38. 5-11.
- Borysenko, J. (1987). *Minding the Body. Mending the Mind*. Reading, Mass. Addison-Wesley.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme Stilleri*. 12. Basım, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bransford, J, V. Nancy and C. Hank. (2000). *How people Learn*. National Academy Pres, Washington.
- Bruer, J. T. (1998). Brain science, brain fiction. *Edducational Leadership*. 56(3). 14-18.
- Brünner, I. (2008). *Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien – Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DAF-Unterricht*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Fakultät Geisteswissenschaften der Technischen Universität, Berlin.
- Buzan, T. (2000). *Get Ahead*. USA.
- Büyükköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caine, R. N. and G. Caine. (1991). *Making Connections making and the human brain*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caine, R. N. and G. Caine. (1994a). *Making Connections*. The USA, Addison-Wesley Innovative Learning Publications.
- Caine, R. N. and G. Caine. (1994b). Understanding a brain based approach to learning and teaching. *Educational Leadership*. (48/2). 66-70.
- Caine, R. N. and G. Caine. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. Gülten Ülgen (çev.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Callan, R. K. T. (2011). *Teach-Each-Other English*. Cambrige: Callan Publication.
- Cedden, G. (2007). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Einleitung zum Themenheft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (12/3). s.3.
- Cengiz, Y. (2004). *Yabancı dilde sözcük öğretimine müzik kullanımının etkilerinin beyin temelli öğrenme kuramı ışığında araştırılması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Combs, A.W. and Snygg. (1949). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. New York: Harper and Row.
- Common European Framework References (2002). Common European Framework Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Case Studies, Council of Europa, Strasbourg.
- Conrad, J. C. (2006). *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Universität Duisburg, Essen.
- Creswell, J.W., and P. Clark, V.L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3th ed.). Sage Publication.
- Çkaloz, B. (2008). *Lojistik yönetimde simülasyon temelli eğitim yaklaşımları*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çelebi ve M. Durmuş. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. S: 21. 285-307.
- Çengelci, T. (2007). Sosyal Bilgiler dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*. 6(1), Erişim: <http://ilkogretim-online-org.tr>, 62-75.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çitoğlu, S. (2008). *1945 sonrası afişlerdeki renklerin psikolojik boyutları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Grafik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Dalrymple, J.B. (2004). *Teaching and learning law with graphic organizers*. Erişim: <http://www.loyno.edu/dciolino/classes/GraphicOrganizers.htm>.
- Deacon, T.W. (1997). *The Symbolic Species – the Co-Evolution of Language & the Brain*. Norton Company, NY.
- Demir, M.R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin Hayat Bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demiray, F. (2014). *Sözcüksel erişim sürecinde dil seçimi: İkidilliler üzerine deneysel bir çalışma*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004a). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 139-141.
- Demirel, Ö. (2004b). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. v.d. (2002). Beyin Temelli Öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki yeri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*. S. 15. 123-136.
- Dhority, L. and Jensen, E. (1998). *Joyful fluency: A brain-compatible second language acquisition*. San Diego: The Brain Store.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1979). *Learning Styles/Teaching Styles: Should They...Can They... Be Matched?*. Educational Leadership, Cilt 36, Sayı 4, s.238-244.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles practical approaches for grades 7-12*. Massachusetts: Ailyn and Bacon, USA.
- Eisemann, L. (2000). *Pantone guide to communicating with color*. Cincinnati, North Light Books.
- Elliot, A.J. et al. (2007). Color and psychological functioning: The effect of red on performance attainment. *Journal of Experimental Psychology: General*. Vol. 136(1). 154-168.
- Ergenç, İ. (1983). Bilim Dili ve Anadili. *Türk Dili*. Temmuz-Ağustos, s.195.
- Foster, D. and L.A. (1996). *Brain research and its implications for educational practice*. A Dissertation, Brigham Young University, Hawaii.

- Freeman, D. L. and E. Jensen. (1998). *Joyful fluency-brain compatible second language acquisition*. San Diego: The Brain Store Inc.
- Friedrich, G. (2005). *Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik: Eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung*. Frankfurt, Main: P. Lang
- Gazzaniga, M. S. (1998). The split brain revisited. *Scientific Amerikan*. (279/1). s. 3539.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001). Erişim: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
- Glasser, W. (1998). *Choice theory a new psychology of personal freedom*. Harper Collins, New York.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Green, F. R. (1999). Brain and learning research: Implications for meeting the needs of diverse learners. *Education*. (119/4). 682-689.
- Greenfield, S. (1995). *Journey to the centers of the mind*. Who Freeman Company, New York. Erişim: www.talentstudio.ch/PDF/05-Stadelmann_FrueheFoerderung.pdf
- Grein, M. (1999). Zur Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. *Mainzer Sprachandragogik*. Juni 2004
- Guild, P.B. and Garger S. (1985). *Marching to different drummers*. Alexandria, VA: Association and Curriculum Development.
- Guyan, J. G. (1994). *Wirkung der Raumfarbe im Klassenzimmer*. Zusammenfassung der Diplomarbeit zur Erlangung des Titels eines diplomierten Farbberaters/-gestalters der IACC. s.5.
- Gülpınar, M.A. (2005). Beyin/Zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Kasım, 5(2). 271-306.
- Gülpınar, M.A., Yeğen, B.Ç. (2004). The physiology of learning and memory: Role of peptides and stres. *Current Protein and Peptide Science*. 5, 457-473.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve mutimedya araç ve materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hart, L.A. (1975). *How the brain works*. New York: Basic Books.
- Hebb, D.O. (1987). The role of Neurological Ideas in Psychology. *Journal of Personality*. Sep51. Vol.20. Issue. (17-39).
- Hengirmen, M. (1996). Anadil bilincinin geliştirilmesi. *AÜ TÖMER İzmir, Ana Dili Dergisi*. S. 1. Erişim: <http://www.bilulpaylas.com/ana-dil-bilincinin-gelistirilmesi-dr-mehmet-hengirmen/>
- Hepçilingirler, F. (2011). *Türkçe "Off"*. 37. Basım, İstanbul: Everest Yayınları.
- Hermann, N. (1999). *The theory behind the HBDI and Whole Brain Technology*. NY, USA.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the Barin in Mind*. Association for Supervising and Curriculum Development, Virginia.
- Jensen, E. (2000). *Brain-based learning*. San Diego: Brain Store.
- Kahveci, A. ve Selahatdin A. (2008). Farklı yaklaşımlar-ortak çıkarımlar: Paradigmalar ve integral model ışığında beyin temelli ve oluşturmacı öğrenme. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türk-Fen Eğitimi Dergisi*. Yıl 5, S. 3.
- Karadağ, B. F. (2020). İstasyon tekniğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(2). 560-578. DOI: 10.17679/inuefd.511793.
- Karakaş, S. ve E. Karakaş. (1995). Nöropsikolojik testlerin Türk örneklemini üzerinde değişik yaş ve eğitim düzeylerine göre standardizasyonu. *İkinci Sosyal Psikiyatri Sempozyumu. Kriz Dergisi Özel Sayısı*. 3(1-2). 177-184.
- Kazan, O. ve G. Öksüz. (2010). Beyin ve Dil: Araştırmaların 150 Yılı. *Dil Dergisi*. S. 147. Ocak-Şubat-Mart.

- Keleş, E. ve Salih Ç. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. yıl 3. S. 2.
- Kesal, E. (2003). *Öğrenmenin günlük yaşamda kullanımı. Nöropsikolojide öğrenmenin yeri*. Erişim: 15.03.2012, www.ercankesal.com/word_master/003.doc
- Koyuncu, B. ve Münire E. (2010). Zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve uygulamada Eğitim Yöntemi*. (16/1). 73–92.
- Kutlin, P. (2006). *Warum 90% beim Fremdsprachenlernen scheitern und wie sie es besser machen können*. Erişim: www.fremdsprachenlernen.org
- Kuzgun, Y. ve Deniz D. (2004). *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leiprecht, R. et al. (2006). *Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität, BIS-Verlag, Oldenburg.
- MEB. (2018a). *Ortaöğretim Almanca dersi öğretim programı*. Erişim: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333>
- MEB. (2018b). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı*. Erişim: <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Liebertz, C. (2001). Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig?. *WWD 2001*. Ausgabe 75. 12-13. Erişim: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/419.html>
- Maden, S. ve Erhan D. (2010). *İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi*. Erişim: 22.05.2012, www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010GUZ/maden_sedatdurukan_erhan_299-312.pdf
- MANL, I. (2010). Die Wirkung von Farben auf Stimmung und Gemüt. *Lebenszeitonline*. Erişim: 22.05.2012, www.lebens-zeit.org/blog/beitrag/sie-wirkung-von-farben-auf-stimmung-und-gem%C3%BCt
- Mcclary, L. (2010). *Beyin geliştirme programı*. Ali Durmuş (çev.), 2. Baskı, İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Mcfadden, K.S. (2001). *An investigation of attitudes, anxiety and achievement of college algebra students using brain-compatible teaching techniques*. Degree of Doctor Education, Tennessee State University, Tennessee, USA.
- Meyer, A. (2009). *Gerüche und Lernen: Helfen Gerüche beim Lernen?*. Akademie und Verlag Gröning. Erişim: <http://www.akademiegruening.de/lernen/lerntechniken/geruche-und-lernen-helfen-geruche-beim-lernen.html>
- Moore, K.D. (1992). *Öğretim becerileri*. N.Kaya (çev.), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Moulton, W. G. (1969). The Nature and History of Linguistics. *Linguistics Today*. Archibadl A. Hill (eds.). Basic Boks, Inc., New York. 3-5.
- Nunly, K. (2002). How to begin brain layered curriculum. *Dr. Kathie Nunley's Web Site for Educators*. Erişim: <http://help4teachers.com/>
- Ornstein, R. (2004). *Sağduyu. Beyin yarıkürelerinin anlamı*. M.Atalay (çev.), İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Ornstein, R. and D.Sobel. (1987). *The healing brain: Breakthrough discoveries about how the brain keep us healthy*. New York: Simon and Schuster.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal Bilimler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl:2. S. 3. 2010 Güz. 56-73.
- Overmann, M. (2005). *Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen*. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. 17-57.
- Overmann, M. (2007). *Emotionales Lernen: Sentio, ergo cognosco*. Erişim: 10 Aralık 2021, <https://portail-du-fle.info/images/stories/overmann/5m.html>
- Oymak, R. (1998). Toplumsal bellek, dil ve anadili. *Eğitim ve Yaşam*. Yıl 3. S. 8. 31-34.

- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztan, P. (2006). *Yabancı dil öğretiminde sağ beyin yarı küresini ya da sol beyin yarı küresini baskın olarak kullanan öğrencilerin öğrenme biçimleri ve bunların başarıya etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Papadotas, SP. (1973). Color them motivated-color's psychological effects on students. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*. 57(370). 92-94.
- Peder, P. (2009). *Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme modelinin öğrencinin akademik başarısı üzerine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peltzer, K. (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Petit, J. (2002). *Le bilinguisme précoce et ses avantages*. Erişim: <http://testg.sivit.org/christian-huber.fr/LIGHT/bilinguismebis.htm> (01.05.2003)
- Preiß, G. (1996). *Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge*. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg 10. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges. ISBN 3-8255-0124-8.
- Rice, AH. (1953). *Color: What research knows about color in the classroom*. Nation's Schods. I-viii.
- Roumans, R. M. P. (2016). *Vokabellernen mit Mozart welchen Effekt hat klassische Musik auf das Lernen deutscher Vokabeln bei niederländischen DaF-Lernern?*. Erişim: <https://theses.uibn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/3740/Romy%20Roumans%20s4313623.pdf?sequence=1>
- Sarina, T.Y. (2012). *Farben und ihre Wirkung auf Kinder*. Erişim: 22.05.2012, <http://www.abipur.de/referate/stat/672570487.html>
- Samur, Y. (2009). *Beyin temelli E-Öğrenmenin (E-Learning) ilköğretim İngilizce dersi 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Muğla.
- Schacter, D. L. (2010). *Belleğin izinde beyin, zihin ve geçmiş*. Eda Özgül (çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Schiffler, L.(2002). *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Schoof-Tams, K. (2009). *Was ist NeuroPsychologie?*. SelbstHilfeVerband für Menschen mit Hirnschädigung und deren Angehörige. Erişim: www.shv-forum-gehirn.de/cms/index.php/rehabilitation/neuropsychologie.html
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sergiovanni, T.J. and Starratt, R.J. (1988). *Supervision: Human Perspectives*. 2nd Ed. McGraw-Hil. NY. Chapter 14. pp. 269-281. Hasan Güneş (çev.), Arşiv/Says- Bilişim ve Eğitim Eğitışim Dergisi. Ocak 2004. (ISSN 1307-1785). Erişim: 25.05.2012, www.egitism.gen.tr/site/arsiv/38-5/131-ogrenme-ortamini-gelistirme.html
- Sinofsky, E. and Knirck, FG. (1981). Choose the right color for your learning style. *Instructional Innovator*. 26(3). 17-19. Erişim: 16.05.2012, www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/visual.html
- Soylu, H. (2004). *Keşif yoluyla öğrenme: Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar*. 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Spielberger, C.D. ed. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. Vols.1 and 2. New York: Academic Press.
- Stadelmann, W. (2001). *Lernen aus Sicht der Neuropsychologie*. Bildungsplanung Zentralschweiz, Luzern.
- Stadelmann, W. (2007). *Frühe Förderung und lebensbegleitendes Lernen im Lichte neuropsychologischer Erkenntnisse*. Luzern.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, München. Fink.

- Süper Beyin Gelişim Dergisi*. Hafıza Bilmececi. bilgi@superbeyin.net. Erişim: 21.10.2011, http://www.superbeyin.net/Makale-hafiza_bilmecesi_10.aspx
- Sylwester, R. (1994). How emotions affect learning. *Educational Leadership*. (52/2). 60-65.
- Sylwester, R. (1995). *Celebration of Neurons- an Educators Guide to the Human Brain*. Alexandria, Virginia, ASCD Publications.
- Şahan, G. ve Onur Y. (2007). İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf yabancı dil öğretiminde yeni öğretim teknikleri (Etkinlik örnekleri). *Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Kongresi*. Bildiri 15-17 Kasım 2007. Erişim: 15.12.2021, <https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1286/4-5%20s%C4%B1n%C4%B1lar%20ingilizce%20kavramsal.docx?sequence=1&isAllowed=y>
- Şahin, Y. (2009). *Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, TSA / Yıl:13. s.1.
- Tanrıdağ, O. (2009). *Nörolojik bilimlerde beyin anlayışının evrimi*. Erişim: http://www.nöropsikoloji.org/haber_detay.asp?haberID=75 (Nöropsikoloji Deneği Web Sitesi)
- Teepe, H. (2005). *Welche Bedeutung haben die Neurowissenschaften für die Fremdsprachendidaktik?*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Philosophische Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule, Aachen, zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie genehmigte Dissertation.
- Townsend, R. (1998). *Öğrenme zenginliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Thayes, R.E. (1989). *The biopsychology of mood and arousal*. New York, Oxford University Pres.
- Thomas, P.B. (2001). *The implication of brain research in preparing young children to enter school ready to learn*. Doctor of Philosophy. The Florida Agricultural and Mechanical University College of Education, Florida USA.
- Tildesley, N.T.J. et al. (2005). Positive modulation of mood and cognitive performance following administration of acute doses of salvia lavandula efolia essential oil to healthy young volunteers. *Physiology & Behavior*. 83. 699-709.
- Uluorta, N. ve Erdal A. (2003). Beyin eğitimi ve Fen Bilgisi laboratuvar öğretimindeki yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 6, 295-304.
- Usta, İ. (2008). *Öğrenme stillerine göre düzenlenen beyin temelli öğrenme uygulaması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim.
- Uygur, N. (2011). *Dilin Gücü*. 5. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Weiss, R.P. (2000). The wave of the brain. *Teaching & Development*. 21-24.
- Westerhoff, N. (2008). Neurodidaktik auf dem Prüfstand. *Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung. Gehirn & Geist*. 12 / 2008. Erişim: 11.02.2012, www.schattenblick.de/infopool/soz./paeda/spabe023.html
- Williams, B. (2008). *Von der Neurobiologie zur Pädagogik im Fremdspracheunterricht*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften, Universität Heidelberg.
- Wolfe, P. (2001). *Brain Matters: Translating research into classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development Virginia.
- Wolfe, P. and R. Brandt. (1998). What do we know?. *Educational Leadership*. Nov. 56(3). 8-13.
- Wortock, J. and M.M. (2002). *Brain based learning principles applied to the teaching of basic cardiac code to associate degree nursing students using the human patient simulator*. Doctor of Philosophy. University of South Florida, Florida, USA.
- Yağlı, Ü. (2008). *Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımının İngilizce dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.

- Yapıcı, M. (2008). Beyin Temelli Öğrenme açısından öğretmen ve ders. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 8/2.
- Yıldırım, A. ve Hasan Ş. (2004). *Sosyal Bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, C. *Beyin odaklı öğrenim ve yabancı dil eğitimindeki önemi*. Erişim: 19.12.2011, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/755/9624.pdf>
- Yılmaz, Ü. (1991). *Renk Psikolojisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ziylan, Y.Z. (2001). *Sindirim ve boşaltım fizyolojisi*. (ed. Refik Yiğit). İ.Ü. İstanbul Üniversitesi. Tıp Fakültesi. Temel ve Klinik Bilimler Ders Kitapları. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- www.ehow.com/how-does_4570805_color-affect-learning.html (16.05.2012)
- www.Neuropaedagogik.de/html/neurodidaktik.html (11.02.2012)
- wiki.zum.de/Neurodidaktik (11.02.2012)
- http://www.ae/istanbul.com/callanmethod_ael.html (11.02.2012)
- <https://www.brandingturkiye.com/triune-beyin-ve-eski-beyin-dostu-etki-arttiricilar/>(10.05.2019)
- <https://fizyoo.com/broca-afazisi-ve-wernicke-afazisi/> (11.10.2018)
- <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/insan-beyninin-yapisi-nasildir> (10.08.2021)
- <https://www.fikir.gen.tr/merkezi-sinir-sistemi-omurilik-beyin-ve-gorevleri/> (01.02.2017)

EKLER

Ek 1 Anket Formu (1)

Bu anketin amacı, yabancı dil öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçimlerini; ailelerinin eğitim düzeyini, yabancı dil anlayışlarını, bilgilerini ve algılarını; öğrencilerin okul öncesi ve okul dönemi yabancı dil eğitimlerini ve bu eğitimlerin yabancı dil gelişimlerini ne derecede etkilediğini; ailesel, çevresel, bireysel ve kurumsal faktörler olmak üzere araştırmak ve tespit etmektir. Bu anket, yabancı dil öğretimi ile ilgili mevcut anketlerden ve araştırmacının konuyla ilgili uzmanların görüşlerini alarak kendisinin oluşturduğu sorulardan ibarettir.

Aşağıdaki soruları ortaöğretimdeki yabancı dil (İngilizce, Almanca vb.) eğitiminizi temel alarak cevaplayınız.

1. Çocukluğumdan beri kitap okurum.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman
2. Evde izleyebileceğim yabancı dilde yayın yapan televizyon programımız yoktu.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman
3. Evde bana ait bir ders çalışma odam yoktu.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman
4. Ailemin benden üstün bir başarı beklemesi beni korkutuyordu.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman
5. Ailem ve çevrem yabancı dil öğrenimimi önemsemiyorlardı.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman
6. Yabancı dil derslerinde öğretmenimiz Türkçe konuşuyordu.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman
7. Yabancı dil derslerini sadece ders kitabından işliyorduk.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman
8. Öğretmenlerin yaklaşımı beni dersten uzaklaştırıyordu: Öğretmenimiz bizi dil öğrenmeye motive etmiyor ve/veya bizim istek ve heveslerimizin canlı kalmasına katkı sağlamıyordu.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman
9. Bazı yabancı dil öğretmenlerimizin anlattıklarını anlamakta güçlük çekiyordum.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman
10. Okulda yabancı dil dersleri önemsenmiyordu.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman
11. Yabancı dil derslerinde sınav soruları çözüyorduk.
☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

Ek 2 Anket Formu (2)

12. Sınıfımız kalabalıktı.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

13. Öğretmenler dil dersinde bizimle bireysel olarak ilgilenemiyordu.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

14. Sınıflarımız, ders araç ve gereçlerimiz dil öğrenimine uygun değildi.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

15. Derste yabancı dil öğrenmeye katkı sağlayacak oyunlar, şarkılar, tiyatro çalışmaları gibi etkinlikler yapmıyorduk.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

16. Derste dilbilgisi öğretiliyor, sözel etkinliklere kısıtlı olarak yer veriliyordu.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

17. Hata yaptığımızda öğretmen tarafından olumsuz değerlendiriliyorduk.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

18. Başarılı olduğumuzda ödüllendirilmiyorduk.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

19. Dersler öğretmen merkezli işleniyordu.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

20. Derslerde kendimi özgürce ifade etmekte zorlanıyordum.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

21. Öğrendiğimiz yabancı dilin kültürü ve ülkesi ile ilgili bilgilendirilmiyorduk.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

22. Evde ders çalışırken kaynak olarak sadece ders kitabını kullanıyordum.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

23. Konuları ve kelimeleri öğrenirken ezberliyordum.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

24. Sınavlardan sonra öğrendiklerimi unutuyordum.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

25. Kendimi yazarak daha iyi ifade edebiliyordum.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

26. Dilbilgisi alanında daha çok başarılıydım.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

Ek 3 Anket Formu (3)

27. Yabancı dilde kendimi sözlü olarak ifade etmekte zorlanıyordum.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

28. Yabancı dilde iletişim kurabileceğim (mektup arkadaşı gibi) bir arkadaşım yoktu.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

29. Belirli bir çalışma planım/yöntemim yoktu.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

30. Derslerde heyecanlandığım için konuşamıyordum. Cevabı bildiğim halde parmak kaldırmaya çekiniyordum.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

31. Ders çalışırken veya ödevlerimi yaparken tek başıma çalışmayı tercih ederdim.

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

32. Yabancı dil öğrenmek için yurt dışına çıkma olanağınız oldu mu?

- ☐ Sıklıkla ☐ Bazen ☐ Çok az ☐ Hiçbir zaman

33. Sizce orta öğretimde yabancı dil ders sayıları ve saatleri artırılmalı mıdır?

- ☐ Evet ☐ Hayır

34. Ailenizin eğitim düzeyi nedir?

34a) Anne

- ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

34b) Baba

- ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

35. Babanızın mesleği nedir?

.....
.....

36. Annenizin mesleği nedir?

.....
.....

37. Ailenizin aylık geliri ortalama ne kadardır?

- ☐ 500TL ve altı ☐ 500-1000TL ☐ 1000-2000TL ☐ 2000-3000TL ☐ 3000TL ve üzeri

Ek 4 Anket Formu (4)

38. Ailenizde kaç kişi en az bir yabancı dil konuşabiliyor? / Kimler?

.....
.....

39. İlk yabancı dil temasınız ne zaman oldu?

☐ Okul öncesi ☐ İlköğretim ☐ Ortaöğretim ☐ Üniversite

40. Sizce yabancı dil öğrenmek gerekli midir? Neden?

.....
.....

Teşekkürler

İlkay Ayvaz Bir

Öğrenme Stiliniz Hangisi ?

Her insanın temsil sistemi farklı olduğu gibi her insanın öğrenme biçimi de farklıdır.

Her insan dokunsal, işitsel ve görsel öğrenebilir. Ancak her insanda daha baskın olan bir öğrenme biçimi vardır. Sizin öğrenme biçiminiz hangisi ? Bunun tespiti için aşağıdaki anketi kullanabilirsiniz. Hangi bölüme daha fazla işaret koymuşsanız sizin öğrenme biçiminiz o dur. Şimdi başlayın;

Dokunsal Öğrenme Biçimi

1. () Boş bir kağıda sütunlar çizmem istendiğinde kağıdı katlarım
2. () Sandalyede otururken sallanırım
3. () Bacağımı sallarım
4. () Kalemimi elimde döndürürüm, masada tempo tutarım
5. () Her şeye dokunmak isterim
6. () Kapının üst çerçevesine asılarak odaya atlamak isterim
7. () Bir şeye dokunmadan sadece görerek ve duyarak ona inanmam
8. () Genellikle hiperaktif olduğum söylenir
9. () Objeleri biriktirmeyi severim
10. () Kürdanları, kibritleri küçük küçük parçalara kırarım
11. () Aletleri açan boşaltır sonra yine bir araya getiririm
12. () Genellikle çok banyo yapar ya da duş alırım
13. () Genellikle ellerimi kullanarak ve hızlı konuşurum
14. () Başkalarının sözünü keserim

_____ TOPLAM

İşitsel Öğrenme Biçimi

1. () Konuşmayı severim
2. () Dinlemeyi severim
3. () Kendi kendime konuşurum
4. () Yüksek sesle okurum
5. () Okurken parmağımla takip ederim
6. () Okurken kağıda çok yaklaşıyorum
7. () Gözlerimi ellerime dayarım
8. () Genellikle diagram ve grafiklerle aram iyi değildir
9. () Yazılı karikatürleri tercih ederim
10. () Görsel ve sözcük hatırlama hafızam iyi değildir
11. () Kopyalanacak bir şey olmadan kolay çizemem
12. () Haritalardan çok sözel tarifleri ve yönergeleri tercih ederim
13. () Öğrenmek için jingle kullanırım
14. () Sembol ve simgelerle aram iyi değildir
15. () Sessizliğe dayanamam..ya ben ya da diğerlerinin konuşmasını isterim

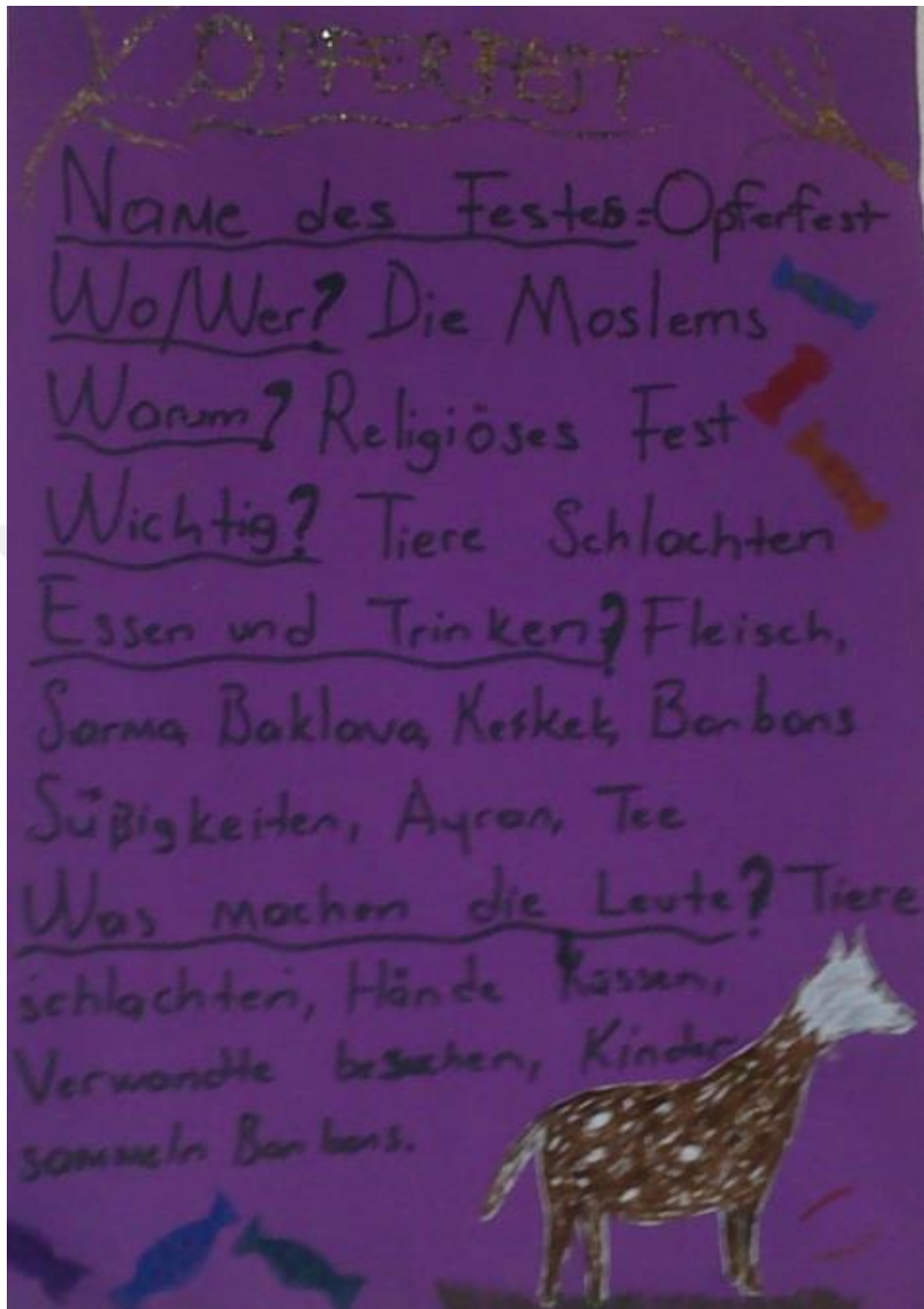
_____ TOPLAM

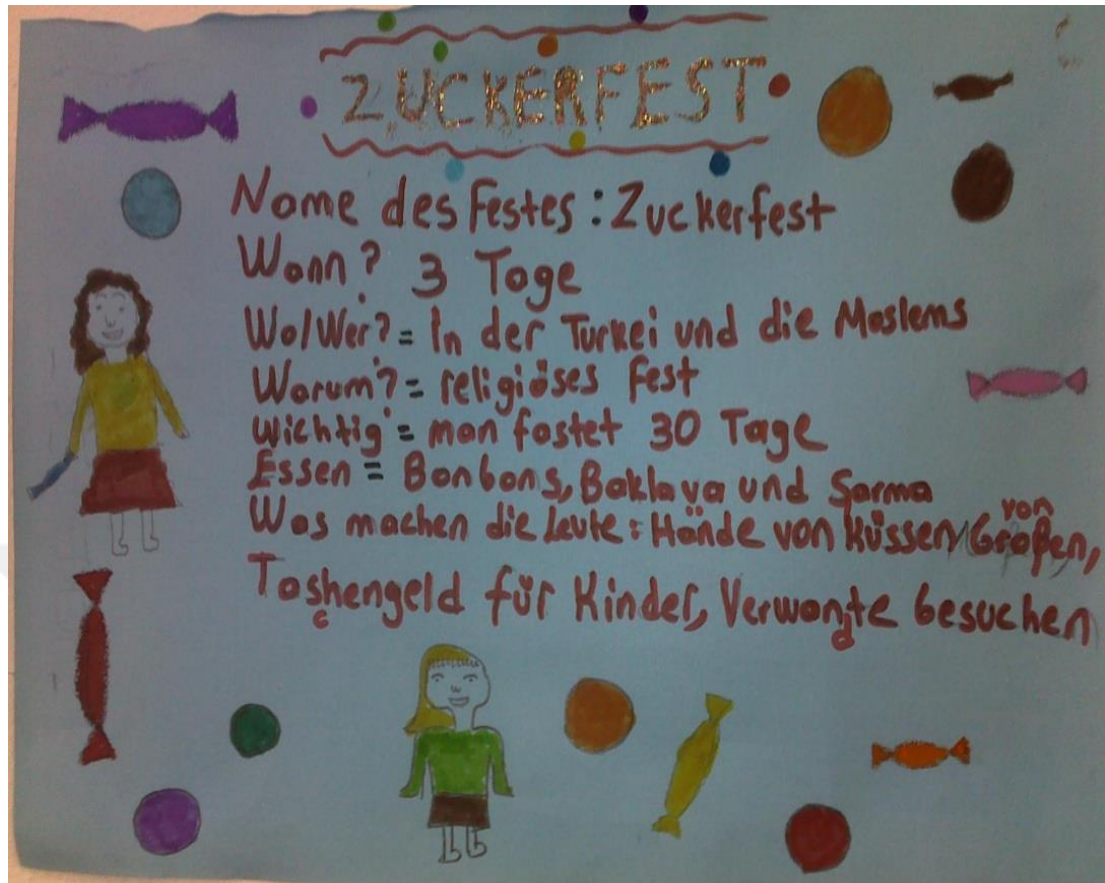
Görsel Öğrenme Biçimi

1. () Duyduğum yönergelere dikkat etmem
2. () Sözel tariflerin tekrarlanmasını isterim
3. () Sözcükleri hatasız yazarım
4. () Konuşmacının ağzını izlerim
5. () Şarkı sözlerini hatırlamada zorlanırım
6. () Çok not tutarım
7. () Başkalarının ne yaptığını gözlerim
8. () Radyo ve televizyonu yüksek sesle dinlerim
9. () Diagram ve grafikleri kolay algılarım
10. () Telefonda konuşmayı sevmem
11. () Biri bana ders verir gibi bir şeyler anlatırsa başka dünyalara dalarım
12. () Sözel yönergeleri kullanamam..haritaya gereksinim duyarım

_____ TOPLAM

Kaynak : BOYDAK, Alp (2001), *Öğrenme Stilleri*, Beyaz Yayınları





Ek 8 İstasyon Çalışması Uygulaması (Fiillerin anlamlarını resimlerle ifade etme)



Ek 9 İstasyon Çalışması Uygulaması (Fiillerin anlamlarını resimlerle ifade etme)



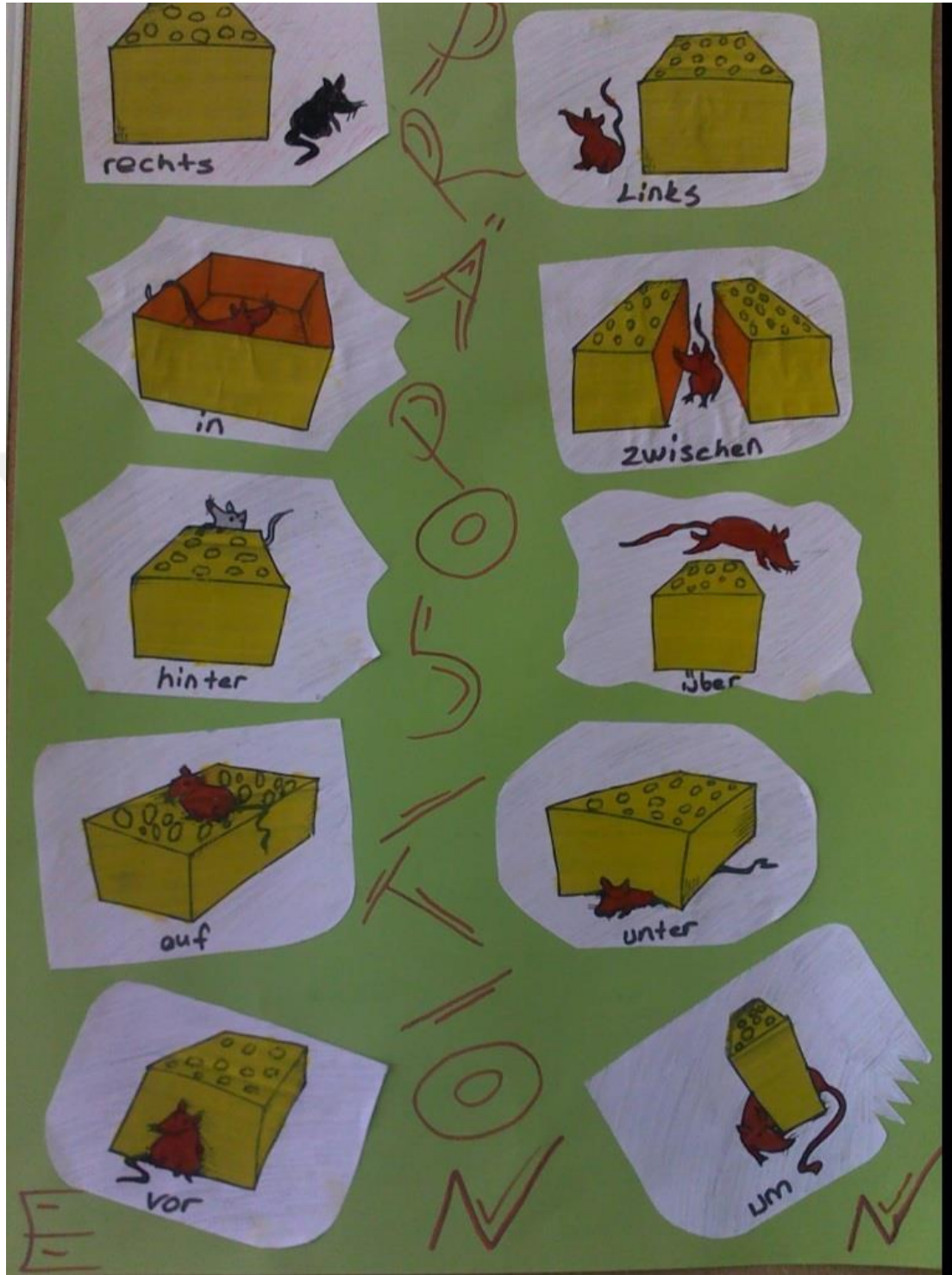
Ek 10 İstasyon Çalışması Uygulaması (Fiillerin anlamlarını resimlerle ifade etme)



Ek 11 İstasyon Çalışması Uygulaması (Sıfat çalışmaları)



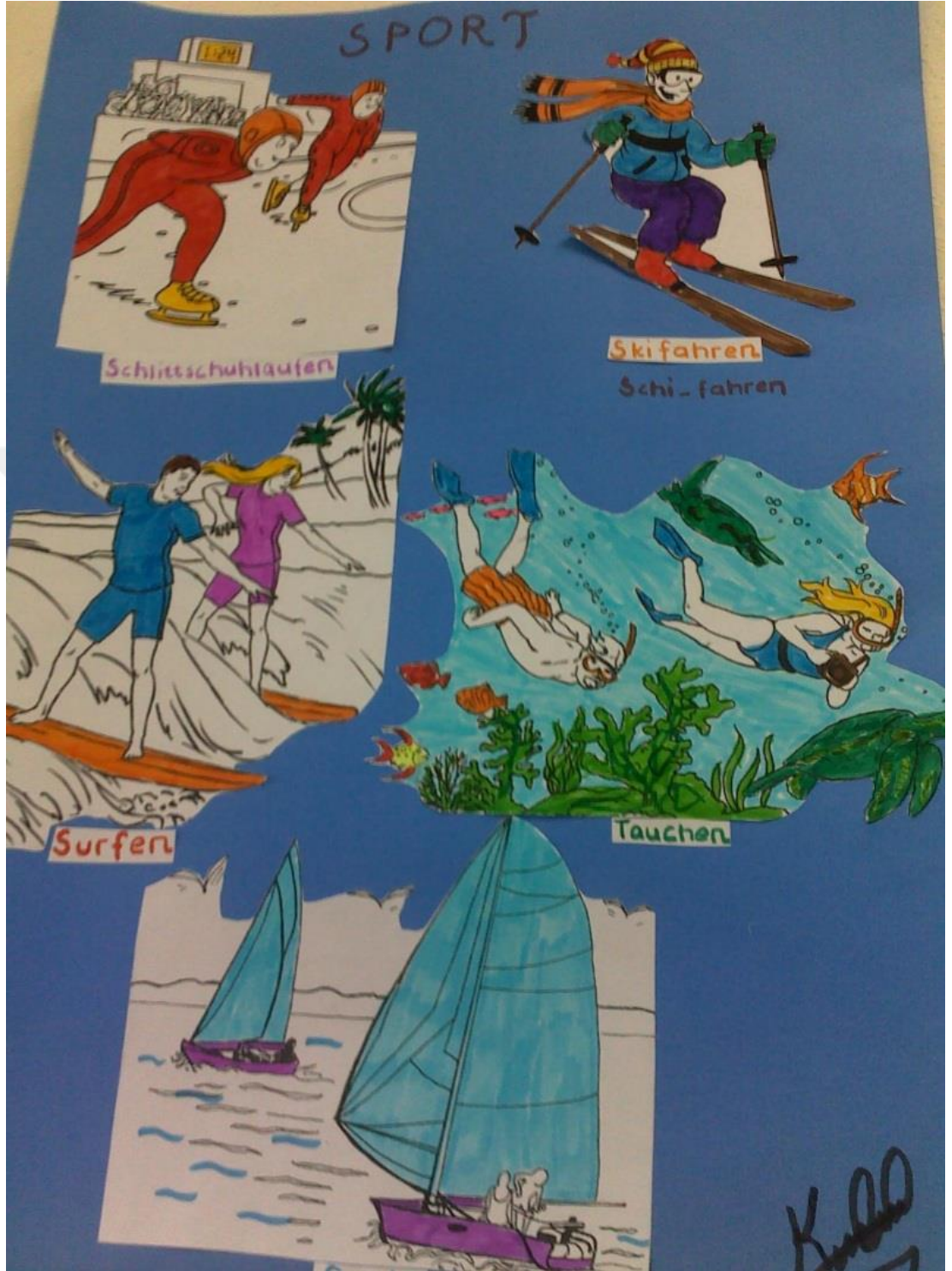
Ek 12 İstasyon Çalışması (Edatları resimlerle ifade etme)



Ek 13 İstasyon Çalışması (Meslek grupları)



Ek 14 İstasyon Çalışması (Spor dalları)



Ek 15 İstasyon Çalışması (Meyve ve sebzeler)



Ek 16 İstasyon Çalışması (Günün saatleri)



Ek 17 İstasyon Çalışması (Menü ve yemek tarifleri)

Gaststätte & Hotel  *"Zum goldenen Topf"*

Speisekarte

Suppen		Salate	
Gulaschsuppe	2,20	Gemischter Salat	3,70
Spargelcremesuppe	2,20	Gurkensalat	3,20
Fleischgerichte		Fischgerichte	
Steak mit Pommes Frites	6,50	Forelle blau mit Kartoffeln	8,90
Sauerbraten mit Rotkohl	7,60	Seezunge mit Reis	9,40
Vegetarische Gerichte		Nachtsich	
Broccoli-Auflauf	6,70	Gemischtes Eis mit Früchten	2,70
Vegetarischer Gemüseteller	8,20	Käsekuchen mit Sahne	2,30
Wein, weiß		Wein, rot	
Müller-Thurgau, trocken	2,30	Beaujolais	3,10
Blanc de Blanc	2,20	Valpolicella	2,80
Mineralwasser	0,21	1,80	
Orangensaft	0,21	2,00	

Alle Preise in Euro
und incl. Mehrwertsteuer und Bedienung

Wiener Gulasch

1 kg	Rindfleisch
1 kg	Zwiebeln
2	Tomaten
2	Knoblauchzehen
½ EL	Kümmel
1 Glas	Rotwein oder Rindsuppe
etwas	Salz
etwas	Thymian
3 EL	Paprikapulver, süß
1 EL	Paprikapulver, scharf

Zuerst müssen Sie das Rindfleisch in kleine Würfel schneiden. Dann schneiden Sie die Zwiebeln und rösten sie in Öl goldgelb. Danach geben Sie das Fleisch dazu und rösten auch dieses. Jetzt rühren Sie den Paprika dazu, die gehäuteten Tomaten und geben die Rindsuppe oder den Rotwein in den Topf. Geben Sie Kümmel, Thymian, Knoblauch und Salz dazu. Dann dünsten Sie das Gulasch 2 bis 3 Stunden.

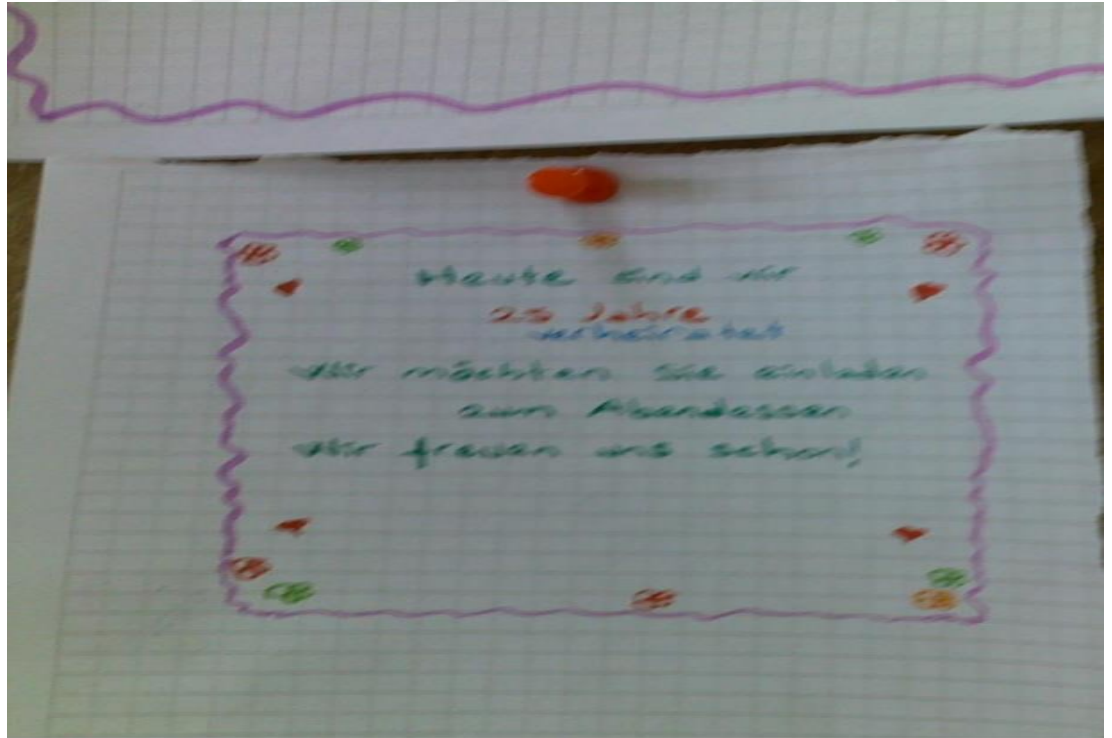
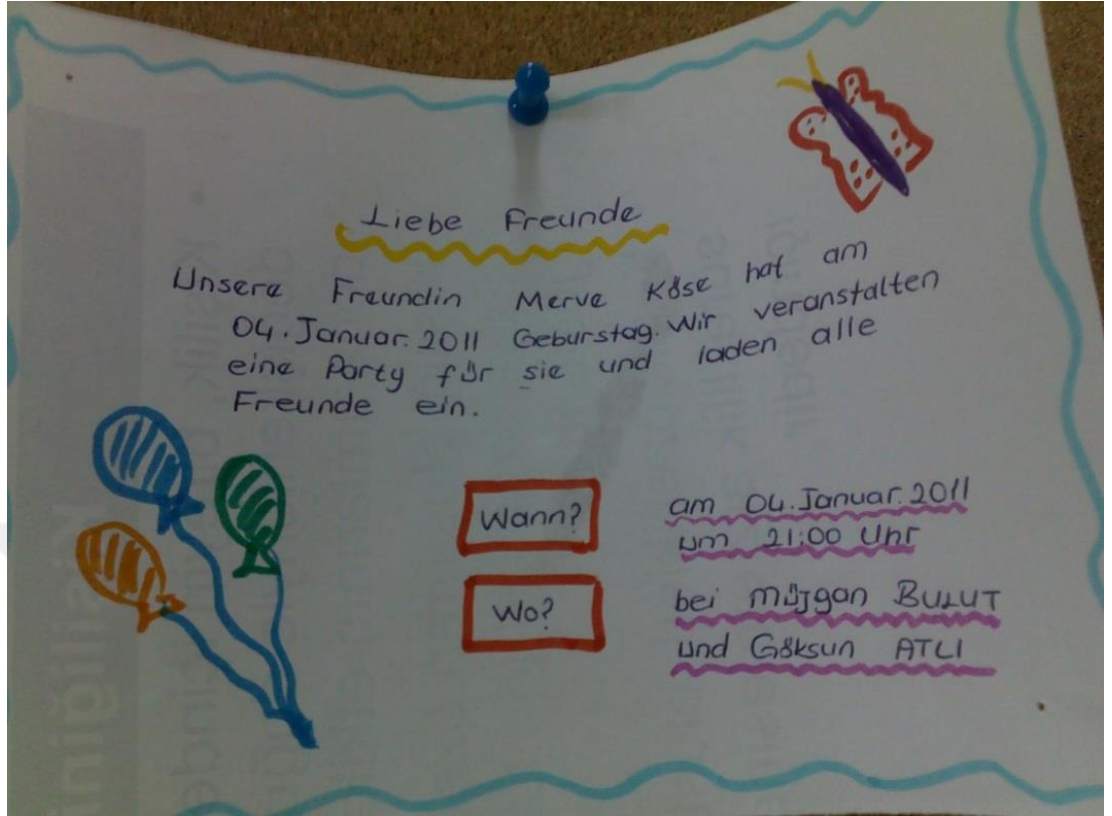
Zum Gulasch schmecken frische Semmeln sehr gut.



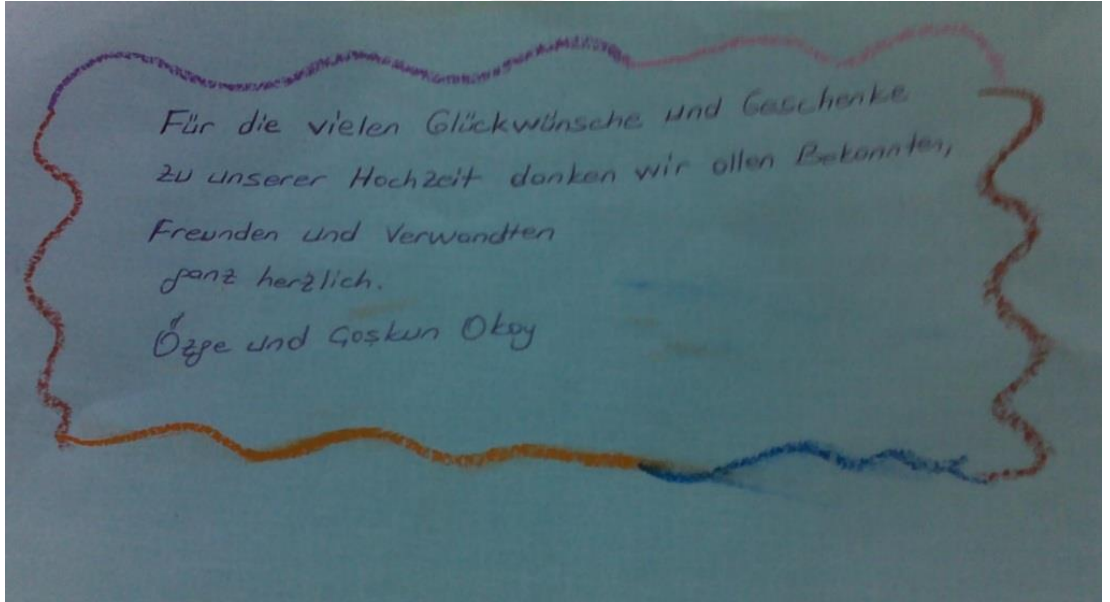
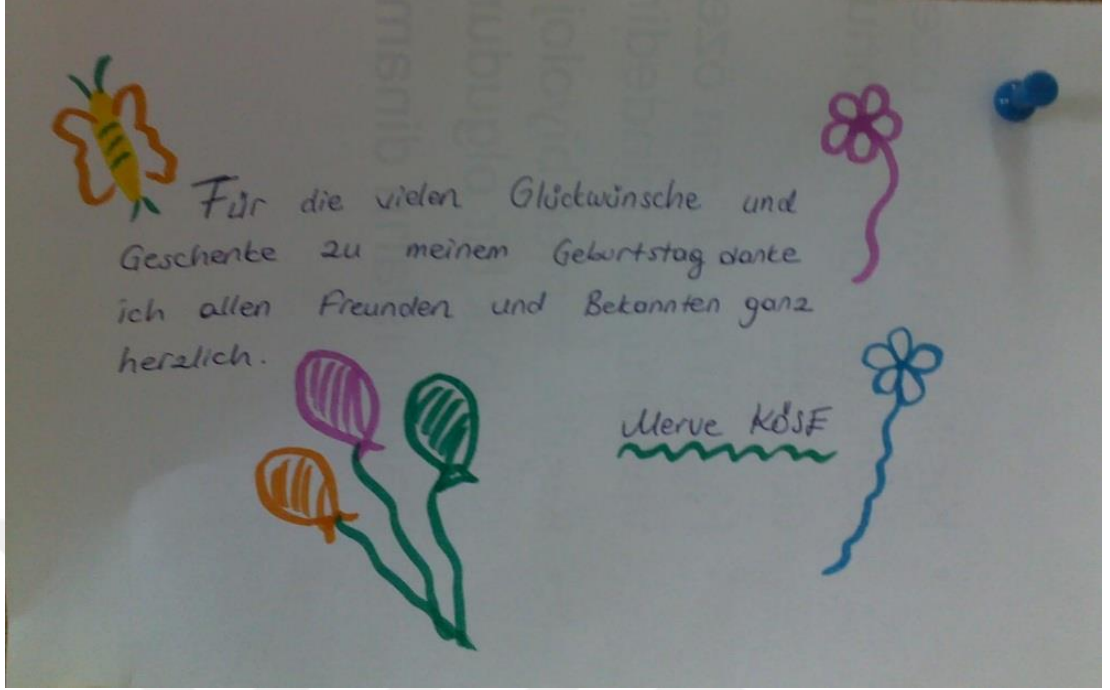
Ek 18 İstasyon Çalışması (Hava durumu)



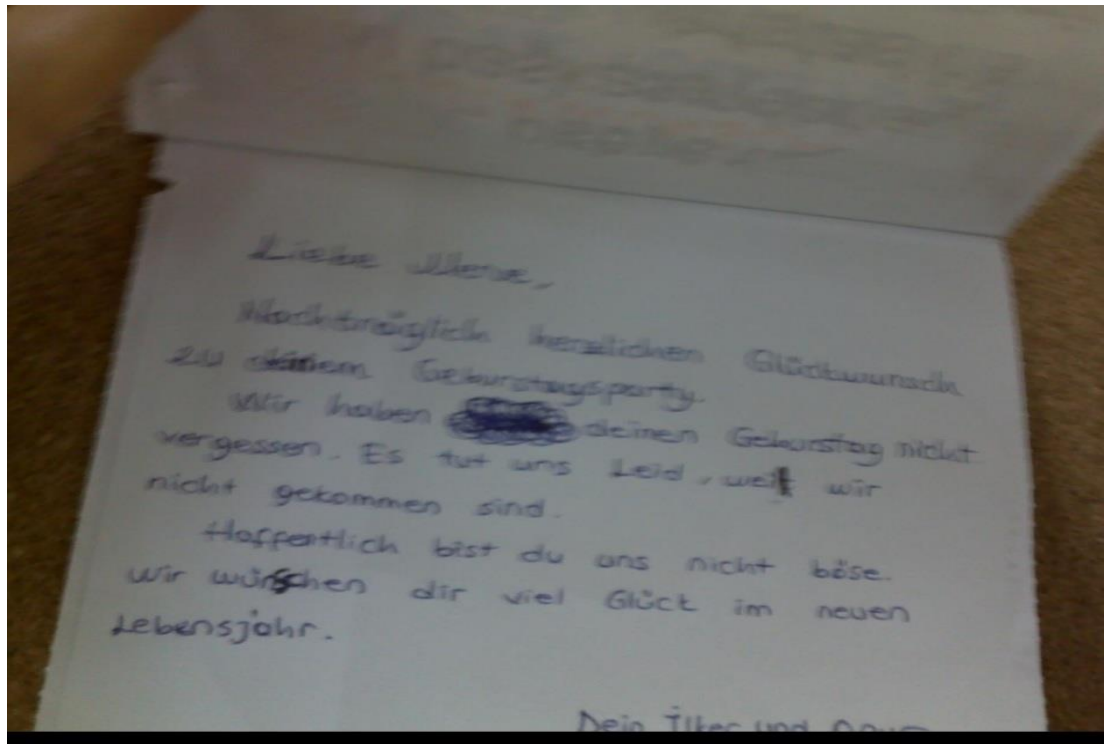
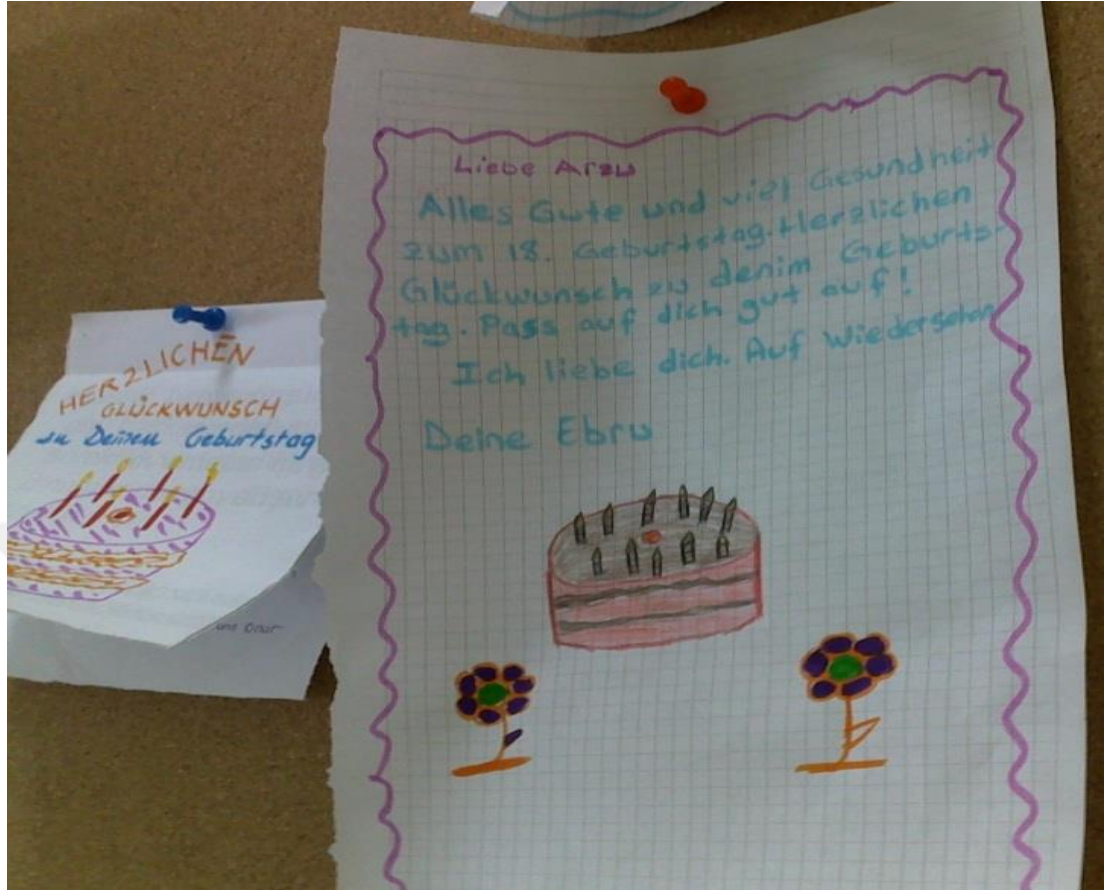
Ek 19 Yazma Çalışmaları (Davetiyeler)



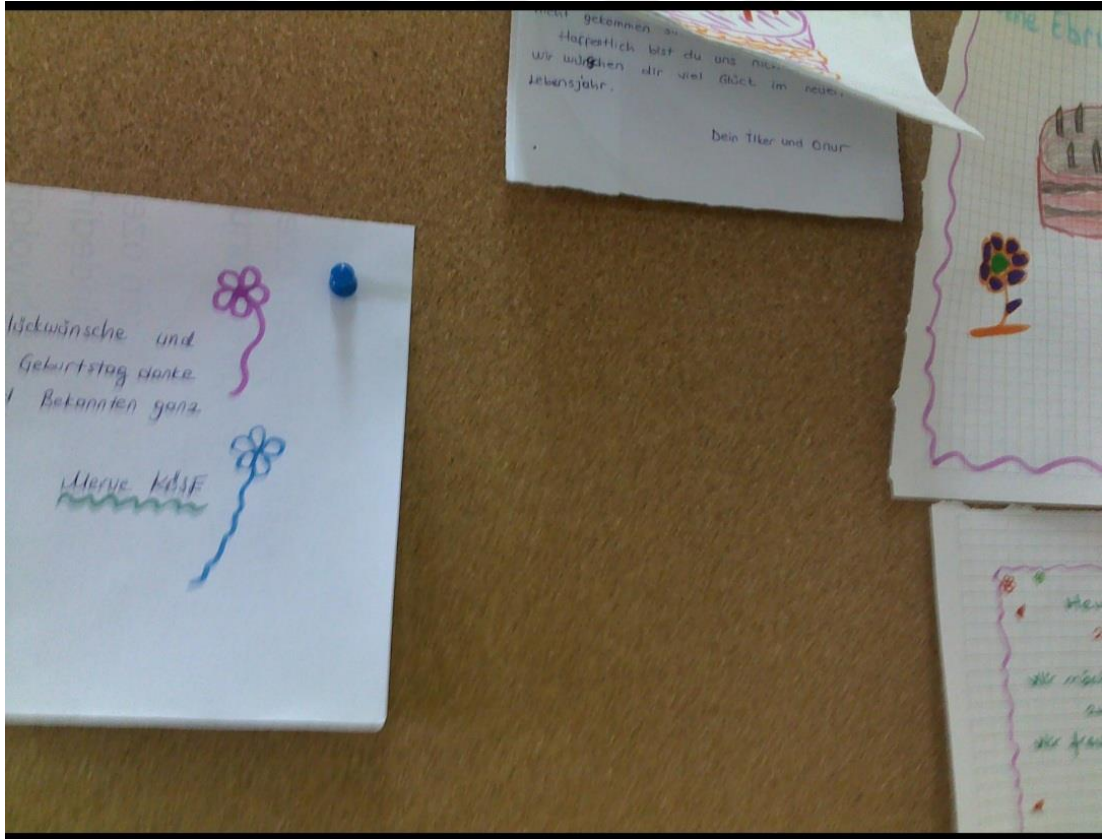
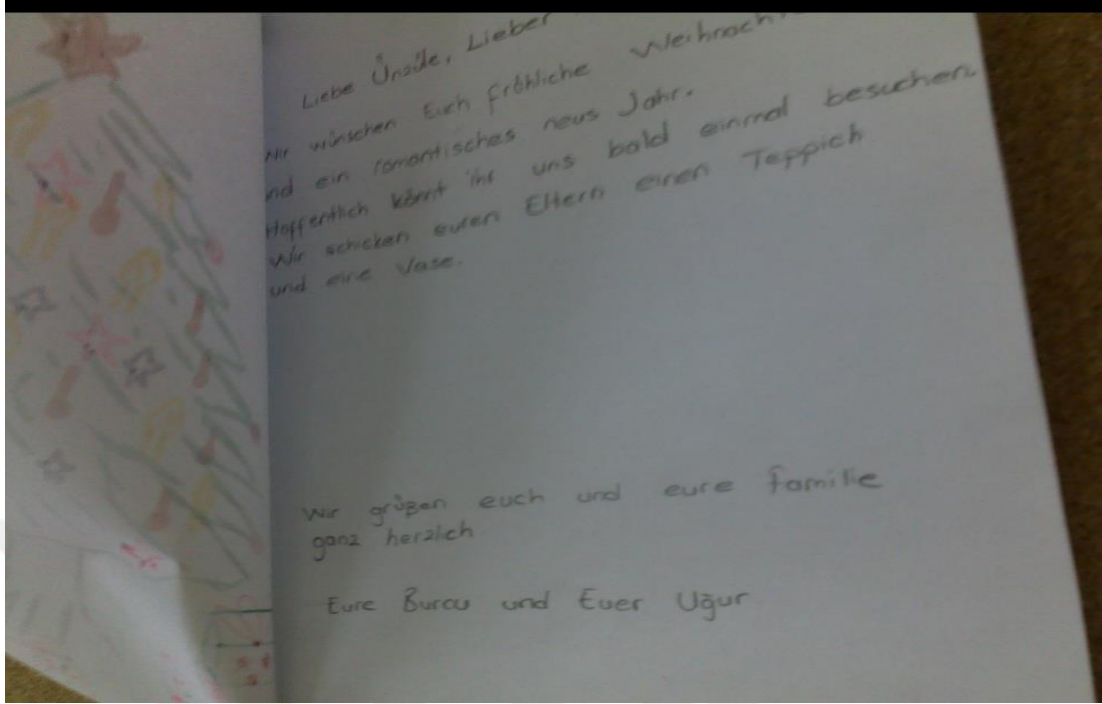
Ek 20 Yazma Çalışmaları (Teşekkür yazıları)

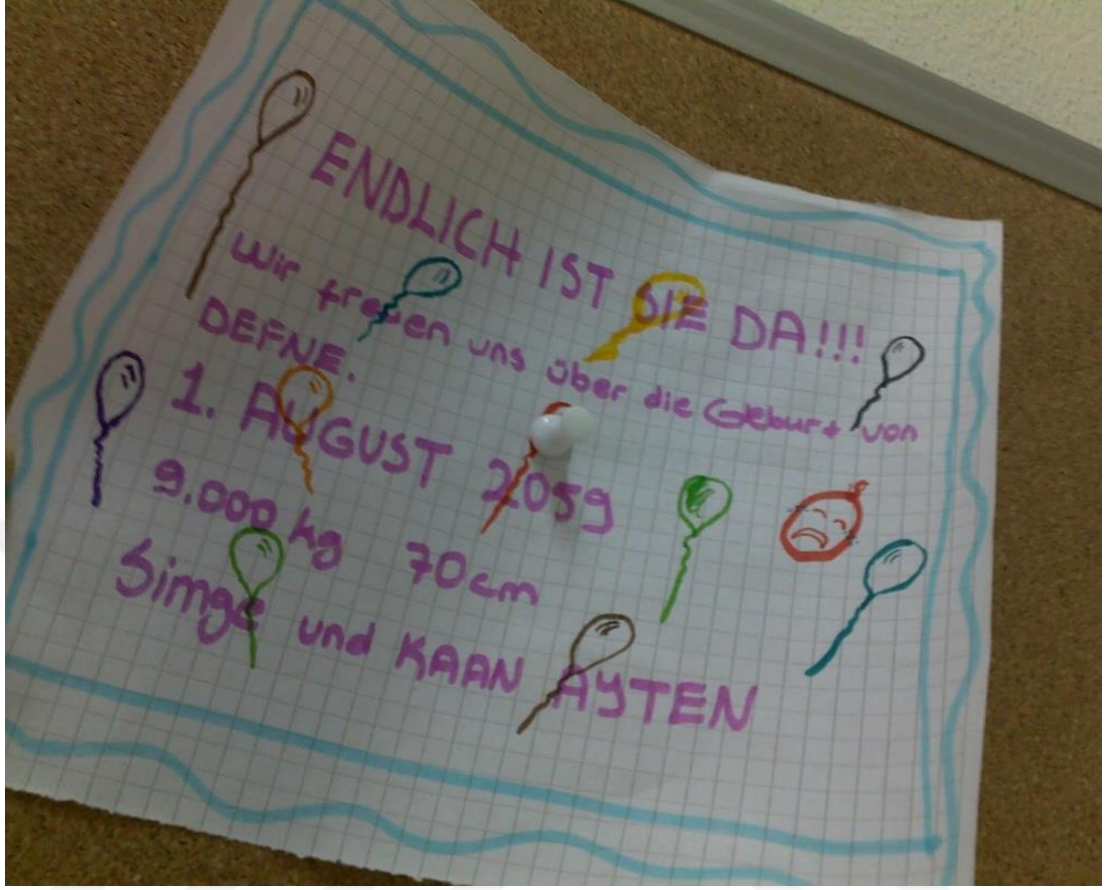


Ek 21 Yazma Çalışmaları (Tebrik yazıları)



Ek 22 Yazma Çalışmaları (Tebrik yazıları)





Ek 24 Yazma Çalışmaları (Geçmiş zamanda bir hikaye yazma)

EINE GESCHICHTE IM PERFEKT

15.00 Uhr: Sein Name ist Hans.
Eines Tages ist Hans nach Berlin
gefahren. Hans ist in Berlin angekommen.
Aber hat er sein Handy zu Hause
vergessen. Deshalb hat er seine
Freundin nicht angerufen.

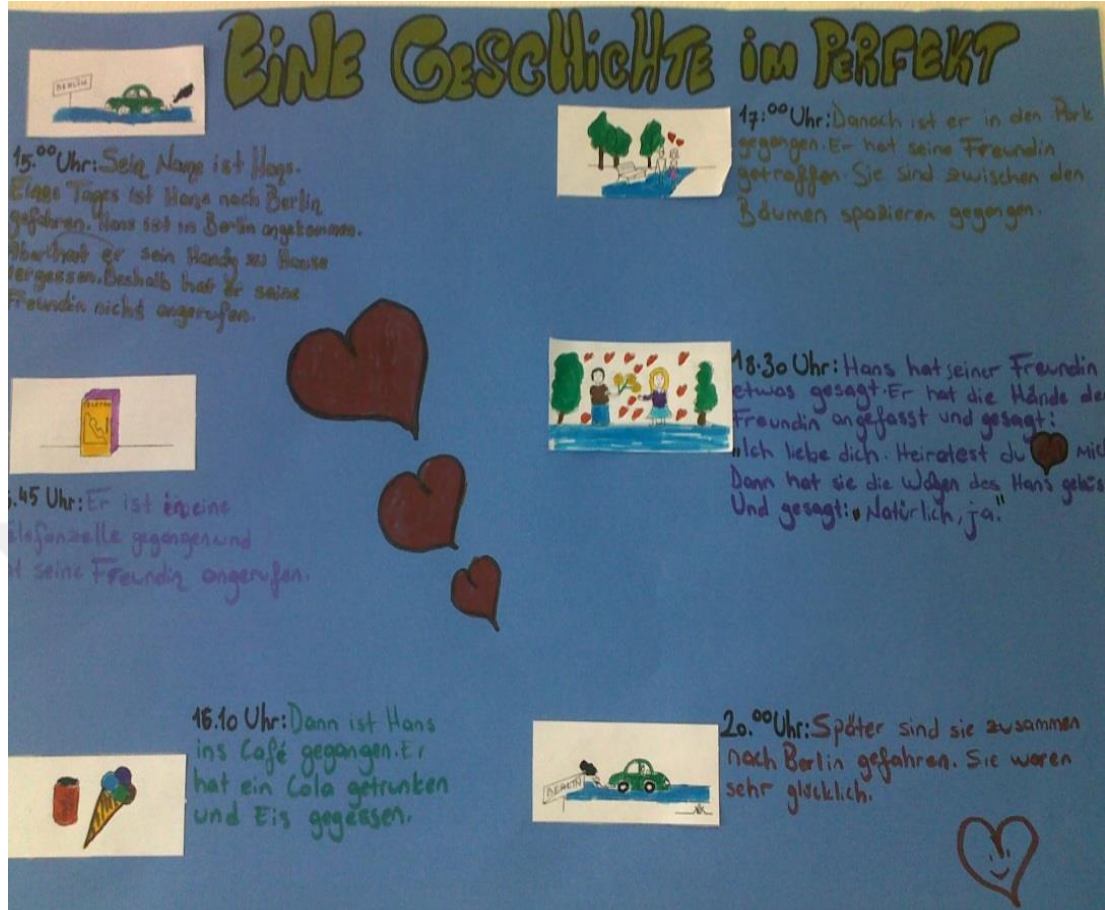
17.00 Uhr: Danach ist er in den Park
gegangen. Er hat seine Freundin
getroffen. Sie sind zwischen den
Bäumen spazieren gegangen.

18.30 Uhr: Hans hat seiner Freundin
etwas gesagt. Er hat die Hände der
Freundin angefasst und gesagt:
"Ich liebe dich. Heiratest du mich?"
Dann hat sie die Wangen des Hans geküsst
Und gesagt: "Natürlich, ja."

19.45 Uhr: Er ist in eine
Telefonzelle gegangen und
hat seine Freundin angerufen.

20.00 Uhr: Später sind sie zusammen
nach Berlin gefahren. Sie waren
sehr glücklich.

21.10 Uhr: Dann ist Hans
ins Café gegangen. Er
hat ein Cola getrunken
und Eis gegessen.



Eine Geschichte im Perfekt

An, einem Wochenende sind Hansel und Gretel zum Kaufhaus gefahren. Zuerst hat H nsel geparkt.

Sie haben das Kaufhaus betreten. Später haben sie Obst und Gemüse gesehen. Sie haben Äpfel, Birnen, Bananen, Tomaten und Broccoli gekauft.

Dann haben sie auch Rotwein, Milch und Bier gekauft.

Gretel hat einen Rock und Bluse anprobiert und sie gekauft. H nsel hat eine Hose und ein Hemd gekauft.

Sie haben für ihre Freundin ein Geschenk eingekauft.

Dann sind sie an die Kasse gegangen. Sie wollten bezahlen, aber sie hatten kein Geld. Sie mussten sie mit Kredit zahlen. Schließlich sind sie nach Hause gefahren.



Eine Geschichte im Perfekt

Questen hat sich ein Paar getroffen. Zuerst sind sie in den Bus eingestiegen.



Sie haben sich musiziert.



Dann haben sie sich unterhalten. Danach sind sie ins Kino gegangen. Der Film war sehr schön. Aber Sabine hat den Film mehr als Peter gemocht.



Dann haben sie etwas getrunken. Der Kellner hat im Bar Klavier gespielt. Sie haben ihn gern gehört.



Sie hatten Hunger. Deshalb haben sie im Restaurant etwas gegessen.



Danach sind sie nach Hause gegangen. Weil sie müde waren, haben sie früh eingeschlafen.

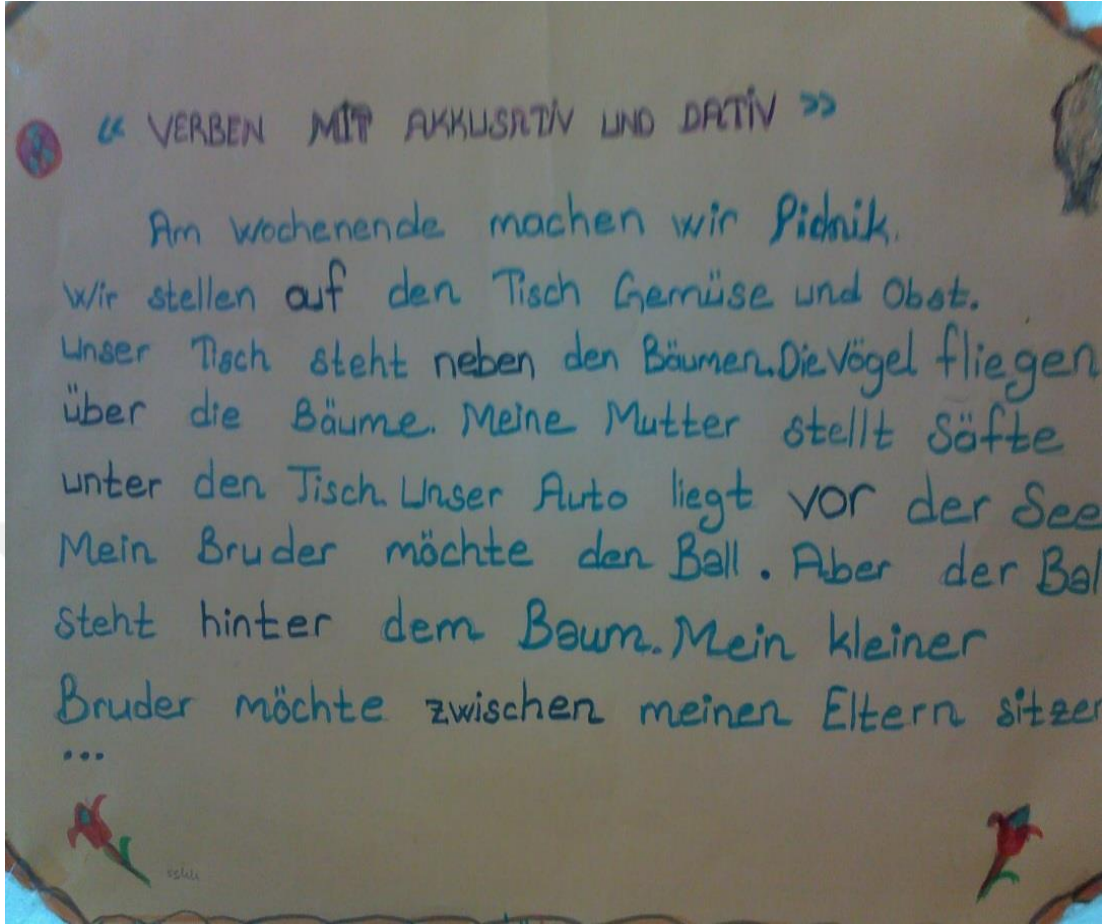
DIE EINSAME KATZE

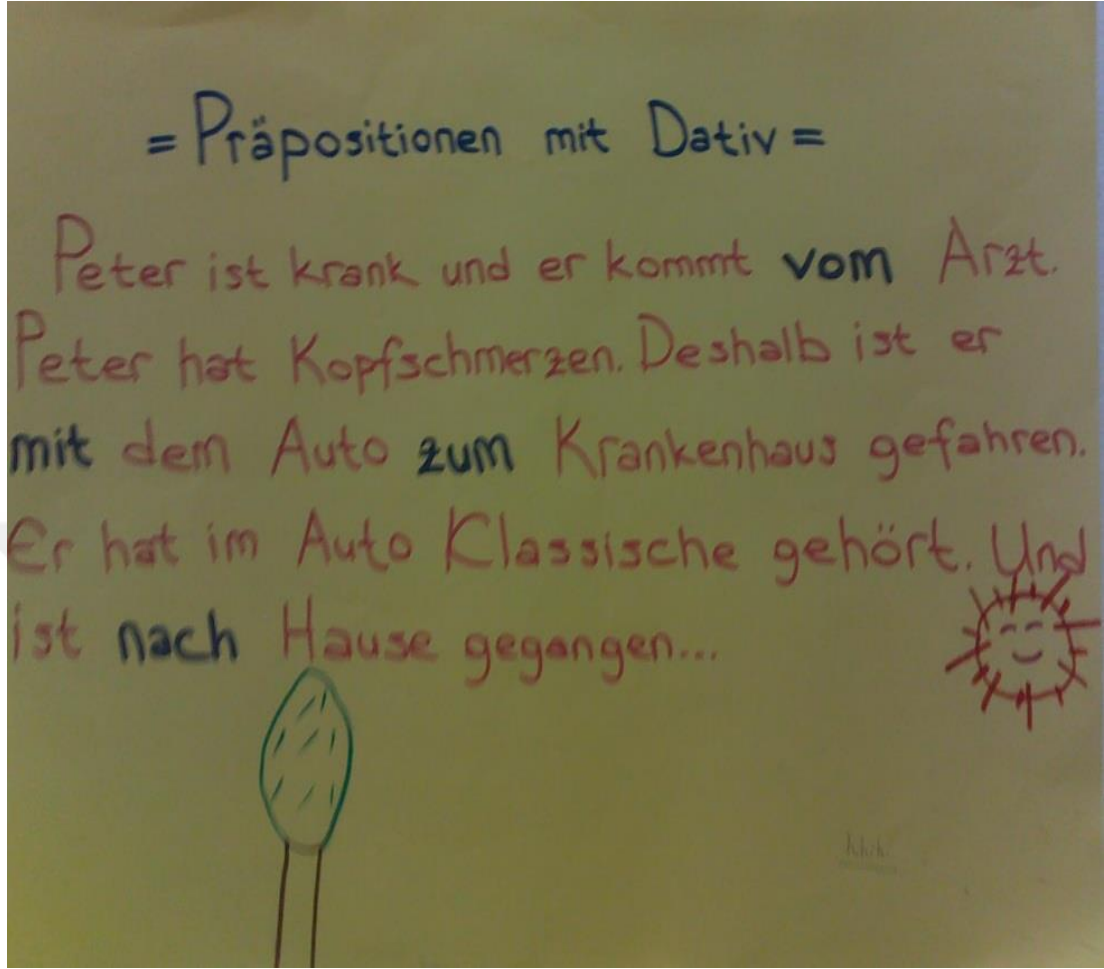
Eines Tages geht das Mädchen durch den Wald. Und es pflückt Blumen um See.

Dann sieht es eine Katze und läuft auf die Katze zu. Aber die Katze läuft weg. Die Katze ist alleine. Das Mädchen ist traurig. Und es sucht die Katze bis Abend. Am Ende findet es die Katze und bringt für sie Essen mit. Die Katze und das Mädchen sind jetzt glücklich.

Verben mit Akkusativ...







Ek 30 Gramer Çalışmaları

Mein Onkel	gibt	seiner Freundin	eine Uhr
		ihm	
Anna	zeigt	ihren Kollegen	das Haus
		ihnen	
Maria	kocht	ihrer Nachbarin	einen Tee
		ihr	
Peter	holt	seiner Mutter	einen Kaffee
		ihr	
Die Nachbarin	kauft	ihrer Tochter	ein Buch
		ihr	
Die Tante	wünscht	ihrer Nichte	alles Gute
		ihr	
Mein Sohn	schenkt	seinem Freund	sein Fahrrad
		ihm	
Der Lehrer	erklärt	den Schülern	die Aufgabe
		ihnen	
Die Frau	leiht	ihrer Schwester	das Auto
		ihr	
Die Lehrerin	schreibt	dem Direktor	einen Brief
		ihm	
Der Bäcker	verkauft	den Kunden	Brot
		ihnen	

Blumen
seiner Frau
bringt
Der Mann

ALA 100 TEMEL ALMANCA GÜZ YARIYILI ARASINAV (DİNLEME)
1.ÖĞRETİM

05.01.2011

Name: _____

Nummer: _____

1.) Hören Sie den Dialog und füllen Sie die Lücken aus! (40P)

Im Geschäft

Die Verkäuferin: Kann ich Ihnen _____?

Die Kundin: Ich hätte _____ dieses Sommerkleid in Blau mit gelben Pünktchen.

V: _____ Größe haben Sie?

K: Größe _____.

V: Einen _____ bitte. Ich hole das Kleid für Sie. – Entschuldigung, aber wir haben das Kleid in Ihrer _____ nicht mehr in _____ und _____. Nur noch in Rot und Weiß.

K: Nein, das _____ mir nicht, danke. Rot steht mir nicht.

V: Sind Sie sicher? Sie haben braune _____. Dazu passt rot ganz gut.

K: Nein, ich mag kein Rot. Haben Sie vielleicht _____ Sommerkleider?

V: Wir haben dieses _____ hier mit kleinen Blumen. Es ist blau. Das steht Ihnen _____ gut.

K: Ja, das gefällt mir ganz gut. _____ ich es mal anprobieren?

V: Ja, _____.

K: Was _____ das Kleid?

V: _____ Euro.

K: Gut, es _____ mir. Und ich nehme es. Kann ich mit _____ bezahlen?

V: Ja, natürlich. Auf _____ und herzlichen Dank.

2.) Hören Sie den Dialog und antworten Sie auf die Fragen! (60P)

Ek 32 Birinci Öğretim Son Test (Dinleme-devamı)

Jana erzählt über ihren Tag

1.) Wann ist sie im Büro angekommen? (5P)

2.) Was hat sie zuerst gemacht? (10P)

3.) Was hat sie in der Mittagspause gemacht? (10P)

4.) Wie schmeckt das Essen dort? (5P)

5.) Wann sind die Gäste angekommen? (5P)

6.) Was hat sie um 17 Uhr? (10P)

7.) Was hat sie im Supermarkt gekauft? (10P)

8.) Was will sie kochen? (5P)

ALA TEMEL ALMANCA
2010-2011 GÜZ YARIYILI ARASINAV 1.ÖĞRETİM

04.01.2011

Name:
Nummer:

Lesen Sie den Text!

1. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an! (10P)

	richtig	falsch
a. Sina kommt aus der Schule.	☐	☐
b. Sina kauft am liebsten Jacken.	☐	☐
c. Paul ist Sinas Bruder.	☐	☐
d. Paul hat für seine Hemden keinen Platz im Schrank.	☐	☐
e. Die Blusen und Schuhe sind im Keller.	☐	☐
f. Paul gibt Sina viel Geld mit.	☐	☐
g. Sina darf zweimal im Monat einkaufen.	☐	☐
h. Sina darf für 55 Euro einkaufen.	☐	☐
i. Besonders junge Leute kaufen viel ein.	☐	☐
j. Paul möchte, dass Sina wieder gesund wird.	☐	☐

2. Beantworten Sie die Fragen! (10P)

- Was ist Sinas Problem?
- Was kauft Sina am liebsten?
- Wo sind die Blusen und Schuhe?
- Wie findet Paul das?
- Was ist Kaufsucht? Was tun die Menschen mit Kaufsucht?

3. Schreiben Sie fünf Sätze über Mode! (5P)

Ek 34 İkinci Öğretim Ön Test (Yazma)

ALA TEMEL ALMANCA GÜZ YARIYILI YAZMA SINAVI (QUIZ) 2. ÖĞRETİM

17.12.2010

Name:

Nummer:

- 1.) Schreiben Sie eine E-Mail an die Touristeninformation!! (40P)
Verwenden Sie folgende Informationen!

- Sie möchten nach Istanbul gehen
- Bitten Sie um Informationen über Sehenswürdigkeiten und Veranstaltungen
- Man soll Ihnen Prospekte schicken
- Wann können Sie gehen?
- Was kosten die Hotels/Übernachtungen?

- 2.) Schreiben Sie einen Notizzettel! (30P)

Sie schreiben einen Zettel an Ihre Freunde Peter und Eva. Sie sind heute nicht zu Hause.

Denn: - Ihr Vater kommt
- Essen gehen
- ins Museum gehen
- am Abend ins Restaurant gehen

Peter und Eva sollen auch kommen.

- 3.) Beschreiben Sie den Weg von der Information bis zur Kirche! (30P)

Ek 35 İkinci Öğretim Son Test (Yazma)

ALA TEMEL ALMANCA GÜZ YARIYILI ARASINAV (YAZMA)
2. ÖĞRETİM

04.01.2011

Name:

Nummer:

1.) Schreiben Sie an einen Freund / eine Freundin **eine Glückwunschkarte** für den Geburtstag! Sie können leider nicht zur Geburtstagsfeier gehen. Nennen Sie Gründe! **(40P)**

2.) Schreiben Sie unter die Bilder **zwei Sätze!**
Wo ist diese Person? Was hat sie gemacht? **(30P)**

3.) Beschreiben Sie das Haus! (Lage / Größe / Räume / Material / Farbe / Aussicht / Nebengebäude...) **(30P)**

Almanca çok zor geliyordu bana. Kolay öğrenemeyeceğimi düşünüyordum. Ancak sizin yaptığınız etkinliklerle ve sınıfta getirdiğiniz materyallerle keyifle öğrenmeye başladım.

İbrahim KAYA

Yazı yazmaktan nefret ediyordum. Ama yaptığınız çalışmalar sayesinde yazmayı da sevmeye başladım. Ama sadece poster yazmayı.

Tuba Kaymaz.

Ben genel olarak sakin biriyim, bu yüzden normalde pek pırıldamıyorum. Ama sizin derslerinizi sayesinde derse katılmaya başladım. Çünkü ortam ve çalışmalarınız çok farklıydı. Çünkü tüm dersler böyle geçti.

Meriye KÖSE

Klasik müziği sevmeyişim halde, derste dinlemek çok keyifliydi. Artık klasik müziği de seviyorum sayesinde.

Ünize Sarıtaş

Ek 37 Öğrenci Görüşleri

Derse baştan sona hiç kopmadan katıldım. Çünkü çok keyifli ve eğlenceliydi. Verdiğiniz önerilerle öğrendiklerimi unutmayorum. Teşekkürler

Adem ALACA

Normalde düzenli gelsen birisi değilim. Ama etkinliklerden sonra bir çok kelime ve kalıplar aklımda kaldı diyebilirim.

Kaan Aytekin

Derse karşı ön yargı ve kaygılarımı yendim. Çünkü yaptığınız etkinlikler ve bize sunduğunuz ortam çok rahatlatıcı ve eğlenceliydi. Çok teşekkür ederim.

Özge Arıcı

Derslerden sonra Almancaya karşı bakış açım değişti. Eğlenerek de öğrenebiliyor muyuz insan. Coşkun Okay ERBEK

Bence dersler çok verimli geçti. Çünkü
derste hep biz öğrenciler aktif katıldık.
Bu yüzden bence çok şey öğrendik.

Onur Arslan

Hiç Sınıfla kendimi bu kadar
özgür hissetmemiştim. Sınıf ortamı ve
dersler çok güzel

Kübra Gıftai

Ben mülak denemeyi çok sevdim. Derste bazı
etkenlerde mülak deneme fırsatına olduğu için
çok mutlu oldum. Öğrenmek daha keyifliydi

Tesekkürler

İlker Şenel

En çok bize sınıfların meyas ve kurşunlar ben? mülak etti?
Derse katılma, yapmamın geldiği? mülak, abartarak soruldu?
uykum geliyordu. Pina? karambolün sonra? mülak? mülak
iyi? oldu.

Ali? Deniz

Benim en çok dikkatimi çeken şey, bütün sınıfın derse katılmasıydı. Bence grup çalışmalarına, bazı kızların birbirine karşı önyargılarını kırmalarına sebep oldu. Herkes sınıfta bir-biriyle daha bir kaynaştı.

Müjgan BULUT

Ben en çok grup çalışmalarını sevdim. Çünkü grupla çalışırken kendimi daha güvenli hissettim. Sınıf içinde özgürce hareket edebilmek ve öğrenmek çok keyifliydi. Teşekkürler.

Sinçe Yılmaz

Renkarenk bir sınıf, grup çalışmaları, zaman zaman müzik, diğer bir ortam... tam bana göre. Bu şekilde öğrenmek beni çok motive etti.

Tolpa Yılmaz

Kendimi evimde gibi hissettim. Hatta bu konforu :) ağız zaman evimde bile yaşamamıştım. Hen müzik, hen kokular, hen renkli posterler, kağıtlar, yavaş yavaş bizen yerde oturmak bana müthiş bir keyif verdi. Kendimi bu ortamda çok huzurlu hissettim. Öğrendiklerimi de unutmadım.

Özkan Atlı

"Dersler çok keyifli geçti. Önceden hep öğrenen anlatıyor, biz dinliydik. Sınıf bombası zeki, sınıfta renkler, şarkılar, müzik, posterler ve en önemlisi de müzik, öğrenmeye bizi ilham veriyor..." Hatice Akbayrak

ÖZ GEÇMİŞ

İlkay Ayvaz Bir, ilk-, orta- ve lise eğitiminin bir kısmını Almanya’da tamamladıktan sonra Türkiye’ye döndü. Türkiye’de Özel Samsun Lisesi’nden mezun oldu. 2000 yılında Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümünü bitirdi. 2006 yılında OMÜ Yabancı Diller Eğitimi, Alman Dili Eğitimi Yüksek Lisans programını tamamladı. Mezuniyetinden bu yana Almanca okutmanı ve Almanca öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çok iyi derecede Almanca ve iyi derecede İngilizce bilmektedir.

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0000-0001-5234-353X

Yayınlar: