

T. C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerindeki Çalışma Biçimlerinde
Yeni Yönelimler

Dilek Toprak

2501060256

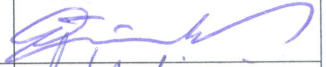
Tez Danışmanı : Yrd. Doç Dr. Sevinç Hatipoğlu

(DÜZELTİLMİŞ TEZ)

İSTANBUL - 2010

TEZ ONAYI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE Bilim Dalında **2501060256** numaralı **DİLEK TOPRAK'IN** hazırladığı **“YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERSLERİNDEKİ ÇALIŞMA BİÇİMLERİNDE YENİ YÖNELİMLER”** konulu **YÜKSEK LİSANS / DOKTORA TEZİ** ile ilgili **TEZ SAVUNMA SINAVI**, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 15. Maddesi uyarınca **30/03/2010 SALI** günü saat.**12.00'da** yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabul** ne* **OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA** karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ(*)	İMZA
PROF.DR.NİLÜFER TAPAN	Kabulü	
PROF.DR.SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN	Kabulü	
DOÇ.DR.YILDIZ KOCASAVAŞ	Kabulü	
YRD.DOÇ.DR.SEVİNÇ HATİPOĞLU	Kabulü	
YRD.DOÇ.DR.BİNNUR CANGİL	Kabulü	

TEZ DÜZELTMELERİ

- İçindekiler bölümü sayfa düzenlemesi yapılmıştır.
- Başka kaynaklardan aynen yapılan alıntılar daraltılarak daha küçük punto ile yazılmıştır.
- Tezde bahsedilen terimlerde tek bir kullanım adı tercih edilmiştir. (etkin öğrenme- aktif öğrenme ve çalışma biçimleri- çalışma tipleri)
- Hitit 2 ders kitabı Yeni Hitit 2 ders kitabı olarak kullanılmıştır.
- 4. Bölüme geçilmeden önce bir açıklama bölümü eklenmiştir. Bu bölümde incelenen dil öğretim yöntemleri ve günümüzdeki dil öğretim yaklaşımlarının incelenme amacı vurgulanmış ve bu bölümlerle sonraki bölümler arasında bağlantı kurulmuştur.
- Yeni Hitit 2 ders kitabı ve Face 2 Face ders kitabından verilen tüm aktivitelerin sayfa sayıları eklenmiştir.
- Her iki kitabın da ayrı ayrı tanıtılmasından sonra bu kitapların karşılaştırılmasına geçmeden önce karşılaştırmalı tablo eklenmiştir.
- Sonuç bölümü daha kapsamlı hale getirilmiştir.
- Kaynakçada sayfa düzenlemesi yapılmıştır.

ÖZ

Günümüzde yabancı dil öğretiminde iletişime, öğrenciler arasındaki işbirliğine ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına verilen önem gittikçe artmaktadır. Yabancı bir dili öğrenmek için sadece o dilin kelime ve dilbilgisi yapılarını öğrenmek ve öğretmeni dinlemek artık dil öğretiminde yeterli görülmemektedir. Öğrenciden de kendi öğrenimi için sorumluluk, işbirliği ve üretkenlik beklenmektedir. Bu doğrultuda, son yıllarda daha da önem kazanan Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde de bahsedilen özellikler öncelikli olmalıdır. Dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan ders kitaplarının da bu doğrultuda yazılarak öğrencilerin bireysel sorumluluk duygularını ve aralarındaki iletişim becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde etkileşim ve çalışma tipleri ele alınmış; Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma Merkezi TÖMER'de kullanılan Yeni Hitit 2 ders kitabı ile bazı dil öğretim kursları ve Anadolu liselerinde kullanılan Yabancı Dil Olarak İngilizce Face 2 Face ders kitabı incelenerek, bu kitaplardaki çalışma biçimleri karşılaştırılmıştır. Bu tez çalışması, Türkçe'nin yabancılarla öğretilmesinin gelişmekte olan yeni bir uzmanlık alanı olması göz önünde bulundurularak, bu alanda çalışanlara çalışmalarında yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır.

ABSTRACT

Nowadays, the importance of the communication, cooperation among students and student centered education in foreign language teaching is increasing. It is not considered anymore that to learn only the vocabulary and grammar of the language or listen to teacher will be enough to learn a foreign language. Students are supposed to be responsible, cooperative and productive for their own learning. Because of that fact, the requirements mentioned should have priority in teaching of Turkish which gains more importance as a foreign language. So the course books which have an important place in language teaching are expected to be written in a way which can develop the individual sense of responsibility of the students and communication skills between them. In this study, interaction and working types in the foreign language teaching are dealt. In addition to this, the course book "Hitit 2" which is used in the department of Turkish as a Foreign Language by Ankara University Turkish and Foreign Language Research Centre TÖMER and the course book "Face to Face" which is used in teaching of English as a Foreign Language in some language courses and Anatolian High Schools are compared in terms of studying styles. Considering teaching Turkish to foreigners as a developing new profession, this study was prepared to help people studying in this field.

ÖNSÖZ

Hızla gelişen bilim ve teknoloji, kitle iletişim araçlarının kişiler arası iletişimi çok daha kolay hale getirmesi, uluslararası kültürel ve ticari ilişkilerdeki gelişme ve artış, tatil ve turizm için yurtdışının eskiye oranla daha çok tercih ediliyor olması yabancı dil eğitime de bambaşka bir boyut kazandırmıştır. Yabancı dil öğretim, yöntem ve yaklaşımlarının içinde bulunulan dönemin toplumsal, ekonomik ve siyasal durumundan etkilendiği ve bunlara göre şekillendiği düşünüldüğünde ve günümüzdeki yabancı dil eğitimi anlayışı incelendiğinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsendiği ve farklı öğrenme tiplerinin kabul edilmesiyle bağlantılı olarak, çoğunlukla öğrencilerin birbiriyle iletişim içinde oldukları farklı çalışma biçimlerinin kullanılır hale geldiği görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencinin bilgiye ulaşması, işbirliği içinde çalışması ve öğrendiği bilgiyi diğerleriyle paylaşması ön plana çıkmaya başlamıştır.

Günümüz iş dünyası da incelendiğinde, aranan özellikler içinde, benimsenen yeni eğitim anlayışının da desteklediği işbirliği içinde çalışma, bilgiye ulaşma, öğrendiklerini paylaşma gibi özellikler yer almaktadır. Bu anlamda değerlendirildiğinde, yabancı dil eğitiminde meydana gelen değişiklikler, öğrencilerin hızla değişen dünya şartlarına ayak uydurabilmelerine, bağımsız düşünebilmelerine, sorumluluk duygularının gelişmesine, öğrendiklerini gerçek hayata aktarabilmesine ve iş hayatlarında kullanabilmelerine katkı sağlayacaktır.

Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde çok önemli bir yere sahip olan ders kitapları da bu anlayışı benimsemelidir. Yabancı dil eğitimi çerçevesinde Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretiminin, Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminden daha fazla deneyime sahip olduğu göz önünde tutulmuştur. Bu anlayışla çalışmamızda Yabancı Dil Olarak İngilizce alanında örnek bir ders kitabı olarak ‘Face 2 Face’ ile bu alanda gelişmeye devam eden ve gitgide önem kazanan Yabancı Dil Olarak Türkçe bölümünde ders kitabı olarak kullanılan ‘Yeni Hitit 2’nin öğrenciler arası etkileşim ve farklı çalışma tipleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu alışma sırasında benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen, beni hem bilimsel açıdan hem de psikolojik açıdan hep destekleyen, her zaman bana karşı hoşgörülu ve sabırlı olan ve yaptığım her çalışmada kendisini örneğ alacağım değerli hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Sevinç Hatipoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisansı tamamlama sürecimde bana her konuda yardımcı olan hocalarım sayın Prof. Dr. Tülin Polat'a; Prof. Dr. Nilüfer Tapan'a, Prof. Dr. Mustafa Özkan'a, Yrd. Doç. Dr. Binnur Eriskon Cangil'e çok teşekkür ederim.

Lisans eğitimim süresince bana yardımcı olan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Dilek İnal, Yrd. Doç. Dr. Özlem İlker Etuş, Okt. şükran Güvenç etinkol ve Okt. Gülay Kıray'a, Yüksek Lisans süresince de yardımlarını esirgemedikleri için teşekkür ederim.

Ayrıca, varlıklarıyla beni onurlandıran ve eğitim hayatımda bugünlere gelmemde büyük katkıları olan sevgili annem Habibe Toprak ve babam Mustafa Toprak'a teşekkür ederim.

Son olarak yaptığım çalışma boyunca beni destekleyen Türker İnanoğlu İlköğretim Okulu Müdürü şinasi Yıldırım'a, her zaman yanımda olan ve tez boyunca yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Tuba Ateş'e, Nakiye Özkan'a ve Yılmaz Bulut' a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZ.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
RESİM LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
GİRİŞ.....	1

1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİM VE ÇALIŞMA BİÇİMLERİ.....3

1.1.Yabancı Dil Öğretiminde Etkileşim.....	3
1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Çalışma Biçimleri.....	7
1.2.1. Bütün Sınıf Çalışması	8
1.2.1.1. Bütün Sınıf Çalışmasının Özellikleri ve Dil Öğretimine Katkısı.....	8
1.2.1.2. Bütün Sınıf Çalışması Aktivitelerinde Öğretmenin ve Öğrencilerin Rolü.....	9
1.2.1.3. Bütün Sınıf Çalışması Aktivitelerinin Sınırlılıklar	10
1.2.2. Bireysel Çalışma.....	11
1.2.2.1. Bireysel Çalışmanın Özellikleri ve Dil Öğretimine Katkısı.....	11
1.2.2.2. Bireysel Çalışma Aktivitelerinde Öğretmenin ve Öğrencilerin Rolü.....	13
1.2.2.3. Bireysel Çalışma Aktivitelerinin Sınırlılıkları	14
1.2.3. Grup Çalışması	14
1.2.3.1. Grup Çalışmasıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	16
1.2.3.2. Grup Çalışmasının Özellikleri ve Dil Öğrenimine Katkısı.....	18
1.2.3.3. Grup Çalışma Aktivitelerinde Öğretmenin Rolü.....	21
1.2.3.4. Grup Çalışma Aktivitelerinde Öğrencilerin Rolü	23
1.2.3.5. Grup Çalışması Aktivitelerinin Sınırlılıkları	24

2. GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE ÇALIŞMA BİÇİMLERİ.....28

2.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi ve Çalışma Biçimleri	30
2.2. Konuşsal İşitsel Yöntem ve Çalışma Biçimleri	33

2.3. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ve Çalışma Biçimleri	37
2.4. Bildirimsel İşlevsel Yöntem ve Çalışma Biçimleri	38
2.5. Kùltürler Arası Bildirimsel Odaklı Yaklaşım ve Çalışma Biçimleri	44
2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Bağlamı ve Bu Alandaki Öğretim Yöntemleri.....	46

3.GÜNÜMÜZDEKİ DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARINDA ÇALIŞMA BİÇİMLERİ

3.1. Yapılandırmacılık ve Etkisindeki Öğrenme Yaklaşımlarında Çalışma Biçimleri.....	51
3.1.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Çalışma Biçimleri	57
3.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme ve Çalışma Biçimleri	63
3.1.3. Probleme Dayalı Öğrenme ve Çalışma Biçimleri	65
3.1.4. Etkin Öğrenme ve Çalışma Biçimleri	69

4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ALANINDA YENİ HİTİT 2 DERS KİTABI VE YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE FACE 2 FACE DERS KİTABINDA ÇALIŞMA BİÇİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....

4.1. Yeni Hitit 2 Ders Kitabı.....	76
4.1.1. Yeni Hitit 2 Ders Kitabının Seçilme Nedeni.	76
4.1.2. Yeni Hitit 2 Ders Kitaplarının Tanıtılması	77
4.1.3.Yeni Hitit 2 Ders Kitabının Çalışma Biçimleri Açısından Değerlendirilmesi.....	78
4.2. Face 2 Face Ders Kitabı	92
4.2.1. Face 2 Face Ders Kitabının Seçilme Nedenleri	92
4.2.2. Face 2 Face Ders Kitaplarının Tanıtılması	93
4.2.3. Face 2 Face Ders Kitabının Çalışma Biçimleri Açısından Değerlendirilmesi	95
4.3. Hitit 2 Ders Kitabıyla Face 2 Face Ders Kitabının Karşılaştırılması.....	117

SONUÇ.....

KAYNAKÇA.....

Resim Listesi

Resim 1:.....	80
Resim 2:.....	81
Resim 3:.....	82
Resim 4:.....	84
Resim 5:.....	85
Resim 6:.....	85
Resim 7:.....	86
Resim 8:.....	87
Resim 9:.....	88
Resim 10:.....	89
Resim 11:.....	90
Resim 12:.....	96
Resim 13:.....	97
Resim 14:.....	98
Resim 15:.....	99
Resim 16:.....	99
Resim 17:.....	101
Resim 18:.....	102
Resim 19:.....	103
Resim 20:.....	104
Resim 21:.....	105
Resim 22:.....	105

Resim 23:.....	106
Resim 24:.....	106
Resim 25:.....	108
Resim 26:.....	108
Resim 27:.....	109
Resim 28:.....	109
Resim 29:.....	110
Resim 30:.....	111
Resim 31:.....	112
Resim 32:.....	113
Resim 33:.....	114
Resim 34:.....	115
Resim 35:.....	115

Şekil Listesi

Şekil 1:.....	79
Şekil 2:.....	81
Şekil 3:.....	83
Şekil 4:.....	87
Şekil 5:.....	91
Şekil 6:.....	95
Şekil 7:.....	97
Şekil 8:.....	100
Şekil 9:.....	103
Şekil 10:.....	107
Şekil 11:	110
Şekil 12:.....	113
Şekil 13:.....	116
Şekil 14:.....	118

GİRİŞ

Yabancı dil eğitimi denildiğinde ülkemizde ilk akla gelen İngilizcedir. Bunun sebebi bilindiği gibi İngilizcenin birçok ülkede, ülkemizde olduğu gibi yabancı dil olarak öğretilmesi ve İngilizcenin birçok alanda ortak dil olarak kullanılmasıdır. Bu anlamda değerlendirildiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi elbette İngilizceyle kıyaslanamaz; fakat bu alan, son dönemlerde meydana gelen siyasi ve politik olaylar başta olmak üzere birçok nedenden dolayı gelişmeye devam eden ve hızla önem kazanan bir alan haline dönüşmektedir. Özellikle ülkemizin Avrupa Birliğine girme sürecinde olması Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çok önemli bir fırsat olarak görülmektedir.

Yabancı dil öğretim anlayışı genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa geçildiği göze çarpmaktadır. Benimsenen bu anlayışla birlikte uygulanan öğrenme stratejileri ve tekniklerinde, Çalışma biçimlerinde, öğrencilerden beklenen ve kazanmaları hedeflenen davranışlarda değişiklikler gözlenmektedir. Bu anlayışla öğrencilerden kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları, öğrenmeyi öğrenmeleri, işbirliği ve iletişim içinde çalışmaları ve öğrendiklerini diğer öğrencilerle paylaşmaları beklenmektedir. Elbette bu özellikleri öğrenciye kazandırabilmek için ders kitaplarının ve kitaplarda yer verilecek alıştırmalardaki çalışma biçimlerinin de bu amaca hitap edebilecek şekilde düzenlenmesi kaçınılmazdır.

Bu çalışma İngilizce ile karşılaştırıldığında henüz yeni bir uzmanlık alanı olarak değerlendirilebilecek Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi ile ilgili çalışmalara yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca bu alanda var olan ders kitaplarının günümüz yabancı dil eğitimi alanındaki gelişmeleri takip edebilmesi ve istenen öğrenci profilinin oluşturulabilmesi için bu kitaplarda yer verilebilecek farklı çalışma biçimleri hakkında öneriler sunma amacını taşımaktadır.

Dört ana bölümden oluşan çalışmamızın ilk bölümünde yabancı dil öğretiminde etkileşimin önemine ve çalışma biçimlerine yer verilecektir. İlk olarak etkileşim ile öğrenci merkezli eğitim arasındaki ilişkiye değinilecektir. Daha sonra üç başlık altında çalışma biçimleri incelenecektir. Her biri dil öğretimine katkıları,

öğretmen ve öğrenci rolleri ve dil öğretimindeki sınırlılıkları açısından değerlendirilecektir.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise geçmişten günümüze dil öğretim yöntemleri incelenecektir. Burada beş tane dil öğretim yöntemi özellikle çalışma biçimleri göz önüne alınarak yine genel hatlarıyla dil öğretimine katkıları ve sınırlılıkları şeklinde değerlendirilecektir. Bölümün sonunda ise Yabancı Dil Olarak Türkçe bağlamında bütün yöntemler ele alınacaktır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde günümüzdeki dil öğretim yaklaşımlarına değinilecektir. Böylece yabancı dil öğretimi alanındaki son yönelimler ve gelişmeler çerçevesinde benimsenen çalışma biçimleri ortaya çıkarılacaktır.

Çalışmanın son bölümünde ise incelenen ders kitaplarının çalışma biçimleri ve öğrenciler arası etkileşim çerçevesinde değerlendirilmesi yapılacaktır. Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma Merkezi TÖMER’de kullanılan B1 orta seviyedeki “Yeni Hitit 2” ders kitabı ile bazı dil öğretim kursları ile Anadolu liselerinde kullanılan Cambridge yayın evine ait yine B1 orta seviyedeki Yabancı Dil Olarak İngilizce “Face2Face” ders kitabı karşılaştırılacaktır.

1.YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİM VE ÇALIŞMA BİÇİMLERİ

Küreselleşme sürecinin yaşandığı günümüzde, yabancı dil öğretimi bu sürecin gerekliliklerinden biri olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda yabancı dil öğretimi daha da önem kazanmaktadır. Ülkemizdeki yabancı dil öğretimi dünyadaki gelişmelere bağlı olarak yapılmaktadır ve dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar ülkemizdeki yabancı dil öğretimi uygulamalarını yönlendirmektedir. Bu gelişmeler dikkate alındığı zaman öğretmenin ve öğrencinin sınıf içindeki konumu ve etkileşimi, dersin işleniş şekli ve kullanılan çalışma biçimleri geleneksel öğretim yöntemlerinden farklılıklar göstermektedir. Bu bölümde sırayla değişmekte olan eğitim anlayışındaki etkileşimin önemine değinilecek ve kullanılan çalışma biçimleri tanıtılacaktır.

1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Etkileşim

Geçmişten bu yana eğitimciler tarafından var olan eğitim amacına göre, öğretim süreci içeriğinin nasıl daha etkili, kalıcı, zaman, mekan ve finansal açıdan ekonomik bir şekilde bireye aktarılabilceği konuları tartışılmaktadır. Son yıllarda eğitiminin amacı ise, öğrencilerin hızla değişen dünya şartlarına ayak uydurabilen, bağımsız düşünebilen, kişisel sorumluluk duygusu gelişmiş ve elde ettikleri bilgi ve becerileri yaşamı boyunca kullanma yetenekleri kazanmış öğrenciler yetiştirmek olarak görülmeye başlanmıştır (Çağlayan, 2006: 34). Bu amaca göre, istenilen öğrenci profilinden, her öğrenenin farklı psikolojik, sosyal ve bilişsel gelişim özelliklerine sahip olduğu düşünüldüğünde, öğretimin öğretmen merkezli öğrenci merkezliye dönüştürülmesi, bu çerçevede öğretim planı ve işlenişinin, öğrenenin öğrenme stilinin de dikkate alınarak hazırlanması ve uygulanması düşüncesi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Son yıllardaki eğitim yaklaşımları incelendiğinde birçok kaynağın öğrenci merkezli eğitimin önemini vurguladığı ve öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarına göre çok daha yararlı olduğuna değindiği görülmektedir.¹ Cengizhan'ın da belirttiği gibi yapılan araştırmalarda öğrenen merkezli ve öğrenme stilleri dikkate alınarak

¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Yüksel, 1997: 62, Teker, 1990:79, Vural, 2004: 34

tasarlanmış öğretim planının yaratıcı zekâyı, akademik başarıyı ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Cengizhan, 2007: 382). Belirtilen bulgular da öğretim sürecinin tasarlanmasında bireysel farklılıkların, öğrenenin bireysel özelliklerinin göz önüne alınmasının önemini vurgulamaktadır.

Korkmaz ise öğrencilerin yalnızca oturarak öğrenemeyeceğini, aksine sınıfta öğretmeni dinlemekten başka şeyler de yapmaları gerektiğini vurgular, bunun için öğrenciler okumalı, yazmalı, konuşmalı, tartışmalı, yeni öğrendiklerini geçmiş bilgileriyle karşılaştırmalı, ilişkileri kurmalı, problemler çözmeli, ortak bir amaç için işbirliği yapmalı ve bulguları paylaşmalıdırlar (Korkmaz, 2009: 239).

Sınıf içinde merkezde olan öğrencilerin özellikleri incelendiğinde etkileşim, işbirliği, problem çözme, tartışma gibi kavramların ön plana çıktığı görülebilir. Bu kavramların içinde özellikle sınıf içindeki etkileşimin olumlu özelliklerine ve öğrencilere sağladığı imkanlara birçok araştırmacı tarafından çokça değinilmiştir.²

Sınıf içi etkileşimin rahat bir ortamda gerçekleşebildiği etkileşimsel sınıf olarak da nitelendirebileceğimiz sınıfın özelliklerine geçmeden evvel ‘etkileşim nedir?’ buna değinmek yerinde olacaktır.

Brown’a göre etkileşim bilginin, düşüncelerin ve duyguların iki ya da daha fazla kişi arasında, katılımcılar üzerinde ortak olumlu etki yaratacak şekilde yer değiştirmesidir (Brown, 2001: 156). Özellikle asıl araştırma alanımız olan yabancı dil eğitimi içinde değerlendirildiğinde etkileşim yeni bir olgu değildir ve aslında hem birinci hem de ikinci dil ediniminde dillerin nasıl öğrenileceği ile ilgili çalışmalarda önemli bir faktördür. Lightbown & Spada’nın da belirttiği gibi Vygotsky’den Piaget’e kadar etkileşimsel pozisyonu destekleyen yabancı dil edinimi kuramcıları etkileşimsel teori yoluyla dil edinimini çok uzun süre tartışmışlardır (Aktaran Kaya, 2007: 53). Varılan sonuçlara göre de artık etkileşim ne şekilde olursa olsun yabancı dil eğitiminde yer almalıdır görüşü yerleşmiştir.³

Dil sınıflarında, etkileşim öğretmen ve öğrenciler arasında, öğrencilerle öğrenciler arasında veya öğrenciler ile metinlerin yazarları arasında gerçekleşir. Bu

² Kormaz’ın belirttiği araştırmalar :Brown, 2001; Hedge, 2000;

³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Brown, 2001, Tekin, 1980: 12, Türkan, 1997:227, Hedge, 2000, Kaya, 2007:24

etkileşim yoluyla öğrenciler dil bilgilerini, öğretmenlerini ve sınıf arkadaşlarını dinleyerek veya dilsel materyalleri okuyarak ve sınıf içinde yapılan etkinlik veya görev boyunca birbirleriyle görüşerek dili kullanırlar. Zaten etkileşim süreci incelendiğinde hem birinin fikirlerini ifade etmesi hem de diğerlerinin bunu anlaması gerekmektedir. Diyaloga katılan öğrencilerden de bilgilerini, düşüncelerini ve duygularını birbirlerine iletmeleri beklenir ve karşılığında etkileşimdeki kopmalardan kaçınmak için birbirlerini anlamaları istenir.

Yabancı dil sınıflarında etkileşimin öğrenme sürecine katkıda bulunduğu görüşü yaygınlaştıktan sonra Hedge'e göre bugünün etkileşim sınıflarında asıl problem öğrenciler için eş zamanlı etkileşim yaratacak ve bu süreci algılamalarına yardım edecek etkinlikleri bulmaktır (Aktaran Kaya, 2007: 57). Bu yüzden etkileşimin doğal bir şekilde oluşacağı ve öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamdaki iletişim için kullanabilecekleri durumlar yaratılmalıdır. Bu aşamada öğretmenin temel görevlerinden biri, "öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulundukları, görüş alışverişinde bulunabilecekleri fırsatlar yakalayabilecekleri, iletişimsel yetilerini artıracabilecekleri ve etkileşimi destekleyen durumları ve etkinlikleri öğrencilere sunmaktır." (Larsen-Freeman, 1986).

Etkileşimi geliştirmek için özgür tartışmalar, dramalar, canlandırmalar, benzetim, bilgi doldurma etkinlikleri, ikili çalışarak parçalı yapboz hikayeleri, grup çalışmaları veya bütün sınıfın öğrenme sürecinin içine dahil edileceği etkinlikler kullanılabilir. Bu etkinliklerin hepsi de öğrencilerin bir biriyle etkileşim içinde olmalarını gerektirir. Brown'a göre etkileşim sınıflarında özellikle öğrencilerle ikili ve grup olarak görev ve etkinlik uygulamalarının karşılıklı konuşarak bilgi alışverişinde bulunabilme, öğrencilerin diyaloga başlayabilmek için fırsat bulabilmesi, görüş alışverişini pratik edebilme, öğrenci motivasyonunu artırma ve öğrenci sorumluluk duygusunu ve otonomisini geliştirme gibi birçok avantajı vardır. Ayrıca öğrenciler birbirleriyle etkileşim halindeyken dilin öğrendikleri yönlerini iletişim halindeyken birbirine geribildirim vererek pratik edebilme şansı bulurlar, kendi aralarında sosyal ilişkilerini geliştirebilirler ve görevlerini yaparken daha işbirlikçi hale gelebilirler (Brown, 2001: 164).

Elbette sınıf içi etkileşimi sağlamak için tek şart grup ve ikili çalışmalar değildir. Sınıf içi etkileşimi sağlamak için kullanılan birçok çalışma biçimi ve ders işleme teknikleri vardır. Bundan sonraki bölümde çalışma biçimlerine, çalışmanın ikinci bölümündeki kitap inceleme kısmında ise sınıf içi etkileşimi sağlayan ders işleme tekniklerine ve etkinliklere daha ayrıntılı olarak yer verilecektir.

Sınıf içi etkileşimin sınıf içinde öğrenmeye olumlu yönde katkılarına daha bir çok madde eklenebilir. Brown etkileşimin öğrencilere olan yararlarını şu şekilde özetlemiştir:

- Asıl odak noktası anlam ve mesaj olduğu için öğrenciler kontrollü bir şekilde dili kullanmak zorunda kalmazlar ve istemsiz ve farkında olmadan konuşmaya daha kolayca geçebilirler.
- Öğrenciler birbirleriyle iletişim için meşgul olurken, kendi öz dil yetilerini görürler ve bu yüzden içsel olarak motive olurlar.
- Karşılıklı iletişimin doğası üretim ve anlama için bazı stratejilerin dikkatli kullanımını gerektirir.
- Etkileşim yanlış anlama veya kastedilen anlamı takip edememe riskini almayı gerekli kılar fakat sonuçlar çok değerlidir ve risk almaya değer.
- Karşılıklı konuşma öğrencilerin dil ve kültür arasındaki bağlantıyı görmelerini sağlar.
- Etkileşimin karmaşası öğrencilerin ortak dilinin gelişimini artırır.

(Brown, 2001:166)

Bu özellikler incelendiğinde bir dil sınıfında başarılı bir etkileşimin birçok şekilde öğrenciler için yararlı olacağı söylenebilir. Ayrıca etkileşimin öğrenme sürecine sadece bir yönden katkıda bulunmadığı; aksine, dil öğretimi iletişim, görüş alışverişi ya da strateji kullanımı gibi birçok alanda desteklediği sonucuna ulaşılabilir. Bu sebeple, etkileşim öğrencilere dil öğrenimlerini daha rahatça ve kolayca geliştirme imkanı veren bir kavram olarak kabul edilebilir.

Brown'nın çalışmasının yanında etkileşimin dil öğretimi üzerindeki etkilerini bulmak için daha birçok araştırma yapılmıştır. Bunlara değinmek etkileşimin yabancı dil sınıflarındaki önemini daha iyi anlayabilmek için yararlı olacaktır.

Dobinson yaptığı araştırmada öğrencilerin açık bir şekilde içinde yer almasalar bile, sınıf içindeki etkileşimden yararlandıklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf içindeki etkileşim sayesinde öğrendikleri yeni kelimeleri daha iyi akılda tuttukları ve hatırladıkları sonucuna varmıştır (Aktaran: Kaya, 2007: 23).

Bu durumu sadece dil öğrenme açısından düşünmeyip öğrenme için de genellenebilir. Bazen kendinize anlatılmasa bile aynı ortamda anlatılan bir konuyu farkında olmadan öğrendiğiniz zamanlar sıktır. Hem o kadar iyi öğrenilmiştir ki kişi sorulduğunda cevaplarırken kendisi bile şaşırır. Bazen de günlük hayatta yabancı dilde veya anadilde bilinmeyen bir kelimeyi arkadaşı kişiye öğrettiğinde veya sadece bahsettiğinde genelde bireysel çalışılana ya da öğrenilene oranla daha kolay hatırd tutabildiğinden bahseden birçok kişi vardır. Dobinson'un bahsettiği ve üzerinde araştırma yaptığı etkileşim özelliği de bahsedilen bu iki durum ile ilgilidir.

Yine benzer şekilde, Mackey and Philip yaptıkları çalışmayla görüş alışverişinde bulunarak etkileşimin dilbilgisi ediniminde de ekili olduğunu ve büyük kazanımların edinilebileceğini ortaya koymuşlardır (Aktaran: Kaya, 2007: 23).

Bu bölümde etkileşimin özellikle yabancı dil öğretimi için öneminin ve öğrenme sürecine olumlu katkılarının üzerinde duruldu. Bir sonraki bölümde etkileşimsel bakış açısıyla yabancı dil öğretiminde kullanılan çalışma biçimleri tanıtılacaktır.

1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Çalışma Biçimleri

Yabancı dil öğretiminde çalışma biçimleri sınıf süreci içinde benimsenen ders işleniş planını, ders anlatım tekniklerini ve bu süreç içinde öğretmenin ve öğrencilerin konum ve rollerini kapsar. Bu bölümde tek tek çalışma biçimleri tanıtılacak ve etkileşim yönünden değerlendirilecektir.

1.2.1 Bütün Sınıf Çalışması

Bütün sınıf öğretimi, sınıfta öğretmenin rolünü önemli ölçüde artıran öğretmenin sınıf içinde daha baskın olduğu bir etkileşim çeşididir. Sınıftaki ders anlatımı ve yapılan alıştırmalar tüm sınıfa yöneliktir.

1.2.1.1 Bütün Sınıf Çalışmasının Özellikleri ve Dil Öğretimine Katkısı

Bazı kaynaklarda ‘Doğrudan Öğretim’ olarak da yer alan bütün sınıf çalışmaları,⁴ anlatım, gösteriler, alıştırma- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Tümdengelimci bir yapıya sahip olan bütün sınıf öğretimi stratejileri, bilginin verilmesinde etkilidir. Bu stratejiler tümdengelimci bir mantığa sahip olduğu için, önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir.

Bu çalışma biçimi açıklayıcı, yorumlayıcı bir yaklaşımla, kavram ve genellemelerin öğretildiği bir öğretme yolu olarak da görülebilir. Burada bilgilerin çok dikkatli bir şekilde düzenlenmesi ve öğrenci tarafından alınmaya hazır bir durumda verilmesi hedeflenir. İşlenen derste bilgiyi sağlayan, genellemeleri ve kavramları sunan, bunları açıklamaya yarayan, örnekleri seçip öğrencinin hizmetine sunan asıl faktör öğretmendir. Kavram ve genellemeler önce sınıfa verilir, bunu açıklayıcı örnekler izler. Konu yeterince anlaşılıncaya ve öğrencilerde anlamlı bir birikim oluşuncaya kadar örnekler verilmeye devam edilir. Sonuçta başarının elde edilmesi için ise öğrenilecek bilgiler kendi içinde bir bütünlük ve anlam taşımalıdır.

Öğretmenler bütün sınıf çalışmasını birçok nedenden dolayı tercih edebilir. İlk olarak, öğrenciler öğretmenin mutlak otoritesi altındadırlar ve hem öğretmen hem öğrenciler hep birlikte çalışırken kendilerini daha güvende hissederler. İkincisi, bu tip çalışmalar öğretmene öğrencinin ilerleyişi hakkında genel bir fikir edinme fırsatı verir. Dahası, bu şekilde olan etkileşim öğretmenin bilgi iletici, açıklama yapıcı ve kontrol eden rolüne göre olan etkinliklere çok uygundur. Bu çeşit etkinliklerle zaman

⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Karakoç, 2003: 49

kaybının en aza indirildiği ve organizasyon ve materyal üretimi anlamında kolaylıklar sağladığı düşünülür.⁵

Bütün sınıf çalışmasıyla çok büyük gruplara bile bilgiler kolayca iletilebilir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde özellikle kalabalık sınıflarda bu çalışma biçimi daha çok tercih edilir. Bu çalışmanın başka bir olumlu yönü ise bilgilerin düzenli bir şekilde sunulduğunda, öğrencilerin konuyu daha iyi kavradıkları düşüncesidir (Kılıç, 2008: 2). Bu düşünce göz önünde tutularak, öğrencilerin temel kavramları, tanımları, kuramları ve genellemeleri öğrenmelerinde oldukça faydalı ve etkili bir şekilde öğrendikleri söylenebilir. Öğretmeni dinleme aşamasında öğrenciler dinleme ve not alma alışkanlığı edinebilirler. Ayrıca bütün sınıf çalışmalarının uygulaması kolay ve ekonomiktir.

Bütün sınıf çalışmaları tanıtılacak olan çalışma biçimlerinin ilkidir. Bir sonraki başlıklarda bu çalışma biçimini daha iyi açıklayabilmek için bütün sınıf çalışmalarındaki öğretmen ve öğrenci rolleri ile bu çalışma biçiminde karşılaşılabilecek sınırlılıklardan bahsedilecektir.

1.2.1.2 Bütün Sınıf Çalışması Etkinliklerinde Öğretmenin ve Öğrencilerin Rolü

Bütün sınıf çalışmalarında genelde öğretmenin rolü bahsedildiği gibi baskındır. Bu tip çalışmalarda genelde öğretmenin konuyu anlatımı esastır ve burada öğretmen daha etkindir. Öğrenciler ise dinleyici ve anlatılanı alan rolündedir. Öğretmenin görevi, konuyu öğrenciler için en uygun bir biçimde organize ederek yapılandırma; uygun materyalleri seçme, daha sonra da konuyu genelden özele doğru sistemli, anlamlı bir şekilde öğrencilere sunmadır.

Bütün sınıf çalışmalarında etkileşim genellikle öğretmen öğrenci arasındadır. Öğretmen öğrencilerin etkin katılımını sağlamaya çalışır. Bu çalışma biçiminde her ne kadar öğretmen daha baskın rolde olsa da, öğretmen öğrencilerin etkin katılımını sağlamaya çalışır. Başlangıç sunuşlarını genelde öğretmen yapar, hemen arkasından da öğretmenden öğrencilerin fikirlerini, örneklerini ve tepkilerini alması beklenir.

⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. Kılıç, 2008: 25-26, Çil, 2005: 52, İlbi, 2005: 64-65, Temizöz, 2005: 42

Öğretmen eğitim ortamında sınıfı sürekli denetlemeli ve her bir öğrenciyle göz iletişimi kurmalıdır. Her öğrencinin söz almasını sağlamalıdır. Tüm öğrenciler söz hakkı almadan, aynı öğrenciye ikinci kez söz hakkı vermemeye özen göstermelidir.

1.2.1.3 Bütün Sınıf Çalışması Etkinliklerinin Sınırlılıkları

Taşpınar ve Atıcı'ya göre bu stratejinin kullanımı her ne kadar kolay gibi görünse de, etkili doğrudan öğretim stratejilerinin kullanımı görüldüğünden daha karmaşık bir yapıya sahiptir.

Bütün sınıf çalışmalarında öğretmen açısından bakıldığında sınıf çoğunluğu derse katılıyor gibi görünebilir. Öğretmen anlattığında tüm öğrenciler dinliyordur. Fakat dinleyen her öğrenci anlıyor mu? Bu soruya kesin cevap verilemez. Alıştırma aşamasına geçildiğinde ise yine yoğunluklu olarak cesaret edip, derse katılan belli bir grup öğrencidir genelde, ya da çoğunluk. Fakat tüm sınıfın az veya çok bir şekilde çalışmalara katıldığını söyleyebilmek çoğu zaman çok mümkün değildir.

Bahsedilen avantajlarına rağmen, bütün sınıf öğretiminin birçok sınırlılığı vardır. İlk olarak bütün öğrencilerden, aynı zamanda, aynı yerde ve aynı görevi yapmaları istenir. Öğrenciler tüm sınıfla birlikte bir etkinlikte yer almaktan çekinebilirler. Dahası bireysel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin çok fazla konuşma fırsatları olmaz. Ayrıca öğrenciler kendileri için bir şeyleri keşfedemezler, aksine öğretmen öğrencilere bilgiyi gönderir. Bu tip etkileşim öğretmenin az, öğrencinin çok konuşmasını hedefleyen iletişimsel dil öğretimine çok uygun değildir.

Bütün sınıf çalışmalarında bazı değişikliklerle öğrenciler de etkin hale getirilebilir. O zaman eleştirilen yönlerinde birçoğuna çözüm bulunabilir. Konu anlatımında bölümünde öğretmenin salt anlatıcı rolü yerine, tüm sınıfa soru sorarak öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarmalarını destekleyici ve konunun özünü öğrencilere bulduran bir rol benimsenebilir (Taşpınar & Atıcı, 2002).

Konu anlatımından sonraki tüm sınıf için uygulanan etkinliklerde, örneğin bir tartışmada öğretmenin rolü danışmanlığa çekilerek, öğrencilerin etkin olduğu bir çalışma yaptırılabilir. Fakat öğrencilerin etkin olacağı bütün sınıf çalışmalarında başarıya ulaşılabilmesi için ve tüm öğrencilerin yeterli katılımının sağlanabilmesi

için sınıf mevcutları az olmalıdır. Kalabalık sınıflarda geç anlayan, ya da çekingen öğrencilerin derse katılımı zor olacağından, sürekli dışa dönük öğrencilerin katılımıyla ders ilerleyecektir.

İkinci bir çalışma biçimi ise öğrencilerin kendi başlarına çalışmalarını sürdürdükleri bireysel çalışma biçimidir.

1.2.2 Bireysel Çalışma

Öğrencinin bir konuyu veya bir problemi kendi başına öğrenme yoludur. Araştırma yoluyla öğretme yaklaşımının ve uygulama, analiz, sentez düzeyindeki davranışların kazandırılmasında daha çok kullanıldığı söylenebilir. Öğrenci etkin olup, yaparak-yaşayarak öğrenme söz konusudur.

1.2.2.1 Bireysel Çalışmanın Özellikleri ve Dil Öğretimine Katkısı

Öğrenci, öğrenme durumunu ilgisi, ihtiyacı ve seviyesine göre kendisi ayarlayabilir. Bu şekilde öğrenciler kendini düzeltme, kendini çözümleme ve keline yön verme gibi alışkanlıkları kazanmakla kalmazlar, ayrıca genel olarak öğrenme konusunda bir kişisel sorumluluk duygusu da geliştirirler. Yani bir anlamda kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almış olurlar. Bireysel çalışma yönteminde plan, amaç ve zaman çok önemlidir ve bu konuya özen gösterilmesinde fayda vardır. Plansız ve amaçsız faaliyetler boşa zaman kaybı olarak görülür (Mory, çev. Göğüş, 1991: 21).

Bireysel öğretimde kullanılan tekniklerin başında Programlı Öğretim gelmektedir. Bilgisayar Destekli Öğretim ve Bireyselleştirilmiş Öğretim de bireysel öğretim teknikleridir (Vural, 1999: 64).

Bireysel çalışma yöntemi uygulanırken öğrencinin kendi başına en verimli şekilde çalışabilmesi için uygun ortam hazırlanmalıdır. Öğrencinin bilgiye ulaşma yolunu öğrenmesi, yazılı ve görsel kaynaklardan doğru yararlanabilmesi sağlanmalıdır.

Ayrıca öğrenme ortamında öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınabilir. Böylece öğrenci çalışmasını yapmak için daha istekli ve hevesli olacaktır.

Bireysel çalışma biçimi öğrenciye kendine güven ve kendini geliştirme gibi önemli kişisel özelliklerin kazandırılmasında yardımcı olur. Öğretmen veya öğrenci inisiyatifi ile gerçekleştirilebilen bağımsız çalışmada asıl dikkat edilmesi gereken nokta, öğretmen gözetimi ve rehberliğinde bağımsız çalışma etkinliklerinin planlanmasıdır. Öğrencilerin kişisel öğrenme sorumluluğunu kazanmalarını teşvik eden ve bazı kaynaklarda bağımsız öğrenme⁶ olarak da yer alan bireysel öğrenme esnek bir yapıya sahiptir. Bu çalışma biçiminde önemli olan nokta bireylerin uygun öğrenme kaynaklarına sahip olmasıdır.

Bu yöntemde öğrenciler programlı öğretim kitaplarından yararlanarak öğrenebilirler. Bu şekilde öğrencilere kapasitesi ve kendi hızlarına göre ilerleme olanağı verildiği gibi öğrencinin gelişmiş görsel araçlardan yararlanarak etkili öğrenmesi sağlanabilir (Teker, 1990: 56). Bu yöntemin diğer bir faydası da öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme olasılığı olarak kendi eksiklerini görme ve alıştırmalar yaparak bu eksikliklerini tamamlama fırsatı vermesidir.

Bireysel çalışma fırsatı tanındığında öğrencinin kendi hızına göre ilerleme olanağı da olacaktır. Bir proje çalışmasında bireysel kararlar alındığı için öğrenci otonomisi gelişecektir. Öğrenci bu çalışmada ne kendinden daha önde giden öğrencilerin çalışmaları için strese girecek, ne de kendinden daha yavaş olan öğrencileri beklemek zorunda kalacaktır.

Bireysel yapılan çalışmaların birçoğunda öğrenci bizzat katılarak etkin bir şekilde yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağına kavuşur. Öğrenciye görsel araç-gereç ve materyallerle öğrenme olanağı sunar. Öğrenciye başarıya ve kendine güven duygusu aşılar.

Bu çalışma biçimi genellikle öğrencilerin belli bir konu ile ilgili problemi çözmek üzere harekete geçmelerini, araştırma etkinliklerini sürdürmelerini ve sonuca ulaşmalarını sağlar. Böylece öğrenciler, tüm etkinlikleri kendileri yaparak problemi çözümledikleri için, hem daha kolay güdülenir, hem de öğrenmeleri kalıcı olur ve yaşamlarında etkili birer bilimsel düşünen, problem çözücü haline gelirler.

⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. Kucuroğlu, 1997: 78, Üzümlü, 2008: 3

Bireysel çalışma biçimlerinin bir diğer avantajı da öğrencilere yaşamlarında karşılaşabilecekleri problem durumlarında değişik çözümler üretmesini öğretmesi ve öğrendikleri konuları değişik durumlarda denemelerine olanak sağlamasıdır. Buradaki asıl hedef ise öğrencilerin hayatta karşılaşabilecekleri zorluklara karşı dirençli olmalarıdır. Öğrenciler öğrenim hayatı boyunca çeşitli problemlerde karşı karşıya kalacaklardır. Bu nedenle öğrencilere sunulan problemler hayata dair olmalıdır.

1.2.2.2 Bireysel Çalışma Etkinliklerinde Öğretmenin ve Öğrencilerin Rolü

Bireysel çalışma biçiminde öğrenci ve öğretmene farklı roller düşmekte ve öğrenci merkez alınmaktadır. Daha çok sınıfların kalabalık olmadığı sınıf yapılarına daha uygundur. Tüm öğrencilerin yaptıkları çalışmaları sunma şansları olmayabilir ya da öğretmen aynı anda tüm öğrencilerin gelişme süreçlerini kontrol edemeyebilir.

Öğrencinin araştırmanın ilk aşamasında öğretmenin rolü, problem durumunu seçmek, problemin çözme sürecinde anlaşmazlık durumlarında danışmanlık yapmaktır. Öğretmenin en önemli tepkisi bu sürecin daha sonraki safhalarında olur. Özellikle problemin tanımlanması ve hipotezlerin kurulması aşaması bir araştırma sürecinin en önemli bölümü olduğundan bu aşamaların doğru yapılması şarttır. Aksi takdirde yöntem amacına ulaşmayacaktır. Bu nedenle öğretmenin problem durumunu ve öğrenci tepkilerini çok iyi izlemesi ve gerektiğinde müdahaleler yapması gerekir (Mory, çev. Göğüş, 1991: 26).

Çalışmayı bir bütün olarak değerlendirirsek öğretmen, öğrencilerin düşünmelerine rehberlik ederek, yaşamlarında problemleri nasıl çözmeleri gerektiği konusunda model olur. Öğretmen ayrıca yol gösterici, yönlendirici, rehber konumundadır. Öğrencilerin düşünmelerine kılavuzluk ederek, yaşamlarında problemleri nasıl çözmeleri gerektiği konusunda yardımcı olur.

Bu yaklaşımda, öğretmenden çok öğrenciye iş düştüğü söylenebilir. Öğretmen dikkatli bir gözlemci, denetçi ve gerektiğinde kılavuz konumundadır. Öğrenci ise, sorunla baş başa gelip araştırarak, inceleyecek, çözüm yolunu tek başına bulacaktır.

1.2.2.3 Bireysel Çalışma Etkinliklerinin Sınırlılıkları

Bu çalışmalarda öğrenci yalnızca araç-gereçlerle iletişim halinde olduğundan öğrencinin sosyalleşmesini engelleyebilir. Öğrenci ihtiyaç duyabileceği yardımı her zaman alamayabilir. Öğrencilerin seviyesine ve her derse uygun materyal bulmak zor olabilir ve öğrenci zamanı iyi bir şekilde kullanamayabilir.

Ayrıca bu çalışma sürecinde her öğrencinin çalışmasını tamamlaması, öğretmen tüm sınıftaki öğrencilerle tek tek ilgilenmek zorunda kalacağı için, ondan eşit derecede ya da yeterli ölçüde yardım alınabilmesi ve yine zaman probleminden dolayı herkesin tek tek yaptığı çalışmaları arkadaşlarına sunması zor olabilir.

Bu yöntem uygulanırken, öğrencinin çalışma zamanının iyi belirlenmesi gerekir. İyi bir planlama yapılmalı, çalışılacak materyaller iyi bir şekilde hazırlanmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi ders süresi açısından zaman sorunu varsa ve sınıf mevcut olarak kalabalık bir sınıfsa bu yöntemin çok elverişli olduğu söylenemez.

Bireysel çalışma yöntemi etkileşim açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin etkileşim seçeneklerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Araştırma ve problem çözmenin daha önemli olduğu farklı alanlarda çok elverişli bir çalışma biçimi olsa da; dil öğretiminde öğrenciler arası etkileşim ve işbirliği çok önemli olduğu için bireysel çalışma biçiminin bu alanda sınırlılıkları vardır.

1.2.3. Grup Çalışması

Günümüzde dil öğretimindeki temel amacın öğrencilerin yabancı dili etkileşimsel olarak kullanabilmelerini olarak düşünüldüğünden bahsedilmişti. Bu amaca ulaşabilmek için öğrencilerin sınıf içinde daha fazla pratik yapmalarına imkan sağlanmasına ihtiyaçları olduğu açıktır. İşte grup çalışması öğrenci başına düşen süreyi en üst seviyeye ulaştırmak için etkili bir teknik olarak görülmektedir.⁷

⁷ Brown, 2001: 24, Hedge, 2000: 38, Kaya, 2007: 52

Grup çalışması yıllardan beri birçok yöntem tarafından kullanılmış bir çalışma biçimidir. Öğrencileri gruplar halinde çalıştırmak eğitim alanında son zamanlarda olan bir gelişme değildir. “Çok eski zamanlardan beri, öğretmenler öğrencilerini bazen grup projelerinde, grup tartışmalarında veya herhangi bir çeşit grup çalışmasında veya ikili çalışmada yer almaları için teşvik etmişlerdir.” (Slavin’den Aktaran Kocaman, 2005: 62). Bu çalışma iki ya da daha fazla öğrencinin birbirleriyle işbirliği içerisinde aynı görev için çalışmasını gerektirir. Grup çalışmalarının bireysel ve bütün sınıfça yapılan etkinliklere göre daha avantajlı olduğu kabul edilir (Johnson & Johnson, 1994).

Grup çalışmasının son yıllarda eğitim yaklaşımlarında çokça yer almasıyla birlikte çokça kaynakta grup çalışmasıyla ilgili olarak birçok tanım ve açıklama yer almaktadır.

Büyükkaragöz’e göre grup, birbirleriyle ilişkileri ve aralarında ortak değerleri olan, birbirlerine bağlı iki veya daha fazla kişiden oluşmuş toplumsal bir birimdir. Yani, birkaç insan bir araya gelir ve bir amaç üzerinde çalışırsa grup meydana gelmiş olur (Büyükaragöz, 1990: 82).

Demirel sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmayı grup çalışması olarak tanımlar. Temelde karşılıklı işbirliğine, bilgi ve düşünce alışverişine dayanan grup çalışmasında, öğrenciler kendilerine verilen etkinlik çerçevesinde belirlenen amacı gerçekleştirebilmek için yardımlaşarak çalışırlar (Demirel, 1996: 108).

Grup çalışması ve ikili çalışma arasında kesin bir ayırıcı çizgi bulunmamakla birlikte, öğrenci sayısı ve etkinliğin türü ayırt edici özellikler olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan her iki tekniğinde sınıf içinde uygulama gerekçelerini hemen hemen aynı koşullar ortaya çıkarmaktadır. Bazı kaynaklarda sınıflandırma grup çalışması ve ikili çalışma olarak ele alınır. Öğrenci sayısı iki ile sınırlandırıldığında etkileşim tipi ‘ikili çalışma’ adını alır. Bazen de ikili çalışma grup çalışmasından ayrı tutulmaz çünkü o da öğrenci merkezlidir ve grup çalışması gibi öğrencilere büyük etkileşim fırsatı verir. Ne var ki ufak değişiklikler vardır. Örneğin ikili çalışmada ayarlama ve organizasyon çok daha hızlı ve kolaydır ve

öğrencilerin konuşma sürecini gözle görünür ölçüde artırır. Öğrencilere daha fazla sorumluluk verilir (Harmer'dan Aktaran Kocaman, 2005: 67). Bu çalışmada ise grup çalışması ve ikili çalışma ayrı başlık altında incelenmeyecektir. İkili çalışma da üçlü, dörtlü vb. gibi bir grup çalışması türü olarak değerlendirilecektir.

Grup çalışmasının özelliklerine ve sınıf içinde kullanım sürecine geçilmeden evvel bu alanda yapılan araştırma ve çalışmalara değinilecektir. Yapılan çalışmalar grup çalışmalarının ders süreci içindeki önemini ve yararlarını daha açık bir şekilde görmek için faydalı olacaktır.

1.2.3.1 Grup Çalışmasıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Jacobs and Ball yaptıkları çalışmada 1990'dan bu yana İngilizce yabancı dil ders kitaplarında yer alan grup etkinliklerini analiz etmişler ve bu kitaplarda grup etkinliklerine çokça yer verildiğini gözlemlemişlerdir. Bu araştırmaya göre yazarlar öğrencilerin işbirliğinden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için bu etkinlik türlerine ağırlık verme eğilimlerindeirler (Jacobs & Ball, 1996: 99).

Öğretmenlerin genellikle ders kitabını kullandıkları ve şu andaki yabancı dil kitaplarının grup ve ikili çalışmaya bolca yer verdikleri gerçeğine bakılırsa, dil sınıflarında geleneksel anlayışla hazırlanan ders kitaplarındaki bütün sınıf öğretiminin yanında grup ve ikili çalışmaya yer verilmesi artık neredeyse kaçınılmazdır sonucuna ulaşılabilir.

Myers ve McDonough yaptıkları incelemelerde grup ve ikili çalışmanın dil öğretiminde çok etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Harris başlangıç aşamasındaki yabancı dil sınıflarında ikili çalışmanın uygulanabilirlik ve etkililiğini araştırmıştır ve başlangıç seviyesinde bile ikili çalışmanın kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Storch ise orta seviyeli dil gruplarından en gelişmiş seviyedeki dil sınıflarına kadar olan bütün sınıflardaki ikili çalışma ve dilbilgisel doğruluk arasındaki ilişkiyi incelemiş, ikili grup arasında geçen konuşma ve işbirliğinin öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerdeki genel dilbilgisel doğruluk incelendiğinde gözle görülür bir gelişme kaydedilmiştir (Myers, McDonough, Harris ve Storch'dan Aktaran Kaya, 2007: 63).

Düşünüldüğünde tüm öğrencilerin dil bilgileri aynı değildir. Her öğrencinin diğerine göre daha üstün olan bir yönü mutlaka vardır. Bir öğrencinin yaptığı hazırladığı ile iki kişinin hazırladığı ödev, proje vb. arasında fark olması da kaçınılmazdır. Öğrenciler ortak bir amaç için çalıştıklarından dolayı en iyisini yapmak için uğraşacaklar, birbirlerinin dil bilgilerine de katkıda bulunacaklar ve sonuçta daha iyi bir ürün elde edeceklerdir.

İkili çalışma üzerine yapılan bir başka çalışma ise Sert tarafından yapılmıştır. Bu çalışma da yabancı dil bölümündeki birinci sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinin ve dilin kullanılmasındaki gelişmelerde ikili çalışmaların olumlu katkısı olduğunu desteklemektedir (Sert, 2005: 219).

Benjarono yabancı dil eğitiminde grup çalışması etkinlikleri kullanılırken öğrenci etkileşimini artırmak için strateji öğretiminin etkililiğini araştırmıştır ve strateji öğretiminin öğrencilerin daha anlaşılır ve doğru bir dil kullanmalarında etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Benjarono'nun çalışmasından yola çıkarak ikili ya da grup çalışmasına geçmeden evvel öğrencilere bununla ilgili bir strateji eğitimi vermenin etkinliklerin amacına ulaşmasında etkili olduğunu anlayabiliriz. (Benjarono'dan Aktaran Kaya: 2007: 65) Bu varsayımı Naughton'nın yaptığı dil sınıflarındaki küçük grup iletişimini artıran işbirlikçi eğitim stratejilerini yer veren çalışması doğrulamaktadır (Naughton, 2006: 169).

Little John yaptığı araştırmada İspanyolca başlangıç düzeyi öğrencilerinin grup çalışmalarına öğretmen merkezli çalışmalardan daha çok katılmak istediklerini gözlemlemiştir (Aktaran Kocaman, 2005: 46).

Bu çalışmada öğrenci katılımındaki artış için öğrencilerin kendilerini grup çalışmalarında daha rahat hissetmeleri, bu sayede daha az hata yapmaları ve çalışma esnasında tek başına olmadığından sunum aşamasında öğretmene ve sınıftaki diğer arkadaşlarına karşı daha çok özgüvene sahip olmaları gibi sebepler öne sürülebilir. Benzer şekilde Fitz-Gibbon ve Reay, 1982'de yaptıkları araştırmada Fransızca öğretiminde öğrencilerin Grup çalışmasına %75 daha fazla ilgi gösterdiğini gözlemlemiştir. Benzer şekilde Gibbs yaptığı araştırmada ikili çalışmanın motivasyonu artırdığı, kişiler arası ilişkiyi güçlendirdiği, tekli çalışma ile

karşılaştırıldığında başarı seviyesinin yükseldiği gibi sonuçlar elde etmiştir (Aktaran Kaya, 2007: 69).

Bahsedilen tüm araştırma ve çalışmalar ele alındığında, tüm bu çalışmalar yabancı dil öğretiminde grup çalışması ve ikili çalışmanın kullanılmasının dil öğretimine olumlu yönde katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

1.2.3.2 Grup Çalışmasının Özellikleri ve Dil Öğretimine Katkısı

Üç veya daha fazla kişinin işbirliği içinde çalışmasını gerektiren grup çalışması hemen hemen bütün dil sınıflarında yerleşmiştir çünkü öğrencilerin öğrenmesinde birçok olumlu katkısı vardır. En önemli özelliği öğrenci merkezli olmasıdır. Öğretmenin buradaki rolü etkinliği planlamak ve etkinlik esnasında yardımcı olan, kolaylaştıran kişi olmaktır. Bu etkileşim tipinde öğrencilerin konuşmak için daha fazla fırsatı olur ve bu yüzden dilin kullanılmasında daha etkin olarak yer almaları gerekir. Brown bu çalışma biçiminin öğrenci otonomisine de olumlu katkısı olduğunu belirtir.

“Ayrıca grup çalışması öğrenci otonomisini de artırır çünkü öğrenciler grup içinde kendi kararlarını kendileri verirler ve öğrencilerin cümle seviyesindeki söylevin üstüne çıkıp gerçek konuşma eylemleri gerçekleştirmelerine imkan sağlar. Grup çalışması öğrencilerin iletişime başlayabilmeleri, yüz yüze bilgi alışverişinde bulunabilmeleri ve pratik edebilmeleri, ileri derecede iletişimsel alış-verişler, öğrencilerin normalde imkansız olacak rollere bürünebilmeleri gibi bir çok alanda öğrencilere fırsatlar sunar.” (Brown, 2001:178).

Grup çalışması aynı zamanda sınıf içinde pozitif bir atmosfer yaratarak ve öğrencilerin motivasyonlarını artırarak, gerginliği ve endişeyi de ortadan kaldırdığı kabul edilir.

Grup çalışmasında öğrenciler her aşama için birlikte çalışabilirler ya da ortak bir çalışma üretebilmek için herkes yeteneğine göre bir görev alıp ortak bir çalışma ürünü çıkarabilir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde her öğrenciden her alanda mükemmellik beklenmez. Her öğrenci en iyi olduğu alanda grup sürecinde yer alır. Elbette arada rol değişimi de gerekmektedir. Öğrencilerin farklı alanlarda da kendini

göstermesine imkan verilmelidir. Buradaki fark ise öğrenciden bir anda o alanda en iyisinin beklenmemesidir ve mükemmel olmadığı bu alanda ona yardım edebilecek grup arkadaşlarının olmasıdır.

Bekmezci grup çalışmasının özelliklerini her grubun ortak bir amacı olması, grupta işbirliği duygusunun önemi, grubu oluşturan bireyler arasındaki iletişim, grubu oluşturan bireylerin davranışlarının tek başlarına gösterdikleri davranışlardan farklı olması, grubun bir bütün olarak çalıştığında bireylerin tek başlarına çalışmalarından daha etkili olması, grup üyelerinin her birinin sorumluluk alması, her grubun kendine özgü değer ve kurallarının olması, daima çalışmalara hazırlıklı olması olarak sıralamıştır (Bekmezci, 2007: 17) .

Öğrenciler grup halinde çalıştıkları zaman öğrenme kolaylaşacaktır, çünkü daha yetenekli olanlar daha az yetenekli olan eşlerine yardım edeceklerdir. Bu işlem her iki taraf içinde yararlıdır çünkü daha yetenekli olan öğrenci düşüncelerinin arasındaki bağlantıları güçlendirirken ve var olan bilgisinin üstüne çıkarken, daha az yetenekli öğrenciler de yeni şeyler öğreneceklerdir.

Hedef dayanışması bu teoride önemli bir kavramdır. Öğrenciler ortak bir hedefe sahip olduklarında ve bunu başarmak için işbirliği yapmak zorunda olduklarında birbirlerinin gayreti için çok daha fazla teşvik edici olurlar. Başarmak için yarıştıklarında ve rekabet ettiklerinde ise diğerinin gayretini zorlaştırmak isterler (Kocaman, 2005: 23).

Grup çalışmasıyla aynı zamanda öğrenciler diğerlerinin bakış açılarını daha iyi anlamayı öğreneceklerdir. Çalışma sırasında eşlerinin ya da grup arkadaşlarının bilgiyi nasıl organize ettiklerini, farklı durumları nasıl yorumladıklarını ve uyum sağladıklarını ve nasıl yeni fikirler ürettiklerini görecektir. Bunlar da öğrencilerin yeni düşünme becerilerini benimseyebilmeleri için etkili bir model olacaktır. Grup üyeleri arasında fikir ayrılığı çıktığı takdirde bile öğrenciler içinde bulundukları durumu tekrar düşünüp, değerlendirip bazı konulara açıklık getirmek için uğraşacaklarından yararlı olabilir.

Diğer bir avantaj “grup çalışmasının etkileyici ve arkadaşça bir atmosfer sunmasıdır.” (Brown, 2001:178). Birçok öğrenci için tüm arkadaşlarının önünde,

öğretmen tarafından soruyu cevaplamak için seçilmek korkutucu olabilir. Soru hakkında bir fikirleri olsa bile, genellikle cevabın doğruluğundan pek emin olamazlar. Yanlış yapmaktan ve herkesin önünde küçük düşmekten çekinebilirler. İşte bu durumda cevap verme paniği ortaya çıkabilir ve sonuç genelde öğrencinin sessiz kalması olur. Bu gibi bir atmosfer hata yapma korkusunu da tetikler. Aslında hata yapmak ve risk almak etkili dil öğrenmenin bir parçası olarak görülür çoğu zaman (Gillies'den Aktaran Kocaman, 2005: 36). Oysa grup çalışması ve ikili çalışmada güvende olma duygusu hissedilir. Çünkü öğrenci bir görevi başarmak veya bir soruyu cevaplamak için sınıf arkadaşlarıyla çalışmaktadır.

Öğrenciler kendi grup arkadaşları ile birlikte tüm sınıfa sunmadan önce birbirlerinin fikirlerine katkıda bulunarak işbirliği içinde bir sonuca varabilirler. Böylece öğrencinin korkusu ve stresi geçmiş olur ve grup içinde aynı soruya cevap vermekten ya da yorumda bulunmaktan çekinmez. Grup çalışması öğrenciye düşünebilmesi için zaman, düşüncelerini toparlayabilmesi için fırsat ve asıl sunum yapmadan önce grup arkadaşlarından geri dönüt almalarını sağlayarak başarı şansını artırabilir. Ortak bir hedef için birlikte çalışmak, sosyal destek almak ve vermek, diğerlerinin çabalarını ve çalışmalarını teşvik etmek öğrencilerin sosyal ilişkilerini kuvvetlendirmesi için önemlidir.

Grup çalışması öğrencilere öğretmenlerce ne yapmaları gerektiği söylenmeden kendi kararlarını verebildikleri için kendi otonomilerinin ve sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur.

Grupla çalışma yönteminin bir diğer katkısı da çalışma sonunda bir ürün elde etmeyi sağlamasıdır. Grupla çalışmada, öğrenci, grubun amacına yönelik olarak bizzat çalışmalara katılmalıdır. Bu metodun kullanılmasında gruptaki her öğrencinin, çalıştığı konu üzerinde grubun diğer üyelerini bilgilendirmesi halinde öğrenme ve hatırlama düzeyinin çok daha yukarılara ulaşılacağı ileri sürülebilir. Grupta herkesin rol almasıyla, sosyal ilişki becerileri de gelişecektir ve bu süreç mantıklı düşünmeye ve kişiliğin gelişimine de yardımcı olacaktır. Bu yöntem sayesinde öğrenciler birlikte çalışma alışkanlığı kazanarak toplum içinde de olumlu ilişkiler kurmanın temelini atmış olacaklardır. Ayrıca öğrenciler bu yöntem aracılığı ile

arkadaşları ile birlikte araştırma-inceleme yapma ve bunları sınıfta sunarak etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılma ve kendilerini ifade etme imkânı bulacaklardır.

Grup çalışması ve ikili çalışmanın sınıf ortamını daha eğlenceli bir hale getirmesi, bu çalışmaların dil edinim sürecinde kullanılmasının önemini diğer tüm olumlu özelliklerin üstüne taşımaktadır. Bu çalışmalarla öğrencilerin daha çok konuşma fırsatının olmasının yanında, onlara kendi istedikleri şeyleri konuşma imkanı vermektedir. Bu da öğrencileri daha çok motive eder. Bir görevi tek başına yapmaktansa arkadaşlarıyla birlikte yapması çok daha eğlencelidir (Brown, 2001: 78).

Grup çalışması ve ikili çalışma gerçek dil konuşmalarını taklit etmeye de yardımcı olur. Sınıf içinde uygulanan birçok etkinlikte, öğrenilen dilin gerçek bağlamını yaratabilmek çok zordur. Grup çalışmasında öğrencilerin bir fikre katılma veya katılmama, bir anlam ya da fikir için görüş alışverişinde bulunma ve bir fikri netleştirme ve açıklama gibi konuşma tekniklerini kullanması gerekmektedir. Bunlar gerçek dili konuşanların da sık sık kullandıkları stratejilerdir.

Grup çalışması dil öğretiminde bahsedildiği gibi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde de yer verilmesi gereken bir çalışma biçimidir. Bu öğretim genellikle Türkiye’de, yabancı dilin kültürü içinde yer aldığı için, grup çalışmasının kullanılması öğrencilerin erek kültür içindeki konuşabilme yetisine katkıda bulunacaktır. Sınıf içinde kullanılan grup çalışması öğrencilere öğrenilen dilde pratik yapabilmek için imkan sunar çünkü bu teknik öğrencilere konuşabilecekleri bir konu ve eşler sunar.

Grup çalışmasının yabancı dil sınıflarında iyi bilinen ve sıkça kullanılması tavsiye edilen bir çalışma biçimi olmasına rağmen, çalışma sürecinde bazen öğretmen ve öğrenci rollerinde karışıklıklar yaşanabiliyor. Grup çalışmalarından en iyi şekilde yararlanılabilmesi için öğretmen ve öğrenci rolleri iyi bilinmelidir. Bundan sonraki bölümlerde sırayla bunlara değinilecektir.

1.2.3.3 Grup Çalışma Etkinliklerinde Öğretmenin Rolü

Grup çalışması öğretmen-öğrenci rolleri ve etkinlikler açısından incelendiğinde öğretmen, geleneksel eğitimci, düzenleyici, denetleyici öğretmen rolünden farklı bir rol üstlenir. Gerekli zaman öğrenciye yardım eden, önerilerde bulunan bir rehber ya da danışmandır. Grup çalışmasının uygulanması ve sonuçlandırılmasında öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı konular bulunmaktadır:

- Etkinliklerin Seçimi: öğrencilerin dil düzeyleri ve seçilen etkinliklerin birbirini bütünlemesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra etkinliklerin, öğrencilerin kullanabildikleri dil ile en iyi şekilde yapılması sağlanmalıdır. Bazen bir etkinlik yeni dil kalıpları öğretmeyi gerektirebilir. Yeni dil kalıbının önce öğretilmesine ya da öğrencilerin gereksinim duydukları sırada öğretilmesine öğretmen karar verecektir.
- Yönerge Seçimi: Etkinliğin sınıfa sunulmasında kullanılan yönergelerin seçimi dikkat isteyen bir konudur. Öğrenciler etkinlik hakkında yeterince bilgilendirilmeli, gerekirse örneklerle etkinlik açıklanmalıdır. Yetersiz bilgilendirme uygulama sırasında aksaklıklara neden olabilmektedir.

Öğrencilerle grupla çalışmanın gerektirdiği kurallar görüşülerek, bu konuda belirsizlikler yaşanmaması konusunda bir tedbir alınmalıdır. Böylelikle öğrenciler grup olarak çalışmanın gerektirdiklerinin bilinci doğrultusunda kendi rollerini daha etkili ve olumlu olarak gerçekleştirebilirler (Küçükahmet, 2003: 34).

- Öğrencilerin Edimlerini Gözlemlemek: Etkinlikler sırasında öğretmenin başlıca görevi gruplar arasında dolaşmak ve öğrencilerin çalışmalarını gizlice dinlemektir. Genel kural olarak öğrencilerin yaptıkları dil yanlışları anında düzeltilmemesi önerilir.⁸ Bunun yerine öğretmen bu yanlışları not alabilir ve daha sonra dönüt olarak kullanabilir.
- Dönüt Sağlamak: Öğretmen not aldığı dil yanlışlarını uygun bir biçimde sınıfa iletebilir ya da daha sonraki derslerde bazı konuların öğretilmesinde başlangıç noktası olarak kullanabilir. Etkinliklerin değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri

⁸ Bkz. Kaya, 2008: 37, Kocaman, 2005: 51

alınır ve karşılıklı görüş bildirilir. Bir grubun ya da ikilinin çalışmasını diğer grupların ya da ikililerin bilmesi gerekmektedir (Byrne'dan Akataran: Aktimur, 2007: 81).

Grup çalışması etkinliklerinde öğretim stratejileri büyük ölçüde tartışma ve katılımcılar arasındaki paylaşıma bağlıdır. Burada önemli olan, sosyal beceri ve yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu strateji, sınıf tartışmaları, küçük grup tartışmaları ve projeler gibi etkileşimli yöntemleri kullanır. Etkileşimli öğretim stratejilerinde öğretmene düşen görev, konu başlığını seçmek, grup büyüklüğünü belirlemek, zamanın etkili olarak kullanılmasını sağlamak olarak belirtilebilir. “Etkileşimli öğretim stratejilerinin başarısı daha çok öğretmenin grup dinamiklerini geliştirme ve yapılandırmadaki uzmanlığına bağlıdır.” (Kaya, 2008: 42).

Öğretmenlerin grupları oluştururken farklı seviyedeki öğrencilerin bir araya gelmesine özen göstermesi gerekmektedir. Konular dağıtılırken öğrencilerin seviyeleri dikkate alınmasına karşın öğrenciler arasında mümkün olduğunca görevlerin eşit bir şekilde paylaşılmasına çaba harcanmalıdır. Öğretmen grupların çalışmalarını planlamalarında, grup içi çalışmalarında öğrencilerle sürekli diyalog kurarak yol gösterici olmalıdır. Öğretmene düşen diğer önemli bir görev de, “öğrenme çevresini konu ve amaca uygun olarak öğrencilerle birlikte düzenlemek, öğrencilerin ulaşmakta güçlük çektikleri araç ve gereçleri sağlamaktır.” (Aykaç, 2005: 82).

1.2.3.4 Grup Çalışma Etkinliklerinde Öğrencilerin Rolü

Grup çalışması büyük ölçüde öğrenci etkinliğine ve işbirliğine dayanır. Her iki çalışmada da öğrenci-öğrenci arasındaki öğretim ön plandadır. Öğrenciler farkında olarak ya da olmayarak birbirlerinden öğrenirler. Bir anlamda kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Etkinlikler sırasında, birbirlerinin yanlışlarını düzeltir ve birbirlerini kontrol ederler. Öğrencilerin birbirlerini desteklemeleri ve yardımlaşmaları güven duygusu yaratır.

Byrne'a göre grup çalışmasında, özellikle bazı etkinliklerde her grubun bir lideri, sekreteri, sözcüsü olmalıdır (Byrne'dan Aktaran: Aktimur, 2005:77).⁹ Grup liderini öğrenciler seçebileceği gibi öğretmen de seçebilir. Öğrenciler bir grup lideri isteyip istemediklerine kendileri karar verebilirler. Etkinlikleri koordine etmek, grupla öğretmen arasında bağlantı kurmak ve etkinlik sonunda rapor sunmak grup liderinin görevleri arasında sayılabilir. Öğrencilerin grup liderliğini sırayla yapmaları adil olma aşamasında bir seçenek olarak sunulabilir. Bu aşamada grup liderinin hep aynı kişi olması çok tavsiye edilmez.

1.2.3.5 Grup Çalışması Etkinliklerinin Sınırlıkları

Grup çalışması kabul gören ve oldukça iyi bilinen bir öğretim metodu olsa da öğretmenler için kullanıp kullanmama konusunda bazı şüpheler vardır. Bunlardan en çok bilinenler bazı öğrencilerin bireysel çalışmayı tercih etmesi, öğrenci yanlışlarının pekiştirilmiş olması ya da öğrencilerin bir şey öğrenmeyeceği kaygısı ve öğretmenin sınıf kontrolünü sağlayamamasıdır.

Aytaç ise grup çalışmasının sınırlılıklarını şöyle ifade etmiştir.

- Grup içerisinde yalnızca bazı öğrencilerin çalışıp diğerlerinin çalışmaması sonucunu doğurabilir.
- Öğretmen tarafından gruplar iyi oluşturulmazsa örneğin, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin hepsi bir araya toplanırsa, istenen öğrenme düzeyine ulaşmak zorlaşır (Aytaç, 2005: 81).

Bütün bu sınırlılıklar öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ve öğretmenin kullanacağı akıllıca stratejilerle aşılabılır. Bu bölümün devam eden kısmında sırayla bu sınırlılıklara çözüm önerileri getirilmeye çalışılacaktır.

İlk olarak grup çalışması yerine bireysel çalışmayı tercih eden öğrencilere grup içinde verilecek, yapılarına uygun rollerle bu etkinlik türüne uyum sağlamalarına yardımcı olunabilir. Örneğin, daha içine kapanık ve sessiz öğrencilere grup çalışmasına alışana dek grup içinde not alma rolü verilebilir.

⁹ Ayrıntılı bilgi için ayrıca bkz. Brown, 2001; Johnson & Johnson,1999; Kocaman, 2005.

Grup içinde bir öğrencinin sürekli aynı rolü almasına engel olmak için arada roller değiştirilmelidir. Rol değişimleri yapılırken öğrencilere bunun nedeni açıklanmalıdır. Böylece farklı öğrenim stratejilerini kavrayabilecekleri dile getirilmelidir. Öğrenciler grupla çalışmanın kendilerine sağladığı öğrenme fırsatlarını duydukları zaman etkinlikler için daha istekli olacaklardır.

Öğretmenlerin diğer bir kaygısı ise grup çalışmasının gerçekten harcanan zaman ve çabaya değip değmediğidir. Grup çalışmasını planlama öğretmen için oldukça zahmetlidir. Öğretmen etkinliği seçecek, grupları oluşturacak ve öğrencileri dikkatli bir şekilde etkinlik için hazırlayacaktır. Grup çalışmasından sonra sonuçları değerlendirmek ve geri dönütler vermek de aynı oranda gereklidir. Öğretmenler bazen bu kadar çaba karşısında öğrencilerin yeteri kadar öğrenmeyeceğini düşünebilir veya yanlış kullanılan dil modellerini benimseyip, yanlış geri dönütler alabileceğinden endişe edebilir. Bu görüşe göre öğrenci yanlışları pekişecek ve öğretmenin bunları düzeltme şansı olmayacaktır. Bu kaygının Brown'nın yaptığı araştırma sonucunda göre şöyle çözüme ulaştırılabileceği ileri sürülmüştür:

“(a) yeteri kadar yapılan araştırma göstermiştir ki gözlenen gruptaki kullanılan dilin doğruluk derecesi öğretmen tarafından yönetilen tüm sınıf etkinliklerindeki doğruluk seviyesi kadar yüksektir ve (b) öğretmenlerin sınıf içindeki ani yanlış düzeltme çabalarının öğrencilerin ondan sonraki performansları üzerine çok önemsiz bir etkisi vardır.”

Bundan dolayı Brown grup çalışmasının etkileşim ve karşılıklı iletişim için olan olumlu katkıları ve sunduğu imkanlar öğrenci konuşmalarının yanlış düzeltilen ya da düzeltilmeyen yönlerinin olabileceği ihtimalinden çok daha önemli olduğunu ileri sürmüştür (Brown, 2001, 181).

Long ve Porter tarafından yapılan araştırmaya göre de öğrencilerin grup çalışması ve ikili çalışmada yaptıkları yanlışların artmadığı gözlemlenmiştir. Üstelik sınıf içinde öğretmenin öğrencinin konuşmasındaki hataları düzeltme çabası, girişimi bile çok az etkilidir. Dahası, bu etkinliklerde öğrencinin birbirini düzelttiğinden dolayı (peer correction) grup çalışması ve ikili çalışmanın kullanımı birçok araştırmacı tarafından destekleniyor ve bunun öğretmenin öğrencinin yanlışını düzeltmesinden daha etkili olduğunu savunuluyor (Aktaran Kocaman, 2005: 50).

Sonuç olarak, toplumumuzda çok kullanılan bir söylem vardır: insan yaptığı yanlışlardan iyi öğrenir, çünkü onları hatırlamamız daha muhtemeldir.

Öğretmenlerin başka bir endişesi de sınıf kontrolünü kaybetmektir. Öğretmen aynı anda birçok grupta olamaz bu yüzden öğrencilerin ne yaptığını bilemeyebilir. Bazı öğretmenler sınıftaki her bir olaydan haberdar olduklarında kendilerini daha rahat hissedebilirler. Bu noktada öğretmenler eşle etkileşimin öğrenme için değerini anlamalı ve bazı sunumları da öğrencilere bırakmalıdır. Sınıf yönetimi sorunları için öğretmen eğitimi de gereklidir. Grup çalışması bazen gürültülü olabilir. Bazı öğrenciler görevini yerine getirmek yerine diğerlerini rahatsız edip çalışmadan puan alma çabasında olabilir ya da bazı öğrenciler görevi kendi ana dillerinde yapmaya çalışabilir. Öğretmen bu konularda tedbiri elden bırakmamalı ve caydırıcı çözüm yolları üretmelidir.

Bu konuda unutulmaması gereken başka bir nokta ise gürültü ve disiplinsizliğin genellikle öğrencilerin ne yapacaklarını bilmedikleri ya da verilen görev çok zor veya kolay buldukları zaman ortaya çıktığıdır. Öğretmen yönergenin yeterince açık olduğundan ve herkesin görevi anladığından emin olmalı olumlu bir dayanışma yaratılması ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde destekleyici olmalı, görevini yapmayan, diğerlerinin yaptıklarından puan almaya çalışan ve çalışma sırasında rahatsız edici davranışlar gibi problemlerle başa çıkma becerilerini kazandırmalıdır.

Bassano'ya göre grup çalışması esnasında anadil kullanımı ise genellikle görevin bildikleri yabancı dil bilgisinden daha fazlasını gerektirmesi, yönergenin anlaşılabilmesi, verilen görevin zor olması ya da konu hakkında bilgi sahibi olmamaları, etkinliğin çok kolay olması ya da düz, ilgi çekmeyen, sıkıcı bir etkinlik olması gibi sebeplerden kaynaklanabilir (Bassano'dan Aktaran Bekmezci, 2007: 17). Bu durumda öğretmen öğrencilerin yeterli kelime bilgisi ve konu üzerinde bilgiye sahip olduğundan emin olmalı, erek dili sınıf içinde mümkün olduğunca fazla kullanarak model olmalıdır ve öğrencilerin seviyelerine uygun, eğlenceli, ilginç etkinlikler sunmalıdır.

Brown öğretmenlerin bu tip problemlerle başa çıkabilecek çeşitli stratejiler geliştirebileceklerini savunmuş, bu yüzden bu problemlerin grup çalışması etkinliklerinin kullanılmaması için sebep olmaktan ziyade aşılabilecek zor yönleri olarak değerlendirmiştir (Brown, 2001: 72).

Peçenek grup çalışmasıyla oluşabilecek sorunlar ve çözüm önerilerini şöyle özetlemektedir:

“İkili ve grup çalışmaları düzenleme ve uygulama aşamalarında bazı sorunları ardı sıra getirmektedir. Öğrencilerin ikili ya da grup düzeni almaları ve sonrasında birlikte çalışmaları sırasında gürültü çıkabilecektir. Özellikle tek dilli sınıflarda anadiline geçiş eğilimi olabilir. Ya da kimi öğrenciler grup etkinliklerine katılmak istemeyecekler, kimileri de etkinlik sırasında başka şeylerle ilgileneceklerdir. Bu çalışmaların zaman kaybı olduğunu düşünenler de olacaktır. Ancak tüm bunlar gereken uyarılar yapılarak ya da bu teknikleri uygulama nedenleri ve kazandırdıkları anlatılarak üstesinden gelinebilecek sorunlardır.”

(Peçenek, 1998: 55-57)

Bu bölümde incelendiği üzere grup çalışmasının yabancı dil derslerinde kullanımı ile ilgili bir takım sınırlılıklar ya da öğretmen kaygıları olsa da bunlar çözülemeyecek sorunlar değildir ve grup çalışmalarına derslerde yer verilmemesi için sebep oluşturmazlar.

Bu bölümde etkileşim ve bu çerçeveden bakılarak Çalışma biçimleri incelenmiş, tanıtılmıştır. Bir sonraki bölümde ise geçmişten günümüze kullanılagelen dil öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerle birlikte kullanılan çalışma biçimlerine değinilecektir.

2. GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE ÇALIŞMA BİÇİMLERİ

Yabancı dil bilmenin önemli bir gereksinime dönüştüğü günümüzde, dil öğretimine yeni işlevler de yüklenmiştir. Bugün ülkemizde yabancı dil öğretimi her alanda vazgeçilmez hale gelmiştir; küreselleşen toplum yapısıyla birlikte iş dünyasının da olmazsa olmazlarından biri haline dönüşmüştür. İş ilanlarının hemen hemen hepsinde dil bilmek gereklidir. Ancak değişen gereksinim ve koşullar yabancı dil öğretiminde de farklı yapılandırılmalara gidilmesini gerekli kılmaktadır ve bu doğrultuda eğitim sistemimizde öğrenci merkezlik, iletişimsel öğrenme, öğrenci otonomisi gibi yeni uygulamalara gidilmektedir. Yabancı dil öğretimi çok yönlü, geniş kapsamlı bir uğraştır. Bu uğraшта başarıya ulaşmak için çağın gereklerini yabancı dil eğitime yansıtma ve dersin amaç, yöntem, araç-gereç ve ders izlencelerini bu değişikliklere uyum sağlayacak şekilde düzenlemek gereklidir.

“Çağdaş, ülke koşullarına uygun yönetsel düzenlemeler ve bu yöntemler doğrultusunda oluşturulacak ders araç-gereçleri ve etkinliklerle yapılacak uygulamalar, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin giderilmesinde, sorunların çözülmesinde ve yabancı dil öğrenenlerin bunu iş hayatı gibi farklı alanlara yansıtabilmesinde büyük ölçüde yardımcı olabilir.” (Tapan, 1995 : 151).

Tapan’ın ifadelerinden hareketle günümüz yaşam koşulları ve iş hayatının gereklerinin eğitim ve öğretime aktarılabilmesin öğrencinin ileriki yaşamında başarısını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşılabilir.

Geçmişten bugüne dil öğretim yöntemleri incelendiğinde hepsi de belli bir süre kullanıldıktan sonra çağın gereklerini karşılayabilmek için her dönemin kendine özgü koşullarına ve gereksinimlerine uygun olarak değişmekte ya da gelişmeye devam etmektedir. Bu değişim yöntem ve yaklaşımlara paralel olarak ders işlenişini, dersin amaçlarını, ders araç gereçlerini ve çalışma biçimlerini etkilemektedir.

Değişen yöntem ve yaklaşımlar incelendiğinde, bunların sürekli bir gelişim halinde olmadıkları; yani tarihsel açıdan incelendiğinde sonraki eğitim yönteminin

bir öncekinin daha da gelişmiş hali olmadığı gözlenmektedir. Polat bu değişimi şöyle yorumlamaktadır:

“Yabancı dil öğretimini diğer öğretim alanlarından ayıran belirleyici özellik, yabancı dil öğretimindeki yöntemsel değişmelerin birbirini tamamlayan gelişmeler çizgisi oluşturmamasıdır. Diğer bilim dallarında, örneğin doğa bilimlerinde, yeni bilgilerin kazanılması, o zamana değin kazanılan bilgileri tamamlar ya da bu bilgilerin yerini alır. Oysa yabancı dil öğretiminde alt düzeyden başlayıp gittikçe yükselen bir gelişim geleneği bulmak güçtür, daha çok iki belirgin amaç arasında gidiş gelişler vardır. Yabancı dil öğretim tarihçesinde gözlenebilen yöntemsel değişmeler, zamanın egemen anlayışına koşut olarak iki amaçtan birinin diğerine yeğlenmesiyle gerçekleşen değişmelerdir.”

(Polat, 1986 : 35)

Buradan hareketle dil öğretim yöntemlerini değerlendirirken en sonuncusu en iyi şeklinde bir değerlendirme yapmak yanlış olacaktır.

Yabancı dil öğretimine tarihsel açıdan bakıldığında, dil öğretim yöntemlerinin, her dönemin kendine özgü koşullarına ve gereksinimlerine uygun olarak, değişmeler gösterdiği gözlemlenebilir. Bu yöntemlerin günümüz koşullarıyla ele alındığında, hiçbirisi mükemmel olarak değerlendirilememekle beraber, yine hiç birisi de işe yaramaz olarak değerlendirilemez.

İlk bölümde çalışma biçimleri tanıtılmıştı. Bu bölümde geçmişten günümüze dil öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin değişmesiyle birlikte farklılaşan ve asıl araştırma konumuz olan çalışma biçimlerine değinilecektir. Böylelikle farklı eğitim yöntemleriyle hazırlanmış olan ders kitaplarını incelerken yer alan alışırmalardaki çalışma biçimleri daha net şekilde ortaya çıkacaktır.

Brown yabancı dil öğretimindeki yaklaşım ve yöntemlerin 18. yy. sonlarında ortaya çıkan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemiyle başladığına yer verir. Bu bakımdan incelemeye bu yöntemle başlamak uygun olacaktır (Brown, 2001: 19).

2.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi ve Çalışma Biçimleri

19. yüzyılda 1960'lı yıllara kadar etkisi sürmüş olan dil bilgisi-çeviri yöntemi dilin mantıksal kurallarla kurulmuş bir düzen olduğu varsayımını benimsemiş, yabancı dil öğrenmeyi ise neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda kesin buyruklar veren bilgileri içeren dil kurallarını öğrenmek olarak değerlendirmiştir.¹⁰

Dilbilgisi- çeviri yönteminin ortaya çıkmasındaki temel düşünce gerçek dilin yazılı dil olarak görülmesi ve anadil ile erek dil arasında çeviri yapabilmenin, dil öğrencilerinin dili öğrendiğinin en büyük göstergesi olduğudur.¹¹

Bu durum dilbilgisi- çeviri yönteminin amacı ile birlikte düşünüldüğünde, tutarlılık göstermektedir. Dilbilgisi- çeviri yöntemini değerlendirmeden evvel yöntemin amacını incelemek yöntemi daha iyi anlamak için yararlı olacaktır.

Bu yöntemde benimsenen amaç, yabancı dil kurallarının öğrenilmesi ve bunların çeviride uygulanması olmuştur. Dilbilgisi kurallarının anlaşılıp anlaşılmadığını, sözcüklerin diğer dilde karşıtlarının öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek için de öğrencilere sürekli olarak çeviri yaptırılmıştır.”(Ekmekçi, t. y. :1) .

Ayrıca bu yöntemde konuşmaya, iletişim amacıyla telaffuza ve yazma etkinliklerine yer verilmez. En önemli amaç dilin kurallarının ezberlenmesidir. Derste amaç dil yerine anadil kullanılır (Demirel, 2004 : 30-31).

Polat dilbilgisi çeviri yönteminde birincil amacın dil kullanımı değil, dil bilgisi olduğunu belirtmiştir (Polat, 1986: 52).

Uygulama alanına gelindiğinde öğrenciler başlangıçta zor edebi metinleri okurlar. Mark bu yöntemi kullanan öğretmenin amacını da öğrencilerin erek dilde yazılmış edebi metinleri okuyabilmesi ve bu metinleri anadiline çevirebilmesi olarak belirtmiştir. Elbette dilbilgisinin de bir o kadar önemli olduğu bu yöntemde öğretmenin ayrıca öğrencilerin okuduğu bu edebi metinlerden yola çıkarak dilbilgisi kurallarını açık olarak öğrenciye aktarabileceği bir plan hazırlaması da kaçınılmazdır. Çünkü bu yaklaşımda dilbilgisi konularını öğrenciye açık olarak aktararak öğrencilerin erek dile ilişkin kuralların bilincinde olmasının sağlanması

¹⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. Larsen-Freeman, 2000: 17,

¹¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Larsen-Freeman, 2000: 18-20, Demircan, 2002: 151, Demirel, 2004: 39.

esastır. Öğrencilerden dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi istenir. Dilbilgisi kurallarının yanında sözcüklerde öğrencinin anadilindeki karşılıklarıyla öğrenciye ezberletilmelidir. Buradaki mantık ise anadildeki karşılıklarıyla öğrenilen sözcüklerin daha kolay kullanılabilmesidir (Aktaran Larsen-Freeman, 2000: 19- 20).

Dilbilgisi- çeviri yönteminde öğretmen ve öğrenci rolleri ve ders işleniş ele alındığında, derste geleneksel bir tutum sergilendiği görülmektedir. Öğretmen otoritedir, anlatımı gerçekleştirir ve sınıf idaresi onun elindedir. Öğrenci ise öğretmenin söylediklerini yerine getirir. Öğretmenin istediği ve izin verdiği ölçüde derse katılır ve öğretmen neyi biliyor ve kendisine neyi aktarıyorsa sadece o kadar bilgi edinir, kendisi çıkarımlarda bulunmaz. Öğretmenin getirdiği edebi metinleri öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda inceler, öğretmenin yaptığı açıklamaları dinler ve öğretmenin anlattığı dilbilgisi konularını ve getirdiği sözcük listelerini ezberler. Öğretmen çeviri için derse getirdiği metinlerle ilgili sorular sorar ve öğrenciler de cevaplar. Öğrenciler genelde sorular sormaz. Eğer öğrenci hata yaparsa öğretmen hemen hatayı düzeltir (Larsen-Freeman, 2000: 19).

Uygulama alanı incelendiğinde derslerin işleniş genelde öğretmenden öğrenciye verilen yönergeler, yapılan açıklamalar ve sorulan sorularla gerçekleştiğinden etkileşim yönünün genelde öğretmenden öğrenciye olduğu söylenebilir. Öğrencinin de uygulama amaçlı çeviriler ve sorulara verdiği yanıtlarla öğrenciden öğretmene doğru bir etkileşimin de olduğu görülmektedir. Ancak bu öğretmenin çizdiği sınırlar çerçevesinde olduğundan güçlü bir etkileşim olduğu söylenemez. Ders işlenişinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurduğu durumlara sık rastlanmaz.

Bu sıralamaya bakıldığında ilk olarak metnin okunması, öğrencilerin etkin ya da pasif olabilecekleri bütün sınıf çalışmalarıdır. Kelimelerin öğrencilere verilmesi ve ezberlenmesinin istenmesi de yine öğrencilerden bireysel çalışma yapmalarını gerektirir. Öğretmen tarafından öğrencilere metinlerle ilgili sorular yöneltilmesi ve öğrenciler tarafından cevaplanması öğrencilerin daha etkin olduğu bütün sınıf çalışmasına örnek oluşturur. Ardından metinde geçen gramer konularının öğrencilere sunuş yoluyla aktarılması öğrencilerin pasif olduğu bütün sınıf çalışmasıdır. En son da çeviri işlemine geçilmesiyle etkin bütün sınıf çalışması uygulanmış olur.

Bu yönteme o dönemlerde uygulanabilme imkanı veren ise değişik diller konuşan insanların bir araya gelebilme, karşılıklı konuşabilme olanaklarının sınırlı olmasıdır. (Polat, 1986: 56)

Bu yöntemde önce öğrencilere kurallar verilir ve öğrencilerden bu kurallar doğrultusunda çeviri yapmaları beklenir. Dilbilgisi- çeviri yöntemi kurallardan tek tek örneklerle gidildiği için tümden gelimci bir yöntemdir sonucuna ulaşılabilir.

Dil bilgisi çeviri yöntemi ders süreci incelendiğinde öğretmen merkezlidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde¹² daha çok tüm sınıf çalışmalarının, bazen de bireysel çalışmaların yapıldığı söylenebilir. Grup çalışmalarının günümüz eğitim anlayışında sıkça kullanıldığını düşünülürse, bu yöntem, bu anlamda çok yeterli olmayacaktır. Eğitimin öğretmen merkezli olması ve yabancı dil öğretimine bilgi aktarımı şeklinde yaklaşması da bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Dil bilgisi- çeviri yönteminin kullanım özellikleri ve uygulama alanına bakıldığında grup çalışma etkinliklerine çok yer verilmediği ve işleniş açısından grup çalışmasına çok elverişli olmadığı gözlemlenir.

20. yüzyılın ilk yarısında, İkinci Dünya Savaşından sonra, yabancı dil öğrenme gereksinimleri dilin öncelikle iletişim aracı olarak kullanılmasını gerektirecek şekilde gelişmiştir. Ulaşım ve kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişmeler de dil öğretimindeki farklı gereksinimlerin sebeplerindendir. Bu ilerlemeler ekonomik ve kültürel alanlarda toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşmasına neden olmuş, dünya küreselleşmiş ve küçülmüştür. İşte bu aşamada yabancı dil bilme diğer insanlarla anlaşma aracı olarak görülmeye başlanmıştır. Dilbilgisi-çeviri yönteminin, öğreneni karşılıklı konuşmaya ve iletişim kurmaya yöneltmediğinden ve günün yabancı dil öğrenme gereksinim ve amaçlarına ters düştüğünden dil öğretiminde yetersiz olduğu düşünülmüştür.¹³ Bu yöntem yine ders süreci incelendiğinde sadece okuma ve çeviri üzerinde durduğu için iletişimdeki en önemli dilsel beceri konuşma gelişmemiştir sonucuna ulaşılabilir.

¹² Ayrıntılı bilgi için bkz. Freeman, 1986: 10, Brown, 2001: 19, Gür, 1995a: 29, Thornbury, 1999: 21.

¹³ Mccarthy, 1998: 265, Brown, 2001: 24.

2.2. Konuşsal İşitsel Yöntem ve Çalışma Biçimleri

1960’larda kitle iletişim ve ulaşım araçlarında görülen değişmeler, farklı toplum ve kültürlerden insanların yakın ilişkiler kurmalarına olanak tanımış ve dil öğretiminde de konuşsal-işitsel ve görsel-işitsel yöntemler uygulamaya girmiştir. Bu yöntemlerin sınıf içi uygulanmasında söyleneni tekrar etmek ve tekrarla ezberlenen cümle kalıplarına benzer cümle üretmek esastır. Konuşsal işitsel yönteminin yabancı dil öğretiminde sözel becerilere ağırlık verdiği ve bunun sonucu olarak öğrencide mükemmel bir dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir. Artık burada amaç kültür dilinin değil, konuşma dilinin öğrenilmesidir. Ancak Demirel’e göre bu yöntemin büyük ölçüde eleştiriye açık olan yönü zihinsel sürece ve zihinsel kavramaya yer vermeyen, yalnızca biçime ve otomatik öğrenmeye dayalı bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır (Demirel, 2004a:36).

Konuşsal-işitsel yöntemin temelinde yapısalcılık ve öğrenmeyi uyaran-tepki ilişkisi içinde, koşullanma yoluyla kazanılan bir davranış değişikliği olarak tanımlayan davranışçılık akımı vardır (Tapan, 1986: 12).

Konuşsal işitsel yöntem kullanan öğretmen öğrencinin dili iletişim içinde kullanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencinin konuşması ve konuşulanları anlamasını ön planda tutan öğretmen, öğrencilerin durup düşünmeden dili kullanması gerektiği iddiasıyla öğrencinin çok fazla tekrar yapmasını sağlar. Bu yolla yabancı dil öğrencisi alışkanlık geliştirebilir ve dili otomatik olarak kullanabilir (Larsen-Freeman, 2000: 45).

Burada öğretmenin rolü erek dili ve erek dil kültürünü öğrencilere aktarmaktır. Öğrenci davranışlarını yönetir ve aynı zamanda kontrol eder. Yönergeler öğretmen tarafından verilir. Dilbilgisi için bu yaklaşımda uygulanan yöntem dilbilgisi-çeviri yönteminden farklıdır. Öğretmen burada dilbilgisi anlatımı aşamasında açık bir yol kullanmaz. Yapılar örnek tümcelerle öğrencilerin çıkarımlar yapabileceği tümevarımlı şekilde öğrenciye aktarılır (Demirel, 2004a: 40).

Öğrencilerin derslerde sahip olduğu rol genelde taklide dayanır. Öğrenci öğretmenin dediklerini taklit eder ve yapı ve sözcükleri ezberler. Konuşsal işitsel yöntem ile gerçekleşen dil öğretiminde genelde etkileşim öğretmen ile öğrenci

arasındadır. Yönergeleri öğretmen verdiği için yönü öğretmenden öğrenciye olan bir etkileşim olduğu söylenebilir. Öğrenciden öğretmene etkileşim ise öğrencilerin öğretmenin sorularına verdiği yanıtlarla ve alıştırma çözerken gerçekleşir. Öğrenciler arasındaki etkileşim ise zincir alıştırması yaparken oluşmaktadır; ancak bu alıştırma öğretmen kontrolünde olduğundan ve öğrencilerin yeni bir şey üretmeleri söz konusu olmadığından yoğun bir etkileşim olduğu söylenemez.

Konuşsal işitsel yöntemde yeni dil yapıları diyalog şeklinde sunulur. Daha çok teyp ve dil laboratuvarları kullanılır. Öğretmen merkezli bir yaklaşımdır ve uygulama alanı incelendiğinde daha çok bireysel çalışmalara (dil laboratuvarları) ve tüm sınıf çalışmalarına (teyp, dinleme) yer verilmiştir. Belli bir bağlam içinde olmasa da diyalog okuma etkinliklerinde yer yer ikili çalışmalar vardır. Yine de bu cümle kalıplarının tekrar yöntemiyle ezberlenmesi şeklindeki tüm sınıf çalışmaları daha ağırlıklıdır.

Temel beceriler incelendiğinde bu yönteme göre dil dinleme ile başlamaktadır. Ardından bu beceriyi konuşma, okuma ve yazma takip etmektedir. Bir dili öğrenmek alışkanlık edinme olarak görülür. Derslerde anadil yerine hedef dil kullanıldığı için öğrencide dil öğrenme alışkanlığının daha kolay kazandırılacağı düşünülür. Öğrencilerin hata yapmalarına izin verilmemesinin sebebi de yine dilin bir alışkanlık edinme olarak görülmesidir ve bu aşamada hatalar da kötü alışkanlık olacaktır. Dil öğrenilirken öğrenciye düşen sürekli yinelemeler yapmak, böylece alışkanlıklar oluşturmaktır. Böylece dil öğrenimi bilinçli bir uğraş olmaktan çıkmış, mekanik bir görünüm almıştır.

Dil öğrenme bir alışkanlık edinimi olarak görüldüğü için, bu öğretim yönteminde, öğretim aslında öğrencinin yabancı dilde kendisine verilen uyarılara, hiç düşünmeden, anadilindeki kadar kısa bir süre içinde karşılık vermesine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Bu ilke yabancı dil öğretiminde alıştırmanın önemini büyük ölçüde artırmıştır. Tapan bu yöntemdeki ders işlenişini şöyle açıklamıştır:

“Dil bilgisi kurallarının öğretimine dayalı geleneksel alıştırma olan ‘Drill’ alıştırmalarından çok farklı alıştırma biçimleri kullanılmaya başlanmıştır. Her çocuğun anadili yapı örgülerini dilbilgisi kurallarını

öğrenmeden de doğru kullanabileceği mantığıyla, yabancı dilin yapısal yönden aynı, içerik yönünden farklı tümceler kurma olanağı sağlayan ‘pattern’ denilen dilin yapı örgüleriyle öğretilmesi savunulmuştur. Bu şekilde öğrenci yabancı dili, anadilinde olduğu gibi yineleme, öykünme, örnekseme yoluyla alışkanlıklar yaratacak biçimde öğrenebilecektir”.

(Tapan, 1995: 157)

Yabancı dili kurallar yardımıyla öğrenmenin akıcı konuşmayı engellediği savunulur. Yabancı dil derslerinde dil yapıları, gündelik yaşamdan alınmış durumlar içinde, karşılıklı konuşmalar biçiminde öğrencilere verilmelidir.

Böyle bir amacın benimsenmesiyle öğrencilerin artık öğrenilen dili gerçek hayatta da kullanıma geçirebilecekleri bir döneme geçildiği, en azından böyle bir girişimde bulunulduğu sonucuna ulaşılabilir. Dilbilgisi-çeviri yönteminde kullanımsal boyuttan hiç bahsedilmemişti.

Bu anlamda değerlendirildiğinde öğretmen doğru sesletim ve dilbilgisi ile sınıfta bir model oluşturmalıdır. Zaten dil öğrenmenin asıl amacı bahsedildiği gibi iletişimde bulunabilmekse, dil öncelikle konuşma olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen aynı zamanda olumlu pekiştirmeler, öğrencilerin doğru alışkanlıklarını (dili doğru biçimde öğrenmelerini) geliştirecektir.

1970’li yılların ortalarına kadar kullanılan konuşsal işitsel yöntemin, zamanla uygulama alanında yetersiz kaldığı, dil öğretimiyle ilgili tüm sorunları çözümlemeye yetecek kapsamda olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu yöntemin temeli dilin öncelikle sözlü bir bildirişim aracı olduğu görüşüdür. Amaç ise öğrenilenlerin okul dışında kullanıma aktarılabilmesidir. Ne var ki burada dilin bilinçsizce, taklit ve ezber yoluyla öğrenileceği savunulmuştur. Fakat öğrenenlerin ezberlediklerini gerçek yaşama aktarabilmeleri zordur. Konuşmacı, dinleyicinin durumu, aralarındaki ilişki, karşılıklı beklentiler, yer ve zaman koşulları hiç hesaba katılmamıştır. Bu da konuşsal işitsel yönteme getirilen en belirgin eleştirilerdendir.¹⁴

Yapısalcılık da eleştirilen yönlerdendir.

¹⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Gür, 1995b: 44, Brown, 2001: 23, Thornbury, 1999: 21, Sülüsoğlu, 2008: 25.

“ İlk olarak ister istemez sınırlı kalan bir bütüncedeki yapıları aktarmakla yetinip üretici dilbilgisinde olduğu gibi, sınırsız sayıda tümce kurmayı sağlayan kuralları vermemektedir. Yine yalnızca yüzeysel yapıyla yetinildiğinden alıştırmalarda değiştirim yoluyla öğretilmek istenen sözcük dağarcığında anlamsal boyut cılız kalmaktadır. Aynı zamanda dilbilgisel yapılara daha ağırlık verildiğinden, sözcük öğretiminden verim sağlanamamaktadır.” (Tapan, 1995:159)

Alıştırma biçimlerine bakıldığında bunların iletişim amaçları belirlenmemiş, bağlamdan kopuk, soyut dilsel yapılar olduğu ve öğrencilerin bunları ezberlemek zorunda kaldığı düşünülebilir. Bu şekilde öğrenenlerin doğru cümleler üretmesi sağlanmakta; fakat bunları belli bir iletişim bağlamı içinde kullanması başılamamaktadır. Üreticilikten uzak bu mekanik alıştırmalar öğrenenleri motive edemediğinden dolayı dersten bıkmalarına yol açmaktadır. Gerçek dışı bir dünya inandırıcı değildir. Gerçek dışı bir dünyayı yansıtan kurma diyalogların ezberlenmesiyle sürdürülen bir öğretim ise dil kullanımında öğrenciyi sınırlar, öğrenciye dili gerçek iletişim durumlarında özgürce kullanabilme yetisini sağlayamaz.

Konuşsal işitsel yöntem eleştirilen bazı eksikliklerin giderilmesiyle daha kullanışlı hale getirilebilir. Öğretilecek diyaloglarda bağlam ögesi daha çok etkili hale getirilebilir. Ayrıca yine bu diyaloglar ideal olan, yapıcı doğruluğun vurgulandığı diyaloglar olmaksansa, gerçek yaşamda, öğrenilen dilin kültürü içinde kullanılan diyaloglar olmalıdır. Böylece öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşama uygulayabilmeleri daha kolay olacaktır.

2.3. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ve Çalışma Biçimleri

Bilişsel yaklaşımlar 1960lar itibariyle işlerlik kazanmışsa da daha sonra gelişen iletişimci yaklaşımın gölgesinde kalmıştır. (Demirel, 2004a: 39). Bilişsel yaklaşım insanın doğuştan bir dil öğrenme yeteneğiyle dünyaya geldiği ve beyinde bulunan bu alan sayesinde istenilen dilsel bilgileri edinebileceğini savunur (Demircan, 1990: 192-197).

Bilişsel yaklaşımda anlamlı bir öğrenme olabilmesi için yeni öğrenmelerin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir. Yeni bir öğrenmeye geçmeden önce de daha öncekiler tam olarak öğrenilmiş olmalıdır. Dil bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir. Bu anlamda değerlendirildiğinde konuşsal işitsel yöntemden tamamen farklı bir anlayışa sahiptir. Öğretmen sık sık alıştırma ve tekrarlatan bir kişi değil, dili düşünerek dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülür. Bir dilin herhangi bir cümlesini ezberlemekle o dilin öğrenilemeyeceği savunulur. Öyleyse, öğrenme bu üretimin nasıl gerçekleşeceğine odaklanmalı ve bu bakış açısı öğrenene kazandırılmalı denilmektedir. Demirel bilişsel yöntemin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmelidir.
2. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir.
3. Dört temel beceri öncelik ve sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir.
4. Anadilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir.
5. Öğretmen ve öğrencinin tutumu, sınıf içi iletişim, iyi bir öğrenme ortamı için çok önemlidir. Öğretme, kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görünür. (Demirel, 2004a: 39- 40)

Bilişsel yaklaşım Demirel'in bahsettiği bu özellikler incelendiğinde öğretmen merkezli öğrenci merkezliye daha yakın bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilebilir. Çalışma biçimleri incelendiğinde bahsedilen diğer yöntemlere göre daha fazla çeşitlilik gözlemlenir. Bilişsel yaklaşımın temel özellikleri ve amacı incelendiğinde burada bireysel çalışmaların ve bütün sınıf çalışmalarının yanı sıra grup ve ikili çalışmaların da desteklendiği söylenebilir.

2.4. Bildirişimsel İşlevsel Yöntem ve Çalışma Biçimleri

1970'li yılların ortalarından başlayarak yabancı dil öğretiminde Bildirişimsel-İşlevsel Yöntem etkili olmaya başlamıştır.¹⁵ Burada amaç yine öğrencilere iletişim yetisinin kazandırılmasıdır. Dili doğru kullanmak yeterli değildir, dili özgün

¹⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. Vardar, 2002: 31, Demirel, 2004b: 42, Larsen-Freeman, 2000: 132.

iletişimsel durumlarda kullanma yetisini kazanmak gerekir. Öğrenciden beklenen anadilde olduğu gibi yabancı dilde de daha önce hiç işitilmemiş cümleleri hemen anlaması ve hiç söylenmemiş cümleleri söyleyebilmesidir. Konuşsal işitsel yöntemde ise yine konuşma ve iletişim önemli olsa bile belli kurgulanmış cümlelerin öğrenciye ezberletilmesi söz konusudur. Bu anlayış iki yaklaşım arasında ciddi bir fark oluşturmaktadır. Bildirişimsel işlevsel yöntemde iletişim yetisi çok önemli bir kavramdır. İletişim yetisi kavramını geliştiren Hymes’a göre, dili konuşan kişi hedef dilin dilbilgisi kurallarını ve sözvarlığını iyi bilmeli, aynı zamanda dille ilgili bilgi birikimini toplumsal durumlarda kullanabilmelidir ve artık tümceden ve dilbilsellikten değil, söz edimlerinden ve sözel bildirilerin toplumsal-kültürel bağlama uygunluğundan söz edilmektedir (Gülmez’den Aktaran Aktimur, 2007: 34).

Michael Canale, iletişim yetisinde dört öge belirler:

1. Dilbilgisel Yeti (Dilsel yeti, sesletim, sözdizimi ve sözcük bilgisi)
2. Söylem Yetisi (Uzun metinlerin ve konuşmaların yapısını anlamada yeterli kural bilgisi)
3. Toplum dilbilimsel Yeti (Değişik durumlara uygun konuşma ve yazma bilgisi, kibarlık kurallarını bilmek, vb.)
4. Stratejik Yeti (Stratejilerin üstesinden gelebilme, dilin yeteri kadar bilinmediği durumlarda iletişimi sağlayabilme) (Aktaran: Peçenek, 1998: 11).

Bildirişimsel işlevsel yöntemde görüldüğü gibi sadece dilbilgisi kurallarının özümsemesi ya da sadece amaç dilde konuşma vurgulanmamaktadır. Burada hem kuralları bilip karşıdaki konuşmacı ya da yazılı metnin anlaşılması, hem de iletişim sürecinde özgün dil yapıları kullanması ve bunları uygun bağlamda uygun şekilde kullanabilme becerisi önemlidir.

Burada iletişim becerisine sahip olan kişinin öğrendiği dil yapılarını çeşitli durumlarda üstleneceği role uygun olarak uygulayabilmesi çeşitli toplumsal bağlamlarda bunları doğru kullanabilmesi beklenir. Burada sadece dilbilgisel boyut ya da anlamsal boyut değil, toplumsal yaşamda kullanım boyutu da önemlidir.

Bu açıdan değerlendirildiğinde konuşsal işitsel yönetime getirilen en önemli eleştirilerin burada çözülmeye çalışıldığı ve bağlam konusuna burada dikkat edildiği söylenebilir.

Uygulama alanında konuşma yönelimleri ön plandadır. Tek tek durumlardan yola çıkmanın yetersiz olduğu düşünüldüğünden onun yerine kişiyi iletişim kurmaya iten soru sorma, öneride bulunma gibi konuşma yönelimleri önem kazanmıştır. Öğrencilere konuşma amacı, durum ve bu durumu nasıl ifade edeceğine dair dilsel araçların kullanım bilgisi verilmelidir; ne var ki aynı yönelim birçok farklı şekilde dile getirilebilir. Fakat konuşsal işitsel yöntemdeki gibi tek kalıplaşmış yapıların öğrencilere kazandırılma çabası yoktur. Böyle bir esneklik sağlaması öğrenciye seçme imkanı verdiği için öğrenci otonomisine katkıda bulunduğu söylenebilir. Öğrenciler aynı durumda söylenebilecek birçok seçenekten bağlama uygun olanı seçmekte ve kullanmaktadır. Böylece öğrenciler derste biraz daha etkin hale gelebilirler. Öğrenci yabancı dili farklı bağlamlarda farklı şekilde kullanır. Burada amaç hangisini nerede kullanacağına dair yetiyi kazandırmaktır. Larsen-Freeman’a göre iletişimsel yeti verilen sosyal bağlama uygun dili kullanabilme becerisine sahip olmayı gerektirir (Larsen- Freeman, 2000: 37). Öğrenci kim olarak, kiminle, hangi durumda, hangi amaçlarla, hangi anlatım araçlarıyla, ne olarak iletişimde bulunuyor farkında olmalıdır.

Bu farkındalığı sağlamak için bildirimsel işlevsel dil öğretimi iletişimi gerektiren gerçek yaşam durumlarını kullanır. Dil etkileşimsel olarak görülür. Berns dili kişiler arası bir etkinlik olarak görür ve dil toplumla açık bir ilişki içindedir (Aktaran Kocaman, 2005: 72). Buradan bakıldığında, dil çalışması hem dilin dilbilimsel hem de sosyal ya da durumsal bağlamı içinde kullanımına (görevine) dikkat etmelidir. İletişimsel dil öğretiminde grup çalışmalarının tercih edilme sebebi de aslında anlamlı dil görevlerini başarmada öğrencilerin iletişim içinde bulunabileceği gerçek yaşama benzer bağlamları sağlamasıdır.

Bildirimsel-işlevsel yöntem öğrenci odaklı bir öğretimden yanadır. Öğrenci öğrenme istek ve ilgisi, beklentileri, deneyimleri, içinde bulunduğu koşullar ile öğretimin odak noktasıdır. Ders düzenlemelerini yönlendiren artık burada öğrenci gereksinimleridir. Öğrenci gereksinimlerini belirleyen öğrencinin içinde yaşadığı ortam ve bu ortamda yabancı dil aracılığıyla yapabileceği işlerdir. Öncelikle öğrenci gereksinimlerinin araştırılması, bu araştırmaların sonuçlarına göre dilin somut kullanım alanlarının, aynı öğrencinin dili nerede, ne zaman, hangi amaçlarla, hangi

rolleri üstlenerek kullanacağını belirlenmesi ve ders düzenlemelerinin, ders kitaplarının buna göre oluşturulması bildirimsel-işlevsel yöneme temel olan düşüncelerdir.

Ders sürecinde amaç dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller öğretim için kullanılır. Uygulamada ise toplumsal karşılıklı etkileşim biçimlerine uygun bir yol izlenir ve çalışmaların sınıf ortamında gerçek iletişim ortamına en yakın biçimde düzenlenmesi öngörülür. Zaten amaç öğrencilerin toplum içinde de kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamaktır. Bu ortam ise ‘öğretmen sorar-öğrenci yanıtlar’ şeklindeki tek yönlü öğretimle oluşturulamaz. İkili ya da grup çalışması gibi çok yönlü iletişime dayanan uygulamalara derslerde yer verilmelidir. Öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim (simultasyon), problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır.

Bildirimsel işlevsel yöntemi kullanan öğretmenin amacı yabancı dil öğrencisinin erek dili iletişimde etkin olarak kullanmasını sağlamak olduğu belirtilmişti. Öğretmen de işte sınıfta bu iletişimi kolaylaştıran bir rol oynar. İletişim için durumlar yaratan öğretmen, kısa yönergeler verir. Öğrencileri etkin olarak tartışmaya yönlendirir. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sağlar ve öğrencilerin birbirlerini anlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler bu öğretim yönteminde etkin rol alırlar. Öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda belirlenen konular çerçevesinde tartışır ve fikirlerini ortaya koyarlar. Sınıf içinde sürekli erek dili kullanarak, gerçek dil ortamında gibi davranırlar ve birbirlerini anlamaya çalışırlar. Bu durumda derslerde sorumluluğun büyük çoğunluğu öğrencidedir.

Bildirimsel yaklaşıma dayanan dil öğretiminin öğrencinin kişiliğinin gelişmesine de olumlu katkısı olduğu ileri sürülebilir. Çünkü bildirişim kişilerin, toplumların birbiriyle diyalog kurması olduğu gibi, kültürlerin de birbiriyle diyaloga girmesi demektir. Böylece öğrenci bir yandan yabancı bir dünyayı tanıyıp anlayacak, öte yandan ise düşüncelerini yeni bir bakış açısıyla kendi deneyimine çevirecektir. Böylece her iki kültürün yan yana getirildiği, yeni olanın bilineni zenginleştirdiği eğitim süreci içinde farklı kültürlerle hoşgörülle eğilerek onları kendi başlıkları içinde kavramayı öğrenecektir.

Richards ve Rodgers'a göre ise öğretmenin iki temel rolü vardır: Birinci rolü, sınıftaki tüm katılımcılar arasında; katılımcılarla çeşitli etkinlikler ve metinler arasındaki iletişim sürecini kolaylaştırmaktır. İkinci rolü, öğrenme – öğretme grubu içinde bağımsız bir katılımcı olarak davranmaktır (Aktaran Aktimur, 2005: 38).

Buradan hareketle, öğretmenin sınıf içindeki rolü, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Bu görevini yaparken başlıca görevi olan iletişim ortamını oluşturur. Etkinlikler esasında danışmanlık yapar, öğrencilerin sorularına cevap verir, dili nasıl kullandıklarını gözlemler ya da iletişim etkinliklerine katılır. Çalışma biçimi bütün sınıf çalışması olsa bile, öğretmen burada pasif durumdadır ve sadece ihtiyaç duyulduğunda danışmanlık yapar. Bütün sınıf çalışmalarında da grup çalışmalarında olduğu gibi öğrenciler etkin haldedir.

Öğretmen aynı zamanda danışman, gözlemleyici, gereksinim belirleyici ve grup süreç yöneticisidir. İletişime yönelik tartışmalarda ortaya çıkabilecek anlaşmazlıklara çözüm bulmaya çalışır. Öğrencilerin çalışmalarını gözlemleyerek onların zayıf ve eksik yönlerini belirler ve bunları öğrenim gereksinimlerini belirleyici ipuçları olarak değerlendirir. Gereksinim belirleyicisi rolünde ise öğretmen, öğrencilerin dil gereksinimlerini belirlemek sorumluluğunu üstlenir. Gereksinimlerin belirlenmesinde, öğrencilerle doğrudan konuşulabileceği gibi, yazılı bir sormaca ya da sınıf içi bir etkinlik uygulanması yoluna gidilebilir. Öğretmen sınıf içi etkinliklerin yöneticisidir. Grup süreç yöneticisi olarak öğretmenin rolü, öğretmen merkezli bir yönetimdekinden farklı olarak, daha az baskın bir yönetim sergilemeyi gerektirir (Aktimur, 2007: 39).

İletişimin sağlanmasında uygun durumlar yaratmak da öğretmenin görevlerinden biridir. Öğretmen etkinliklere doğrudan katılmaz, ancak öğrencilerin dilbilgisel olarak yetersiz kaldıkları durumlarda oluşabilecek olası işleyiş düzensizliklerini gidermeye çalışır. Ayrıca grup etkinliklerinin sonunda önerilerde bulunan kaynak kişi rolünü üstlenebilir. Grupların kendi yanlışlarını bulmaya ve düzeltmeye yönlendirir.

Bu öğretim yönteminde dilin işlevlerine dilin yapılarından daha çok önem verilir. Dilbilgisi yapılarında yapılan hatalar hoş görülür ve dil öğretiminin doğal bir parçası olarak değerlendirilir.

Burada öğrenci rolleri de değişmiştir. Öğrencilerin gerek ikili, gerek grup çalışmaları gerekse yazarak birbirleriyle iletişim halinde olmaları istenir. Bildirimsel işlevsel dil öğretiminde, öğrenciler bir anlamda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler. Öğretmen iletişimsel etkinlik ortamını oluşturur ve bu etkinliği harekete geçirir. Ancak bu etkileşimin oluşması ve sürdürülmesinden öğrenci sorumludur. İşlevsel ve biçimsel olarak belirlenmiş bilgileri alan, ezberleyen ve bu bilgileri çeşitli alıştırmalarla uygulamaya geçiren geleneksel öğrenci kimliğinin yerini, bilgi alan ve veren, birbirini etkileyen öğrenci kimliği alır. Yanlış yapan ve yanlışları anında öğretmen tarafından düzeltilen öğrenci anlayışı yerini, iletişim kuran ve üreten öğrenci anlayışına bırakır (Peçenek, 1998: 15).

Bildirimsel işlevsel yöntemin kullanıldığı sınıf süreçlerinde grup ve ikili çalışmalar çok önemli bir yer tutar. “İletişimsel dil öğrenimi öğrencilerin anlamlı görevleri birlikte çalışarak başarabilecekleri küçük gruplardan yararlanır.” (Kocaman, 2007:80). Grup çalışması yaratıcı problem çözmede ve sözel dil kullanımını artırmada çok önemlidir. Sosyal açıdan, grup çalışması arkadaşlık ve güveni artıracağından dolayı grup içi ilişkileri geliştirecektir. Bildirimsel işlevsel dil öğretiminde grup çalışması oldukça önemli bir yere sahiptir.

Larsen-freeman da iletişimsel yaklaşımda etkinliklerin genellikle öğrenciler tarafından küçük gruplar halinde gerçekleştirildiğini belirtir. Özellikle de birbiriyle iletişim halinde az sayıda öğrenciden oluşan gruplar tercih edilir, böylece görüş alışverişinde bulunabilmek için her bir öğrenciye düşen zaman en üst seviyeye çıkarılabilir (Larsen- Freeman, 2000: 37).

İletişim sınıflarında grup çalışmasının daha birçok avantaja sahip olduğu savunulur. Örneğin yabancı dilde karşılıklı konuşmayı pekiştirmek için etkili bir ortam hazırlar. Brown’a göre grup çalışması bireyselleştirilmiş eğitime bir basamaktır çünkü öğrenci sorumluluğunu ve otonomisini destekler. Grup çalışması, gruplar farklı görevlerde çalışıyorlarsa, öğrencilere ne yapacakları konusunda tercih

imkanı da sunar. Bütün bu çaba öğrencilere kendi öğrenmeleri için bir sahiplenme duygusu geliştirmeye yardımcı olur ve onların içsel motivasyonlarına katkıda bulunur (Brown, 2001: 47).

Bildirişimsel işlevsel dil öğretiminin genel olarak kabul görmesinden sonra, bu alanla yakından ilgili birçok kavram ortaya çıkmıştır. Brown bunları şöyle listelemiştir: öğrenci merkezli eğitim, işbirlikçi öğrenme, etkileşimsel öğrenme, bütünsel dil öğretimi, görev odaklı ve konu odaklı dil öğretimi (Brown, 2001: 46-51). Bütün bu kavramlar Bildirişimsel işlevsel dil öğretimiyle ilgili olduğu için iletişimsel dil etkinliği tüm hepsinde yer almaktadır. Grup etkinliğinden daha çok söz eden ve yer verenler ise öğrenci merkezli öğrenme, işbirlikçi öğrenme, etkileşimsel öğrenme ve görev odaklı öğrenmedir.

Bildirişimsel işlevsel yöntem genel olarak ele alındığında öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. Bu öğrenme modelinin altında yatan düşünce ise öğrencinin öğrenmesinin öğretmenin öğretmesinden daha önemli olduğudur. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesine izin verilir. Öğrenciler kendi öğrenmelerindeki güçlerinin farkında oldukları zaman çok daha fazla içsel bir şekilde motive olacaklardır. Bu yüzden bu öğretim yönteminde öğrencilere kontrol etme yetkisini veren grup çalışması gibi etkinlikler sınıf deneyimlerinde çokça karşımıza çıkmaktadır.

Bildirişimsel işlevsel dil öğretimi öğretmen ve öğrenci etkileşimi açısından belirtildiği gibi değerlendirildiğinde gerçek dil kullanım ortamlarında olduğu gibi sürekli karşılıklı bir etkileşim olduğu görülmektedir. Öğretmen etkinliği basitleştirmek için öğrencilerle iletişim halinde olsa da genelde öğrenciler arasında etkileşim daha fazladır. Derslerde ikili üçlü gruplar halinde ekinliklere katılmak ve bazen de tüm sınıf olarak çalışmak öğrencilerin sürekli etkileşim içinde bulunmasını ve erek dili kullanmasını sağlar.

Buradan hareketle bildirişimsel işlevsel yöntemde çalışma biçimlerinde çeşitlilik görülebilmektedir. Ağırlıklı olarak ise ikili ve grup çalışmalarının kullanıldığı göze çarpmakla birlikte bazı eğitsel oyun vb. etkinliklerde öğrencilerin

etkin olduğu bütün sınıf çalışmalarına da yer verilmektedir. Bireysel çalışmalar ise diğerlerine göre çok daha az kullanılmaktadır.

2.5. Kùltürler Arası Bildirişim Odaklı Yaklaşım ve Çalışma Biçimleri

Toplumlarasası ilişkilerin her alanda gittikçe yoğunlaştığı günümüzde ise ortak bir bildirişim aracı olarak yabancı bir dil ya da diller edinme gereksinimi kuşkusuz daha da önem kazanmıştır. Yabancı dil öğretimiyle ilgili değişme ve yenileşme tartışmaları günümüzde de devam etmektedir.¹⁶

1980lere gelindiğinde öğrenci gereksinimleri daha ön plana çıkmaya başlamıştır ve öğrenci gereksinimleri her ÷lkede farklı olduğu dile getirilmiştir.¹⁷ Eğer dilin öğrenildiğı ÷lke yabancı dilin konuşulduğı ÷lkeye uzaksa ya da toplumsal ve kültürel yapısı bu ÷lkelerdekinden çok değişikse bu fark artacaktır. Durum bu şekildeyken her ÷lkede aynı ders kitapları ve öğrenme yönteminin kullanılmasının bazı problemlere sebep olabileceğı düşün÷lm÷ştür.

“Kùltürlerarasası bildirişim odaklı yaklaşım da bu durum karşısında ÷lkenin kendi koşullarına uygun yerel ders malzemesinin oluşturulmasını ya da kullanılmakta olanların öğrenci grubunun özelliklerine göre uyarlanmasını savunmuştur. Yerel ders malzemesi oluşturma ya da uyarlama çalışmaları gün geçtikçe hız kazanmıştır. Bu yaklaşım yabancı dil öğretiminin öğretimin gerçekleştiğı ÷lkenin koşullarından soyutlanarak ele alınamayacağını savunur. Bu bakımdan bu alanda ÷lkenin yabancı dil politikası, ÷lkede geçerli olan yabancı dil, ÷lke insanının dili konuşulan ÷lkeye bakışı, politik, coğrafi, kültürel yakınlıklar, dil gruplarının benzerliğı, ÷lkenin kendine özgü öğrenme gelenekleri gibi sosyo-kültürel etmenlerin yabancı dil öğretime etkileri incelenir ve değerlendirilir.”

(Tapan, 1995: 165)

İki kùltürün yan yana geldiğı bir eğitim sürecinde, öğrenci farklı kùltürleri kendi kùltürleri içinde kavramayı, böylece yabancı olan kùltüre karşı daha hoşgör÷l÷ olmayı ve önyargısız bakmayı öğrenir. Neuner’e göre derslerde çıkabilecek

¹⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. Kurudayıoğlu & Deniz, 2004: 7, S÷l÷şoğlu, 2008:43.

¹⁷ S÷l÷şoğlu, 2008: 67, Pehlivan, 2007: 45, Ülker, 2007: 39, Bölükbaş, t.y.: 7

olumsuzluklar ve engeller aşağıdaki ilkelerin derslerde temel alınmasıyla aşılabilecektir:

*Öğrencinin alışık olduğı bakış açısını bırakarak, kendisini yabancınn yerine koyabilmeyi, olaylara onun bakış açısıyla bakabilmeyi öğrenmesi.

* Kendi dünyasına yabancı bir gözle bakabilmeyi öğrenmesi.

*Yabancı olanın başkalığını kavrayabilmesi ve buna katlanabilmeyi öğrenmesi

* Kendi dünyasını anlaşılır kılmayı öğrenmesi (Aktaran Tapan, 2006)

Bu öğretim yaklaşımında günümüzde yabancı dil derslerinin daha verimli geçmesi hedefleniyorsa, çağdaş yabancı dil öğretiminin ana çizgilerini oluşturan yönetsel düzenlemelerin ülke koşulları göz önünde tutularak araştırılması, değerlendirilmesi ve ders kitaplarının bu düzenlemelere uygun bir biçimde oluşturulmasının gerekliliğı savunulur. Polat'a göre yöntem seçimi ve belirlenmesinde de temel sorun, 'hangi amaca yönelik olarak, hangi dil becerisinin, hangi oranda, ne gibi bir sürede ve ne tür koşullarda' öğretim yapılabileceğinin saptanmasıdır. Bu amaçların açık olarak belirlenip tanımlanmasının önemini vurgulamaktadır. Yabancı dil öğretiminde yöntem sorununa bilinçle eğilmek, kuşkusuz daha başarılı yabancı dil derslerine olanak sağlayacaktır (Polat, 1986: 25).

Yabancı dil öğretimine yeni düzenlemeler getirilirken sınıf içi uygulamaların vazgeçilmez öğeleri olan öğrenci grubu, öğretmen, ders araç-gereci, ders planlaması ve ders teknikleri gibi etmenler de ele alınıp değerlendirilmeli ve incelenmelidir. Öğrenci odaklı öğrenimin ön koşulu olan hedef kitleye yönelik gereksinim çözümlemesi yapılarak, ders düzenlemelerinde ve ders kitaplarında öğrencinin kendi deneyim alanı içinde karşılaşabileceğı, kullanım alanı bulabileceğı durumlara ve rollere yer verilmesi gereklidir. Bu kitaplardaki alıştırmalar ve etkinliklerde ise öğrencilerin mümkün olduğunca amaç dili kullanabilecekleri ve birbirleriyle iletişim halinde olabilecekleri grup çalışması etkinliklerine yer verilmelidir.

Geçmişten günümüze dil öğretim yöntemleri incelendiğinde, çalışma biçimlerinin bütün sınıf çalışmalarından, ikili ve grup çalışmalarına doğru artan bir eğilim gösterdiği gözlenmektedir. Öğrenmede işbirliğı, etkileşim, paylaşma gibi

kavramların ön plana çıkmasıyla, çalışma biçimlerindeki bu değişim paralellik göstermektedir.

Belli başlı dil öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerdeki çalışma biçimleri incelendikten sonra, bu yöntemlerini, inceleme alanımız olan Yabancı Dil Olarak Türkçe bağlamı içinde değerlendirmek yararlı olacaktır.

2.6 Yabancı Dil Olarak Türkçe Bağlamı ve Bu Alandaki Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğrenmenin günümüzde büyük bir ihtiyaç haline gelmesinin iletişim ve ulaşım imkanlarının kolaylaşması sonucunda ülkeler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşmasıyla olduğu belirtilmişti. Bu aşamada öğrenilecek yabancı dil olma konusunda zaman zaman bazı dillerin öne çıktığı bilinmektedir. Bu öne çıkmada bilim, kültür ve sahibi olduğu ülkelerin siyasi etkinliği önemli sebepler arasındadır. Henüz bu diller kadar öne çıkma özelliği taşımasa da son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi de gitgide daha çok önem kazanan bir alana dönüşmeye başlamıştır.¹⁸

İnsanların, toplumların ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, eğitim, sanat, turizm ve kültür gibi birçok nedenden dolayı anadilinden başka yabancı dilleri öğrenmesi gerekmektedir. Bu durum Türkiye için değerlendirildiğinde başka ülkelerle ticari, politik, hukuksal, vb. alanlarda iletişim içerisinde bulunmanın gerekliliği ve ülkemizin jeopolitik konumu Türk dilinin yabancılar tarafından öğrenilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu durum, günümüzde halen Avrupa Birliği'ne girme süreci içerisinde bulunan Türkiye için önemli bir fırsat olarak da değerlendirilebilir. Dilin kültürden bağımsız olarak öğretilmeyeceği gerçeğinden hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin aynı zamanda Türk kültürünün de dünyaya tanıtılması bu aşamada sağlanabilir. Başka bir deyişle, Türkçeyi yabancılarla öğretmek Türk kültürünün de uluslararası alanda tanınmasının anahtarıdır.

Ayrıca başta Almanya olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerine giden Türklerin o ülkelerde ortaya çıkardıkları değişimler de Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde büyük paya sahiptir. Dilimiz dünyanın birçok yerinde ana

¹⁸ Ciopinski, 2001: 67, Avcı, t.y. : 5, Tapan, 1995, Polat, 2001.

dili ve resmi dil olma özelliği taşımaktadır ve yaklaşık 200 milyon insan tarafından (değişik lehçeleriyle) konuşulmaktadır. Bu şekilde değerlendirildiğinde aslında dünya dilleri arasında önemli bir yere sahiptir (Çotuksöken, 2003: 3).

Bu kadar geniş bir nüfus tarafından konuşulmasının yanında her yıl birçok insan Türk dilini öğrenmektedir. Koç Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duyan insanları şu şekilde sınıflamıştır:

1. Türk işçisi çalıştıran ülkelerde, Türk işçisi sorunlarıyla ilgilenen görevliler.
2. Yabancı ülkelerde, Türk öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bölge ve okullarda görev alan yabancı öğretmenler.
3. Yabancı üniversitelerin Türk bilim (Türkoloji) ve Doğubilim (Şarkiyat) bölümlerinde okuyan öğrenciler.
4. Türkiye ile sıkı ticarî ilişkileri olan yabancılar.
5. Türkiye'ye gelen elçilik personeli.
6. Dost ülkelerden Türkiye'ye eğitim için gelen askerî personel
7. Çeşitli ülkelerden Türk üniversitelerine eğitim için gelen yabancı öğrenciler.
8. Çeşitli nedenlerle Türkiye'ye yerleşen yabancılar.
9. Türklerle evlenen yabancılar.
10. Sayıları on binleri bulan Türk işçi çocukları. (Koç; 1998; 241)

Belirtilen bütün bu özellikler, Türkiye'nin yakın gelecekteki durumu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen geniş bir insan kitlesinin varlığı ve Türkçenin dünya üzerinde oldukça kalabalık bir nüfus tarafından konuşulması dikkate alındığında Türkçeyi bir Avrupa dili yapmak konusundaki çalışmaların önemi ve gerekliliği açıktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında bir önceki bölümde bahsedilen yöntemler incelendiğinde yeni gelişmekte olan bir alan olduğu için çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Yabancı dil öğretimi için geliştirilmiş yaklaşım ve yöntemler yıllardır varlıklarını sürdürseler de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilirliklerini ortaya koyacak çalışmalara çok rastlanmamaktadır. Yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin Türkçenin yabancı dil olarak

öğretimine uygun olup olmadığının belirlenmemiş olması sebebiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde malzeme geliştirmek ve ders kitabı hazırlamakta güçlükler çekildiği ileri sürülebilir (Bayraktar, t.y.).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili ders malzemelerinin incelendiğinde çoğunluğunun genellikle dilbilgisi-çeviri öğretim yöntemine odaklandığı gözlenmektedir. İlk aşamada dilbilgisi gereklidir. Ancak dilbilgisi odaklı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tek bir becerinin kazandırılmasına odaklandığında hem sıkıcı olacaktır, hem de öğrencilere öğrendiklerini gerçek hayata aktarabilme konusunda çok az şans tanıyacaktır.

Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yer alan ders malzemesindeki metinler ve yer verilen kelimeler de dilbilgisi kadar önemlidir. Türkçe Eğitim ve öğretim kılavuzunda da belirtildiği gibi, kelime hazinesinin genişliği, kişiye konuşma kolaylığı, akıcılığı ve cesareti sağlar. Bu sebeple, güzel konuşmak için kelime hazinesini geliştirmek gereklidir (Aktaran Barın, 2003). Bu sözden hareketle, öğrencilere verilecek kelimeler dikkatli bir şekilde seçilmelidir. Özellikle günlük hayattan, kullanılan güncel kelimelerden yararlanılması mantıklıdır. Hazırlanan metinlerde yapay bir dil kullanımı olmamalıdır veya ana dili Türkçe olanlara Türk dilinin öğretiminde kullanılabilecek metinlere yer verilmemelidir. Kelime ve metinlere ders sürecinde yer verilmesinde Dil-bilgisi çeviri mantığıyla ezberciliğe gidilmesi öğrencilerin sadece bir alanda dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenme hedefi sadece bir beceriye yönelik değilse bu şekilde bir yaklaşımın uygun olmayacağı ileri sürülebilir.

Herhangi yabancı bir dilin öğreniminde olduğu gibi, Türkçenin öğreniminde de yinleme, defalarca ve yüksek sesle tekrarlama son derece önemli bir şeydir. Konuşsal işitsel yöntemde özellikle ders iletişim amaçlı ve kısa bir süre zarfında bu beceriyi kazanmak hedefleniyorsa bu yöntem yararlı olabilir. Yabancı Dil Olarak Türkçe bağlamında Zenk konuşsal işitsel yöntemi şöyle değerlendirmiştir:

“Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenlerin genel özelliklerine bakıldığında bazı eksikliklerin giderildiği takdirde, yöntemin kullanılabileceği ileri sürülebilecektir. Çünkü Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenenler okuma ve yazma etkinliklerini yapmaktan çok direk iletişim kurma, haliyle dinleme ve konuşmayı öğrenmeye çalıştıkları gözlenmektedir. Söz gelimi belli bir şirketin, belli bir alanında, Türkiye’de çalışmakla görevlendirilmiş kişi, Türkçe metinlerin çözülmesinden çok, o bölümde çalışanlarla kuracağı sınırlı diyalogları öğrenmeyi tercih edebilecektir. Ya da Türk Üniversitelerinde öğrenim görmek için sınırlı bir dönem Türkiye’de yaşayarak olan öğrenmeler önceliği çevrede konuşulan dil olan Türkçeyi anlamaya ve bu dili konuşmaya verebileceklerdir. Aynı şekilde Türkiye dışında yaşayan yabancılar da çevrelerinde ya da Türkiye’de yaşayan Türklerle konuşabilmek ve onları anlamaya çalışmak için Türkçeyi öğrenmeleri nedeniyle bu yöntemden daha fazla yararlanabileceklerdir.”

(Zenk, 2008:70)

Bahsedilen bu yöntem farklı amaçlarla Türkçe öğrenme amacı taşıyan gruplar için geçerlidir. Tam anlamıyla Türk diline hakim olmayı hedefleyen bir kişi için diğer yabancı dil öğretimlerinde olduğu gibi dinleme-konuşma-okuma ve yazmadan oluşan dört temel beceri bulunur. Her düzeydeki dil öğretiminde bu becerileri geliştirmeye ve bütünleştirmeye yönelik çaba harcanmalıdır (Kocaman 1990). Diğer taraftan, bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde bu dört beceride aynı anda ilerlemek olanaksızdır (Ceyhan 1982).

Yabancılar Türkçenin öğretiminde amaç, yalnızca birtakım kelimeleri öğretmek, dilbilgisini öğretmek ya da belli iletişim kalıplarını ezberletmek değildir. Öğrencilerin öğrendiklerini özgün bir şekilde bildirişimsel işlevsel öğretim yönteminin savunduğu gibi değişik bağlamlar içinde uygun şekilde kullanabilmesi önemlidir. Günümüzde yabancı dil öğretiminde iletişime verilen önem gitgide artmaktadır. Dil ve kültür arasındaki yakın ilişki, bir dile o dilin kültürünü öğrenmeden egemen olunamayacağı gerçeğini ortaya koymaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitaplarının da bu doğrultuda yazılarak kültür aktarımı yoluyla öğrencilerin kültürel farkındalığını artırması ve farklı olana karşı hoşgörüyü yaklaşımlarını sağlayarak iletişim becerilerini geliştirmesi beklenmektedir (Kalkan, 1996: 76). Unutulmamalıdır ki Türkçeyi severek, isteyerek öğrenen bir yabancı, Türkiye'nin kültür elçisi durumuna gelmektedir. Türkçeyi

bilmeyen birinin hem dil bilgisini, hem kelimeleri hem de Türk kültürünü öğrenmesi gerektiği göz önünde bulundurulmadan, bir Türk'e öğretir gibi Türkçe öğretiminde kullanmak düşüncesiyle kitaplar hazırlanmamalıdır.

3. GÜNÜMÜZDEKİ DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARINDA ÇALIŞMA BİÇİMLERİ

3.1 Yapılandırmacılık ve Etkisindeki Öğrenme Yaklaşımlarında Çalışma Biçimleri

Hızla değişen günümüz dünyasında eğitime ve yabancı dil öğretimine yaklaşımlar her geçen gün değişiklik göstermektedir. Son zamanlarda çok ön planda olan yapılandırmacılık yabancı dil eğitimindeki birçok eğitim yaklaşımına da temel oluşturmaktadır. Bu yaklaşımlara geçmeden evvel yapılandırmacılık temellerini gözden geçirmek faydalı olacaktır.

Yapısalcılık ve davranışçılık yaklaşımları yabancı dil öğrenimini uzun yıllar etkilemişlerdir. Son yıllarda ise bilişsel yaklaşım, bağlam içinde öğrenme, işlevsel-kavramsal yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ve görev odaklı yaklaşım gibi yaklaşımlar yabancı dil eğitimi etkilemektedir. Yapısalcı ve davranışçı yaklaşımlarda sınıflar öğretmen merkezli iken, bilişsel kuram, konu ve öğrencileri merkeze getirmiştir. Şimdilerde ise bilişsel yaklaşımı daha da geliştiren, bireyi ve toplumu eylem içinde birleştirmeye çalışan, felsefe bilim ve bilgisayar teknolojisinde kökleri olan yapılandırmacılık yaklaşımı önem kazanmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrenenler ön bilgileri olan ve bu ön bilgi ile yeni bilgileri harmanlayarak günlük deneyimleri etkin bir şekilde oluşturmaya çabalayan bireyler olarak görülmektedir (Can, 2004: 34).

Bruner'e göre yapılandırmacılık öğrenen ve süreç yönlendirmesi ve öğrenen özerkliği gibi yabancı dil eğitimi bağlamında çok önemli olan kavramları kapsamaktadır. Öğrenme, bireysel, etkin, özerk bilgi toplama ve işleme süreci olarak görülmelidir; böyle bir süreçte önceden edinilmiş bilgi ve yeni bilgi arasındaki etkileşim, yeni bilginin edinilmesi ve hatta üretilmesine neden olur. Öğrenme, öğrenenlerin etkin bir biçimde eski bilgileri üzerine yeni bilgiyi oluşturdukları bir süreçtir (Aktaran Can, 2004: 36).

Yapılandırmacılıkta öğrenme öğrenenden etkin olmayı, toplumsal etkileşimi başarmayı ve yaratıcılıklarını kullanmalarını gerektirir. Öğrenciler bilgi kaynaklarına

kendileri ulaşırlar. Burada edilgen olarak bilgiyi beklemekten ziyade, öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarını bilirler ve kendi bilgilerini oluştururlar.

Yapılandırmacılıkta öğrenme, daha çok anlam oluşturma olarak görülmekte ve anlamın ise doğrudan öğretimle değil öğrenen tarafından yaratıldığı ileri sürülmektedir. Yapılandırmacılık öğrencilerin yapılandırıdıkları bilgilerini gerçek yaşama da aktarmalarını amaçlamaktadır. Çevremizdeki problemlerin de genelde çok yönlü olması nedeniyle yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilerin çok yönlü ve kendi düşünce yapılarını oluşturabilmeleri için problemlerin çözümünü kendilerinin keşfetmeleri gereği ön plana çıkmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın en önemli nedeni, öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimlerinin öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmesidir. Yani öğrenciler yeni bilginin birer alıcıları değil, etkin üreticileridir.

Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan yapılandırmacı kuram, öğrenme kavramını öğrencinin etkin rol oynadığı bir süreç olarak algılamaktadır. Gerçek bilgi, bireyin yaşantısından bağımsız olarak gerçekleşemez. Hanley'e göre birey bilgiyi pasif biçimde almaz; öğrenen birey bilgiyi etkin biçimde isler, önceki bilgileri ile bağlantı kurar, kendi yorumlarını oluşturarak kendine mal eder. Yani öğrenme ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmaya dayanır (Aktaran: Özerbas, 2007:5).

Bu amaçları benimseyen yapılandırıcı bir sınıf ortamı ile geleneksel sınıf yapıları karşılaştırıldığında elbette ki birçok fark göze çarpacaktır. Geleneksel sınıflar genellikle bilindiği gibi öğretmen konuşmasına dayalıdır ve bir ders kitabı vardır. Öğrencilerin mutlaka öğrenmesi gereken sabit, değişmeyen bir dünya fikri bulunmaktadır. Bilgiler parçalara bölünür, öğretmenler pasif öğrencilere bilgi ve anlamaları transfer etme yollarını araştırırlar. Öğrenci soruları ve öğrenciler arası etkileşim azdır.

Yapılandırmacılığa bakıldığında ise iletişim önemlidir: yabancı dil öğretimi bağlamında, bir dilin dilbilgisi yapılarının ve sözcüklerinin öğrenilmesi o dilin öğrenildiği anlamına gelmez, dil becerisi kazandırmaz. Bunların yanı sıra, iletişim

becerilerinin gelişmesi, dili işleme ve öğrenme becerilerini geliştirecek stratejilerin geliştirilmesi, dil farkındalığı, dili alımlama ve üretme, bilgi oluşturma, başarılı bir yabancı dil öğretimi için gerekmektedir (Can, 2004: 45).

Yapılandırımcı sınıflarda, bilgi nesnel gerçekler değildir. Öğrencilerin derse etkin olarak katılmaları; öğretmeni dinlemek, söylenenleri yapmak ya da tekrar etmekten farklıdır. Fikirler, öğrenenlerin kafasına konulamaz. Öğrenenler, veriyi kopya etmekten çok anlamlarını etkin oluştururlar. Çünkü bilgi pasif değil, etkin yapılandırılmalıdır. Öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk alması, bilginin yapılandırılmasını ve gerçek yaşamda kullanılmasını sağlamaktadır. Burada ön bilgiler çok önemlidir ve öğretim için başlangıç noktası olarak kabul edilir. Geleneksel yaklaşımın tersine yapılandırımcılıkta hatalar da öğrenmenin başlangıç noktasıdır. Özellikle hatalar, grup tartışmalarıyla düzeltildiğinde anlamlı öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bu durum anlamayı teşvik ederek bilginin yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Öğrenme süreçleri işbirliğine, kişisel bağımsızlığa, üreticiliğe, yansıtmaya, etkin katılıma, kişisel uygunluğa ve çoğulculuğa dayanmalıdır. Üst düzey düşünme becerileri program içine yedirilmeli ve işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

Yapılandırımcı öğrenme faaliyetlerinin uygulandığı değişik araştırmalar incelendiğinde, ilk basamağın öğrenci ilgisini çekmek olduğu görülmektedir. Bunun için bir gösteri sunulabilir, veriler gösterilir ya da bir film seyrettirilir. Öğrencilerin konuyla ilgili ön kavramalarını ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular sorulur. Daha sonra var olan bilgileri ile uyuşmayan bazı bilgiler ya da veriler sunulur. Öğrencilerin görev almalarına izin verilir. Önceki bilgilerle farklı bilgi arasında uzlaşma sağlamak için, öğrencilerin küçük gruplarda hipotez kurmaları ve deney yapmaları sağlanır. Küçük grup etkileşiminde öğretmenin rolü kaynak olarak gruplar arasında dolaşmak ya da öğrencilerin çalışılan ilke ile ilgili fikir geliştirmesine yardımcı olacak sorular sormaktır. Öğrenciler bilgiyi pasif olarak almak ve ezberlemek yerine öğrenme sürecinde sorumluluk almalıdır (Özerbas, 2007: 5). Böyle bir sınıf ortamında bilgiyi yapılandıran öğrenciler, gerektiği durumlarda bilgi ve becerilerini kullanarak karşılaştıkları problemleri çözebilirler.

Yapılandırmacılıkta öğretmen ve öğrenen rollerinde de çok farklılıklar görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım bahsedildiği gibi öğrenmenin bilginin aktarılması ile oluşmadığını ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır.

Yager yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmen rollerini öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak, öğrenci liderliği, işbirliği ve katılımını sağlamak, sınıf kontrolünü öğrencilere bırakmaya istekli olmak, derse yön vermek için öğrenci düşüncesi, yaşantısı ve ilgilerini kullanmak, açık uçlu sorular sormak, öğrencileri kendi soruları ve cevaplarını düşünmeye yönlendirmek, onlara soruları cevaplandırmak için zaman tanımak, öğrencileri olayların nedenlerini ve sonuçlarını bulmaya teşvik etmek, öğrencileri kendi düşüncelerini test etmeye, kendi sorularını yanıtlamaya ve kendi varsayımlarını oluşturmaya teşvik etmek, öğretmen fikri ya da kitapta yazılanlardan önce öğrenci fikirlerini araştırmak, öğrencileri diğer bireylerin kavramlarını sorgulamaya teşvik etmek ve bireysel saygıyı vurgulayan işbirlikli öğrenme stratejileri kullanmak olarak belirtmektedir (Aktaran, Koç, 2003: 25).

Yapılandırmacı sınıflarda bahsedildiği gibi geleneksel sınıflardaki sürekli konuşan anlatan ve öğrenenlerin zihinlerini yeni bilgilerle doldurmaya çalışan ‘öğretmen’ yoktur. Aksine onlara rehberlik eden, odaklanan, öneride bulunan ve sürekli değerlendirme halinde olan bir ‘öğreten’ mevcuttur.

Yapılandırmacılıkta öğreten tarafından yöneltilen soruların da ders içinde önemli bir yeri vardır. Öğreten, kısa cevaplı, ezberlenmiş bilginin tekrarını sağlayan sorular sormaktan uzak durur. Öncelikle tüm öğrenenleri kendi sorularını oluşturmalarını ve bu soruların peşinden giderek araştırma yapmalarını amaçlar. Kendi soracağı soruların ise açık uçlu, düşünmeyi teşvik edici sorular olması gerektiğini bilir. Bu tarz sorular, öğrenenlerin görünenin ötesini sorgulamaya, derinlemesine araştırmaya ve sonuçta kendi bilgilerini oluşturmaya iter.

Sorulan bu sorular ile asıl hedef aslında yapılandırmacı öğrenmede öğrenmeyi öğrenmek önemlidir. Koç’a göre öğrenmeyi öğrenmek; bağımsız, bir partnerle ya da bir grupla çalışarak gerçekleşebilir. Öğrencilerin eğitim öğretim süreci içinde tek başına, bir arkadaş ya da partnerle ya da bir grupla çalışma alışkanlıkları edinmesi,

yapılandırmacı yaklaşım açısından önemli olduğu kadar öğrencinin akademik başarısı ve iş hayatı açısından da son derece değerlidir. Öğrenciler işbirlikçidirler, arkadaşlarını değerlendirirler ve bazen uzmandırlar (Koç, 2002: 32).

İşbirliğine dayalı öğrenme yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır (Demirel, 2007: 54). Zenk ise öğrencilerin bir yandan öğretene ile ilişki halinde iken, diğer yandan kendi arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmasının da aslında öğrenen ‘özerkliğ’in’ bir parçası olduğunu belirtmiştir. Çünkü yapılandırmacı sınıflarda öğrenen, her şeyden bağımsız hareket etmez. Mutlaka bireysel yapacağı çalışmalar olacaktır, ancak çalışmalarının önemli bir kısmı grup ve çift faaliyeti şeklinde ortaya çıkacaktır (Zenk, 2008: 53).

Deryakulu’ya göre geleneksel sınıflarda öğrenenler bir biriyle etkileşim halinde bir çalışma sergilemezler, daha çok bağımsız çalışma temelinde bir düzenek söz konusudur. Haliyle çalışmanın bir boyutunda, diğer öğrenenlerle bir yarışma durumu belirgindir. Bir öğrenenin öğrenmesi, bazı durumlarda diğerinin öğrenememesi üstüne kurulabilmektedir. Bunun bir sonucu olarak öğrenenler öğrenme amacından ziyade, diğer öğrenenleri geçip geride bırakmak amacıyla çalışma yürütmektedir. Ancak yapılandırmacı sınıflarda çalışma düzeninin en önemli parçalarından biri grup çalışmalarıdır. Öğrenenler bireysel çalışmalardan çok, çift halinde, ama daha da çok grup halinde çalışmaktadır. Bu sayede bir dayanışma ortamı yaratılarak grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmaları amaçlanmaktadır. Bireysel olarak kendini ifade etmekte zorlanan öğrencilerin, grup içinde diğer öğrenenler arasında, kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri, onlardan alacakları destekle, kendilerine güvenmelerinin gerçekleşeceği düşünülmektedir. Bunların yani sıra, grup çalışmalarının öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını kendilerinin alması sürecini hızlandıracağı iddia edilmektedir. O nedenle bir sınıfta grup çalışmaları söz konusu değilse, o sınıf yapılandırmacı bir sınıf olamayacağını açıkça belirtmektedir. Dolayısıyla geleneksel sınıfların aksine, grup çalışmaları bir sınıfın yapılandırmacı anlayışla düzenlenip düzenlenmediğine en iyi kanıtları oluşturmaktadır (Aktaran: Zenk, 2008:43).

Yapılandırmacı eğitimde grup çalışmaları önemlidir. Buluşa ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi ve tüm sınıfa yönelik çalışmalar kullanmayı gerektiren grup

alışmalarında, ğrenenler arasındaki iletişim arttığı ve her bir öğrenenin etkin katılımın sağlandığı, böylelikle de öğrenenlerin güven duygularının geliştiğı ileri sürölmektedir. Bununla birlikte grup tartışmalarında da öğrenenler hem öğretmenin hem de diğler öğrenenlerin sorularını yanıtladığından ve etkileşim sayesinde öğrenenlerin diğlerinin fikirlerini görmesi; kişiler arası iletişim becerilerini geliştirme olanağını tanıyarak dinlemesi; farklı bakış açılarını anlaması ve diğlerinin inançlarını değlendirmesi sağlandığından grup çalışmalarının yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde kullanılması uygun görölmektedir (Marlowe'dan Aktaran: Demirel, 2007: 55).

Problem özme de yapılandırmacılıkta çok önemlidir ve genelde bireysel bir çalışma biçimi gibi düşünölür. Problem özme bireysel bir olgu olmasına rağmen aynı zamanda da sosyal bir süreçtir. Hotaman'a göre grup yaşantısı/deneyimi, gruptakilerin birbirlerinin yaşantılarını paylaştıkları katılımlı bir eğlencedir. Paylaşım ne kadar fazla olursa, gelişme olanakları da o kadar artış gösterir (Hotaman, 2009: 8). Bu bakış açısıyla incelendiğinde problem çözme aşamasının da grup çalışması ya da ikili çalışma şeklinde yapılması yararlı olacaktır.

Elbette yapılandırmacı yaklaşımda sadece problem çözme çalışması yoktur. Değlendirme aşamasında sadece bir kriter dikkate alınmaz. Birçok unsur söz konusudur. Öncelikle her an olacağı için öğrenme sürecinin içinde sözlü sorular ve bunlara cevap olarak, öğrenenin kendi bakış açısını yansıtması, çok daha öne çıkmaktadır. Bunlara ilaveten, öğrenme hedefine göre düzenlenmiş tartışmalar, öğrenenlerin grup şeklinde yaptıkları proje çalışmaları ve öğrendiklerinden hareketle ortaya çıkardıkları proje çalışmaları ve oluşturdıkları ürünler, bireysel olarak yazdıkları makaleler, yapılacak sınavlardan çok daha önemli değlendirme alanları olarak görölmelidir (Zenk, 2008: 39).

Yapılandırmacı eğitimde yukarıda belirtildiğı gibi çalışma biçimleri çeşitlilik göstermektedir. Burada grup ve ikili çalışmalar belirleyici özellik olarak görölmektedir. Elbette bireysel çalışmalar ve zaman zaman tüm sınıf çalışmaları gözlenmektedir; fakat çoğunlukla grup ve ikili çalışmalar ön plandadır.

Yapılandırmacılık yaklaşımını inceledikten sonra bu akımdan etkilenen eğitimdeki yeni yönelimler ve bunların benimsediği çalışma biçimleri incelenecektir.

3.1.1 İşbirlikçi Öğrenme ve Çalışma Biçimleri

Günümüzdeki eğitim yaklaşımlarında artık öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar öğrenci-öğrenci etkileşimi de ön plana çıkmaya başlamıştır. İşte ikinci dil öğretiminde işbirlikçi öğrenme bahsedilen sınıf içindeki iletişimi sağlamak için kullanılır ve Bildirişimsel- işlevsel dil öğretiminin bir uzantısı olarak görülür. Öğretmen merkezli metotlara göre birçok avantajı olan öğrenci merkezli bir öğrenim yaklaşımı olarak bilinir.

İşbirlikçi öğrenme birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Açık göz işbirlikçi öğrenmeyi ortak bir amaca ulaşmak için öğrencilerin birbirlerine yardım ederek küçük gruplar halinde çalışması olarak tanımlamıştır. Buradaki en önemli nokta ise gruptaki her bir üyenin diğerlerinin öğrenmesinden sorumlu olmasıdır (Aktaran: Denkeci, 2008: 29).

Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken yaptıkları araştırmada birçok tanıma birleştirerek şöyle bir tanıma ulaşmışlardır: İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünün ivmelendiği ve eğitim-öğretim sürecine öğrencinin en etkin şekilde katıldığı bir öğrenme yaklaşımıdır (Doymuş, Şimşek, Bayrakçeken 2004: 59).

İşbirlikçi öğrenmede öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri çok önemlidir. Sınıftaki motive edici atmosferi desteklemek için öğrenciler başardıkları her şey için takdir edilmelidir. Yani öğrenciler yanlış cevap verebilme riskini de göze alabilmeli, desteklenecekleri güvencini hissetmeli ve eleştirilme ya da karşı çıkmanın olmayacağı, yapıcı ve yararlı geri dönüt alınacağının farkında olmalıdır.

En önemli özelliği ise rekabetin öneminin azaltılmasıdır. Birçok araştırma sonucuna dayanarak sınıf içindeki işbirliği sınıf içindeki rekabetten çok daha yararlıdır.

Yüksek not almak için yapılan yarışma öğrenenler arasında kıskançlığa, hatta düşmanlığa yol açabilmektedir. Yarışmacı öğrenme ortamında öğrenciler olumsuz hedef bağımlılığı geliştirmekte ve sonuçta biri kazanırken diğeri kaybetmektedir. Belirtilen bu olumsuzluklarına karşın, yarışmanın her zaman yanlış olduğunu söylemek doğru olmayabilir. Uygun biçimde yapılandırılırsa yarışma, eşit yarışçılar arasında olması koşuluyla bireyleri en iyisini yapmaları için güdülemenin etkili ve zararsız bir aracı olabilir. Ancak sınıflarda yaygın olarak kullanılan yarışma biçimleri nadiren sağlıklı ya da yararlı olmaktadır. Yarışmacı bir ortam, çoğu düşük başarılı öğrenci için zayıf bir güdüleyicidir. Bazıları için neredeyse sürekli bir psikolojik işkencedir. (Johnson&Johnson, 1999: 56-58)

İşte yarışmacı ortamın bu olumsuz özelliğinden dolayı, rekabete dayalı öğrenme çoğu zaman ancak üst yetenek düzeyindeki birkaç öğrenciyi güdüler. Bu yarışı kazanmayacağını gören çoğunluk, yarıştan ve sınıf etkinliklerinden kopar. İşbirlikçi öğrenmede ise öğrencilerden kendini değerlendirmeleri ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları beklendiği için, aynı zamanda onlara kendilerini geliştirmeleri için yardım edecek olan ürettikleri ya da tamamladıkları görevi sunma ve tanıtmaya imkanı verir. Ayrıca Stipek öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerinin notlarını karşılaştırmaktan çok daha motive edici olduğunu savunmuştur (Aktaran: Denkci, 2008: 32).

Eğitimciler, bu yarışmacı öğrenme ortamının olumsuz etkilerini azaltma ya da yok etme ve bir toplum duygusu oluşturma düşüncesinden yola çıkarak daha az yarışmacı öğrenme ortamı arayışına girmişler ve çoğunlukla çeşitli grup çalışması biçimlerine yönelmişlerdir. İşbirlikçi öğrenme yönteminde kullanılan çalışma biçimlerindeki yoğunluk grup ve ikili çalışmalardadır. İşbirlikçi öğrenme öğrenciler arasındaki iletişimin çok önemli olduğunu savunmaktadır. Öğrenci-öğrenci etkileşimin yapılandırılma biçimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, öğretmene ve eğitim kurumuna karşı tutumlarını; birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve özsaygılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu yüzden öğrenciler arasındaki

etkileşimi oldukça artıran grup ve ikili çalışmalar işbirlikçi öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır.

Kocaman işbirlikçi öğrenmeyi, öğrenmenin grup üyeleri arasında sosyal bir şekilde görüşülmesiyle gerçekleştiği, her bir üyenin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve diğerlerinin öğrenmesini sağlamak için istekli olduğu öğrenme şekli olarak belirtmiştir (Kocaman, 2005:54). Görüldüğü gibi hemen hemen bütün işbirlikçi öğrenme tanımlarında grup ve ikili çalışma yer almaktadır. İşbirlikçi öğrenme anlayışına göre, akademik başarı ve sosyal beceriler arasındaki güçlü ilişkiden dolayı, öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler ve grup çalışmaları, öğrenme motivasyonunu sürdürmek için desteklenmelidir.

İşbirlikçi öğrenme yaklaşımının 5 temel özelliğinden bahsedilir.¹⁹ Bunlardan ilki ‘olumlu dayanışma’dır. Olumlu dayanışma / bağlılık bir öğrencinin kazancının diğer öğrencinin de kazancı olması demektir. Öğrencilerin grup arkadaşları başarılı olmadıkça kendilerinin de başarılı olamayacağı düşüncesine dayanır. Öğrencilerin verilen görevi tamamlamak için grup arkadaşlarının çabasıyla kendi çabalarını bütünleştirmeleri gerekir. Rekabetin olduğu durumlarda öğrenciler olumlu dayanışma değil olumsuz etkileşim kurabilirler. Bir öğrencinin kazancı diğer öğrencinin kaybıdır. Öğrenciler tek başlarına çalıştıklarında ise ne olumlu dayanışma ne de olumsuz etkileşim gerçekleşir. Burada herkes bireysel çalışır. Kimse kimseyi etkilemez. Olumlu dayanışmada grup içerisindeki öğrencilerin görevleri veya rolleri, onlarda bir hedefin, oyunun, amacın başarılması için birbirlerine bağlı olmaları gerekliliğini hissetmelerini sağlar.

İkincisi ‘yüz yüze destekleyici etkileşim’dir. Yüz yüze destekleyici etkileşim hedefe ulaşmak için herkesin birbirine yardım etmesi anlamına gelir. Öğrenciler öğrenmeyi kolaylaştırmak için materyal ve bilgi alışverişinde bulunurlar, birbirlerinin performansına geri dönüt verirler ve birbirlerini teşvik ederler.²⁰ Bu unsur öğrenmenin daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi için grup elemanlarının birbirlerini cesaretlendirmesi ve desteklemesini de gerektirir. Grup

¹⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Demirel, 2007: 96-98, Denkcı, 2008: 33, Doymuş, Şimşek, Bayrakçeken 2004: 63.

²⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. <http://www.cooperation.org/pages/overviewpaper.html> 16.07.2009

elemanları karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerini aralarında paylaşmalı, fikir alışverişinde bulunmalı, problemi tartışabilmelidirler.

Bir diğer özellik ‘bireysel sorumluluk’ özelliğidir. İşbirlikçi öğrenme yöntemindeki öğrenme gruplarının temel amaçlarından biri; her üyenin akademik bilgi, toplumsal beceri ve davranış bakımından güçlü bireyler olmasını, ayrıca kapasitesi ölçüsünde ortak olan amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunmasını sağlamaktır. Belirlenen ortak amaçların gerçekleşmesi için grup elemanlarının sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir (Doymuş, Şimşek, Bayrakçeken 2004: 63). Öğrenci, grubun başarısı için kendi ferdi sorumluluğunun yanında diğer arkadaşlarını da motive etmek ve çalışmalarını için ikinci bir sorumluluk üstlenmektedir. Böylece işbirlikçi öğrenmede hem bireysel hem de grup sorumluluğu önemlidir. Sadece grubun notuna ya da meydana getirdiği ürünü değerlendirerek her bir bireyin ayrı ayrı sorumluluklarını sorgulamayan metotlar tam anlamıyla başarı elde edemeyebilirler. Böyle bir durumda sadece bir öğrencinin uğraş ve başarısından diğer öğrenciler de yararlanabilir. Her bir öğrencinin grup çalışmasında bir sorumluluğu ve katkısı olmalıdır. Öğrenciler kendi sorumluluklarının farkındaysa, aralarındaki işbirliği artacaktır (Duzan, 2006: 38).

Bu aşamada öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Yer alan etkinlikler sırasında öğretmenin grupların arasında dolaşarak grupların çalışmasını izlemesi, işbirliğini ve katılmayan öğrencilerin katılımını teşvik etmesi ve öğrencilerin takıldıkları yerlerde yardımcı olması gerekir. Açıköz’e göre grup üyelerinin tümünün katılımını ve bireysel değerlendirilebilirliğini sağlamak için öğrenme etkinlikleri herkese tek tek sorumluluk düşecek biçimde yapılandırılmalı ve herkesin sorumluluğunu yerine getirip getirmediği orada yapılan puanlamalarla kontrol edilmelidir (Açıköz,1990:9).

‘Sosyal beceriler’ işbirlikçi öğrenmenin diğer bir özelliğidir. Küçük grup becerileri ya da kişiler arası beceriler olarak da bilinen sosyal beceriler öğrencilerin bir etkinlik ya da görevi başarmak için birbirleriyle etkileşim yolları ve birbirlerine grup arkadaşı olarak iletişim şekilleridir. Bu beceriler çok önemlidir; çünkü bunlar olmadan öğrenciler işbirliği içinde çalışamazlar. Bu beceriler “öğrencilerin birbirini tanımasını, birbirleriyle doğru ve açık bir şekilde iletişim kurmalarını, birbirlerini

kabul etmelerini, desteklemelerini ve yapıcı bir şekilde anlaşmazlıkları çözüme kavuşturmalarını” sağlar (Johnson & Johnson’dan Aktaran Denkci, 2008: 35). İşbirlikçi öğrenme sınıflarının çoğunda öğrencilere bir fikri eleştirebilme kabiliyeti, özgüven, empati yapabilme, başkalarına güvenme, iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal beceriler kazanmaları gerekliliği öğretilir. Şayet grup elemanları birbirini yeterince tanımıyor, birbirlerine güvenmiyor, birbirleriyle etkili iletişim kuramıyor ve birbirlerine yeterince yardımda bulunmuyorsa grup çalışmalarının verimi düşebilir. Bundan dolayı öğretmen sadece ders konularının öğrenilmesi amaçları ile değil, aynı zamanda öğrencilere liderlik, başkalarına güven, uzlaşma ve etkili iletişim becerileri kazandırmakla önemli bir rol üstlenmektedir.

Son özellik ‘grup süreci’dir. Burada öğrenciler kendileri için sorun yaratan ve yardımcı olan şeyler hakkında karar verebilmek için grup çalışması sürecini yorumlar. Grup süreci grup üyeleri arasında iyi çalışma ilişkilerini sürdürme, işbirliği becerilerini kolaylaştırma, grup üyelerinin katılımlarından dolayı geri bildirim alacaklarını garantileme, grup başarısını kutlama ve grup üyelerinin olumlu davranışlarını pekiştirme imkanı sağlar (Şimşek, 2005: 41).

İşbirlikçi öğrenme yapılandırıcılığın etkisinde bir öğretim yaklaşımıdır ve eğitim açısından birçok olumlu ve faydalı yönü bulunmaktadır. İşbirlikçi öğrenme ferdin sosyal gelişimini ve değişimini sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem ile bireyin sorumluluk duygusu ile başkalarına ve gruba katkıda bulunma zevki artırılmış olur (Büyükkaragöz & Çivi, 1997). İşbirlikçi öğrenme yöntemi özellikle karmaşık üst düzey öğrenmelerde akademik başarıyı artırmakla kalmamakta aynı zamanda öğrencilerin birbirlerine olan güvenlerini, konu alanına ilişkin tutum ve ilgi gibi özelliklerini de geliştirmektedir (Ergin, 2007: 56). Kendi kişisel amaçları etrafında birleşen grup elemanlarının, grubun en üst düzeyde başarı gösterebilmesi için birbirlerini desteklemeleri, birbirlerine yardım etmeleri gerekmektedir. Başka bir ifadeyle grup başarısı grup üyelerinin performansını artırmada etkilidir. Grupta bireyler arasındaki ödül yapısı, grup arasındaki sosyal ilişkileri güçlendirerek birlikte çalışma isteğini artırır.

Öğrenciler kendi grubunun başarısına gruptaki diğer arkadaşlarının da başarısıyla ulaşabilmektedir. Bu durum grup üyelerinin maksimum çaba

harcamalarını sağlaması açısından da önemlidir (Demirel 2007: 53). Bireysel amaçlarına ulaşabilmek için grup olarak başarılı olmaları gerekliliğini bilen öğrenciler diğer grup üyelerine de yardım etmektedirler. Daha önemlisi grup üyeleri birbirini cesaretlendirmekte ve başarı için teşvik etmektedir.

İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi içerisinde grup elemanlarının birbirine soru sorma, tartışma ve not alma taktiklerinin sıkça kullanıldığı tespit edilmekle birlikte birbirlerini ünite sınavı, yarışma yada konularını hazırlama aşamalarında motive ettikleri de saptanmıştır (Webb ,Young and Young ve Chiu'dan Aktaran Doymuş, Şimşek, Bayrakçeken 2004: 72). Bu etkinliklerin öğrenmede kalıcılığı artırdığı ve anlamlı öğrenmelerin meydana gelmesinde etkili olduğu söylenebilir.

İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi öğrencilerde anlaşılabilirlik, akılcılık, canlılık, tabiiyet, anlatım ve üslup gibi grup tartışmalarında etkili konuşmayı sağlar. Ayrıca soru- cevap, serbest tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, çember tartışması, seminer, beyin fırtınası gibi çalışma tekniklerini de öğretir (Panitz&Panitz 1998: 174). Bütün bu kazanımların öğrencilerin düşüncelerini geliştirmeye, yaratıcılığa sevk etmeye, kendilerine olan güven duygularını kazandırmaya ve kendilerini ifade edebilmelerine, araç-gereç kullanabilmelerine olanak sağladığı söylenebilir.

İşbirlikçi sınıflarda, öğrenme süreci gerçekleşirken grup oluşturma, grupta söz alma, görüşünü açıklama, farklı roller üstlenip gereğini yapma, tartışma, karar alma, ödül paylaşma vb. aşamalar boyunca öğrenenler bir takım toplumsal beceriler kazanmaktadırlar.

İşbirlikçi öğrenme, incelendiği üzere en çok grup çalışmasına ve ikili çalışma biçimlerine yer vermektedir. Diğer çalışma biçimlerine neredeyse hiç değinilmemiştir. Grup ve ikili çalışmalar öğrenciler arasındaki etkileşim ve iletişimi en üst seviyeye çıkardığından ve öğrencilerin sosyalleşme süreçlerine önemli ölçüde katkıda bulunduğu savunulmuş ve diğer çalışma biçimlerinden çok üstün görülmüştür.

3.1.2 Proje Tabanlı Öğrenme ve Çalışma Biçimleri

Bu yaklaşımda verilen proje konuları hayatın içindeki problemler ile ilgili olmalıdır. Öğrenciler bu problemleri çözerek gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri herhangi bir sorunu çözmek için gerekli deneyim ve beceriyi kazanırlar. Projenin sunulmasında rol oynama, tartışma gibi farklı gösteri teknikleri kullanılabilir. Bu öğretim yönteminde, sınıf öğretimi yerine grup ve grup içinde bireysel çalışma biçimine yer verilir (Çiftçi & Sünbül, 2004: 4-5). Projeler tek başına da hazırlanabilir. Ancak eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenci mevcutlarının çok olduğu durumlarda grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmeleri daha kolaydır. İşbirliği, yaparak-yaşayarak öğrenme ve öğrenciler arası etkileşim bu öğretim yönteminin de en önemli özellikleridir. Bu bakımdan da grup ve ikili çalışmalar daha çok tercih edilmektedir.

Grup çalışması ve ikili çalışmalarla, grup üyelerinin birinin başarısız olması durumunda tüm grubun başarısız olacağı düşüncesi ile oluşan dayanışma, gruptaki her üyenin çalışmadaki performansı öğretmen tarafından değerlendirildiği için bireysel sorumluluğun gelişmesine katkıda bulunması, grup üyeleri sürekli birbirleri ile iletişim hâlinde oldukları için sosyalleşmelerine katkıda bulunması ve grup üyelerinin yaptıkları çalışmayı ve kendilerini değerlendirmeleri çalışmada verimin artmasını sağlandığından da bu çalışma biçimleri diğerlerine göre daha çok tercih edilmektedir.

Bu öğretim yaklaşımında projenin amacı öğretmen tarafından ortaya konulan soruların doğru olarak cevaplandırılmasından çok konu hakkında bilgi edinmek ve edindiği bu bilgileri kullanabilmektir (Demirhan, 2002: 29). Ayrıca karmaşık problemleri çözebilme, araştırma yapıp, verileri problemlerin çözümünde kullanabilme, grup içerisinde işbirliği içinde çalışabilme, bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinebilme, belirlenen ölçütlere uygun ürünler ortaya koyabilme de belirlenen hedefler arasındadır (Cengizhan, 2007).

Proje temelli öğrenmeyi geleneksel öğretim yaklaşımlarından ayıran özelliklerden en önemlileri de eğitimde yeni yönelimlerin birçoğunda olduğu gibi çalışma biçimleri ve sonuç yerine süreç odaklılıktır. Geleneksel sınıf ortamı ürüne

götüren etkinlikler bütünüdür. Bütün sınıf çalışması ve bireysel çalışma ağırlıklıdır, öğretmenin anlattıklarına ve kitaba bağlı kalınır. Temel nokta istenilen ürüne ulaşılmasıdır. Yıldız'ın da belirttiği gibi proje tabanlı sınıf ortamı grupla birlikte çalışma, farklı kaynaklara yönelim, araştırma yapma temellidir. Çalışmalar sonucunda bir ürün ortaya konur. Fakat burada ürün ve süreç birlikte değerlendirilir. Süreç elde edilen ürün kadar önemlidir (Yıldız 2004: 8). Öğrenenlerin işbirliği içerisinde çalışabilmeleri için teşvik etmesinin yanı sıra kendi başlarına çalışmalarını da desteklemektedir. Öğrenme koşulları, sosyal, kişisel ve birlikte çalışma becerilerini geliştirir. Proje tabanlı öğretim modelinde öğrenilen bilgilerin gerçek hayata aktarılabilmesi de önemlidir. “Projeler öğrenme için ideal ortamlar yaratırken, ağırlıklı olarak bilgisayar teknolojisinin de işe koşulmasını sağlamaktadır. Böylece öğrenenlerin yaşam becerileri gelişir ve öğrenenler okullarının dışındaki bir dünyaya hazır hale gelirler.”²¹

Öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğretmen ve öğrenci rolleri de işbirlikçi öğrenme yaklaşımındaki rollere benzerdir. Burada öğretmen yardımcı, yönlendirici, rehber ve öğretenele birlikte öğrenendir. Öğrenci ise özerk ve kurgulayıcıdır ve her senaryonun sonunda gerçekçi ve öğrenci tarafından geliştirilmiş bir ürün ortaya çıkar. Öğrenciler problemleri araştırarak onların çözümü için hipotezler üreten ve bir ürün ortaya koyan araştırmacı rolünü üstlenmektedir. Korkmaz ve Kaptan'a göre konuyu ve alt konuları belirleme ve grupları kendi içinde organize etmede öğretmenin rolü araştırmanın genel konusunu sunmak, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik etmektir. Grupların proje planlarının oluşturulmasında öğretmenin rolü grupların projelerini formüle etmelerine yardımcı olmak, gruplarla toplantı yapmak, gerekli materyal ve kaynakları bulmalarına yardım etmektir. Öğrencilerin rolü ise ne çalışacaklarını planlamak, kaynakları seçmek, rolleri tanımlamak, planların dağıtımını sağlamaktır.²²

²¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. <http://www.ozelogretim.hacettepe.edu.tr/grup3/proje.php> 23.07.2008

²² Ayrıntılı bilgi için <http://www.qafqaz.edu.az/journal/FITNAT%20KAPTANHUNKAR%20KORKMAZ.pdf> 23.02.2008

Öğrenenlerin kendileri için bilgilerini kurmalarına izin verilerek öğrenmeleri zenginleştirilebilir. Derinlemesine araştırma yapmalarına imkan vermek ise öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yardımcı olur. Aynı zamanda öğrenenler materyal oluşturma sürecinde de etkin kılınmış olur. Tek bir çalışma biçimine bağlı kalınmaması öğrenenlere kendi öğrenme stilleriyle öğrenme fırsatı verebilir. Bu öğrenme yönteminde bazen öğrencilerden tek başına okuyarak ve gözden geçirerek öğrenmeleri bazen de grupla okuyarak, tartışarak öğrenmeleri beklenir.

Demirel proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenciler için sağladığı faydaları şöyle özetlemiştir: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin grupla birlikte çalışma becerilerini, toplantı yürütme, plan yapma, bütçe kullanma vb. gibi yaşam becerilerini, karar alma, eleştirel düşünme, problem çözme vb. gibi bilişsel işlem becerilerini, amaçları belirleme, görevleri organize etme, zaman yönetimi vb. gibi kendi kendini yönetme becerilerini, öğrenme sevgisi, ileri eğitim aşamalarına isteklilik gibi tutumlarını, kendini yönlendirme, başarıya duygusu eğilimlerini ve kendi kendine yeterlilik gibi inançlarını geliştirmelerine yardımcı olur (Demirel, 2007 :63).

İncelendiği gibi proje temelli öğrenme yaklaşımı sadece bir çalışma biçimini benimsememiştir. Sadece grup ve ikili çalışmalar yerine burada öğrenciler bireysel çalışmaya da teşvik edilmektedir. Yer yer tüm sınıf çalışmalarına da yer verilmektedir. Fakat yine ağırlıklı olan grup ve ikili çalışmalardır.

3.1.3 Probleme Dayalı Öğrenme ve Çalışma Biçimleri

Günümüzde toplumların kalkınmasında ve rekabete dayalı ekonomik düzeninde, nitelikli bireyler yetiştirme bakımından eğitimin daha da önemli hale geldiğini belirtmiştik. Bilişsel alanda yapılan araştırmalar, öğrenme sürecine etkin olarak katılan öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini göstermektedir (Yaman & Yalçın, 2003: 44). Öğrenci merkezli yaklaşımların günümüzde daha çok benimsenmesinin temelindeki neden de budur aslında. Öğrencilere bilgileri hazır halde vermek yerine, bilginin kaynağı ve bu bilgileri nasıl elde edecekleri, bunları nasıl değerlendirecekleri ve problemi çözmek için bu bilgiyi nasıl kullanacaklarının öğretilmesi savunulur. Bu

becerilerin kazandırılmasında probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımının etkili olduğu yapılan birçok çalışmada ortaya konulmuştur.²³

Probleme dayalı öğrenme gerçek yaşam problemleri üzerine kurulmuştur. Bu öğrenme yaklaşımı, öğrencilerinin hem içeriği hem de eleştirel düşünme becerilerini öğrendiği, gerçek problemlerden oluşan bir çabalama sürecidir. Burada karmaşık ve gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden etkin katılımlarını gerektiren, tecrübeye dayalı bir öğrenme biçimi esastır (Demirel, 2005:46). Burada öğrencinin doğruya ulaşması değil, bilgiye ulaşmayı başarması önemlidir.

Öğrencinin hazır bilgiyi alan edilgen yapısı tamamen reddedilir. Öğrencilerden küçük gruplar oluşturulur, gruptaki tartışmaları yönlendirmek üzere öğretmen de onlara eşlik eder ve oturumların başlangıç noktasında bir senaryo yer alır. Öğrencinin edilgen bilgi alıcısı olmaktan çıkıp etkin, özgür ve kendi kendine öğrenen ve problem çözen kişi olarak ele alınması, eğitim programının vurgusunu öğretmekten öğrenmeye kaydırmıştır.

PDÖ’de çalışma biçimleri incelendiğinde, hemen hemen tüm aşamalarda grup çalışmasının öne çıktığı görülür. Bireysel çalışmalara sadece grup çalışmalarının içindeki görev paylaşımlarında yer verilmiştir. Burada da bireysel çalışmalar sonunda birleştirilip bir sonuca ulaşma evresinde yine grup çalışmasına bağlanmıştır. Grup çalışması probleme dayalı öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Gerçek yaşam görevlerinde olduğu gibi bir insanın tek başına bir araştırmayı yürütemeyeceği ve problem çözüm ve sunumunu yapamayacağı düşüncesinden yola çıkılmıştır. Öğrenme sürecinde genellikle küçük gruplar oluşturulur. Probleme dayalı öğrenme grupları öğrenme sürecinde bir öğretmenin gözlemi ile birlikte çalışmalarını sürdürürler.

“Küçük grup çalışmaları, bir sorunu çözmek, olgu çalışmaları yapmak, oyunlaştırmalar (role play) için oynanacak rolleri hazırlamak için kullanılır. Her grup tek bir durum/sorun üzerinde çalışabileceği gibi aynı konunun farklı alt başlıkları üzerinde de çalışabilirler. Küçük grup çalışmalarının sonunda tüm öğrenciler büyük grupta bir araya gelir.

²³ (Ayrıntılı bilgi için bkz. Kılınç, 2007: 565, Karataş, 2008: 39, Koç, 2002: 72)

Grupların hazırladığı raporlar, yanıtlar, sunulan oyunlar ya da öneriler tartışılır.” (Önderoğlu, Karaduman ve Çuhardaroğlu, 2003)

Bu açıdan bakıldığında, eğer büyük grup bütün sınıf olarak ele alınırsa, küçük grupların büyük grup olan sınıfa hazırladıkları çalışmayı sunmaları, sınıfça konu üzerinde konuşulması ve tartışılması bütün sınıf çalışması olarak da değerlendirilebilir.

P.D.Ö. sürecinde, öğrenciler gerçek yaşam problemleri ve yarı yapılandırılmış problemlerle karşılaşır. Çeşitli araştırmalar yapar, bilgilerini paylaşır ve çözümleri tartışır. Öğrenme süreçleri, öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenden aldıkları geri bildirim ve açıklamalara dayanarak sürekli gözden geçirilir. Bu süreçler öğrencilerin problem çözme, motivasyon, kendi kendine öğrenme, bağımsız öğrenme gibi özelliklerine katkıda bulunur. Bu yaklaşım, öğrencilerin neyi, niçin öğrendikleri konusunda bilgi sahibi olmalarını da sağlar. Öğrenciler problemle ilgili bildikleri bilgileri ortaya koyarlar ve daha sonra ne tür bilgilere gereksinim duyduklarını belirlerler. Yeni öğrendikleri bilgileri gruplarına getirerek tartışır ve bunun sonucu olarak yeni araştırmalara yönelirler. Bu durum öğrencilerin problemlere çözüm bulmalarına kadar devam eder. Kazanılan yeni bilgilerin grupta paylaşılması, problemten yola çıkılarak bilgilerin sentezlenip yeni durumlara uyarlanması ve yaşamla bağdaştırılması PDÖ oturumlarının son aşamasını oluşturur. Bu noktada öğrenciler, küçük grup çalışmaları yapabilir ve çeşitli sunum teknikleri kullanarak aktarımda bulunabilir.

P.D.Ö.’de öğrencilere yöneltilen problemin içeriği çok önemlidir. Kılıç’a göre iyi bir problem, öğrencileri araştırmaya sevk etmeli, basit çözümü olmamalı, çoklu çözümler içermeli, açık uçlu olmalı, çözümü yüksek düşünme becerileri gerektirmeli ve gerçek yaşamla ilgili çeşitli yansımalar içermelidir. Ayrıca öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamalı, çoklu disiplinlerle ilişkili olmalı ve etkili işbirliğini gerektirmelidir (Kılınc, 2007: 569).

Önderoğlu, Karaduman ve Çuhardaroğlu başkanlığında yapılan araştırma çalışmasında öğrencilerin grup çalışmasında benimsemeleri gereken birkaç yaklaşım şöyle belirtilmiştir: Söylediklerinin, kurdukları hipotezlerin yanlış olabilme riskine rağmen rahatlıkla kendilerini ifade edebilme becerisini ortaya koymalıdır.

Öğrenciler, birbirlerine karşı açık, birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmak için istekli olmalıdır. Özellikle küçük grup tartışmalarında öğrencilerin birikimlerini birbirlerine aktarmaları çok önemlidir. Grup içi tartışmalara etkin katılım, PDÖ oturumlarının en temel bileşenlerinden birisidir. Her bir bireyin, tartışmalara katılması için desteklenmesi ve yüreklendirilmesi gerekmektedir (Önderoğlu, Karaduman ve Çuhardaroğlu, 2003).

Probleme dayalı öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri şöyle şekillenmiştir: Öğretmen, öğrencilere doğrudan bilgileri veren kişi olmak yerine öğrenci gruplarını yönlendiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran rolünü üstlenir. PDÖ oturumlarında eğitim, öğrenci merkezlidir ve temel amaç öğrencileri kendi eğitimlerinde sorumluluk almaya ve kendi kendini yönlendirerek öğrenebilen kişiler olmaya özendirme. Bu nedenle, öğretmen öğrencilerin tartışmalarını desteklemeli, mümkün olduğunca öğrencilerin arasında süregelen konu ile ilgili tartışmaların dışında kalmalı, asla odağında olmamalıdır. Kolaylaştırıcılık görevini yaparken yargısız, tarafsız olmalıdır. Tartışmalara çok gerekmedikçe katılmamak için öğrencilerin hemen her aşamada daha küçük gruplara ayrılmalarını sağlamak ve onların kendi içlerinde kaynaşmalarını desteklemek iyi bir yol olabilir.

P.D.Ö. modelinin uygulandığı sınıflarda, öğrenciler aşamalı olarak ve giderek daha çok kendi eğitimleri için sorumluluk alırlar ve yaşam boyu öğrenmeye devam eden bağımsız bireyler olurlar. Ülgen'e göre problem çözme sürecinde birey sürekli sorgular ve topladığı bilgileri karşılaştırır, olasılıkları hesaplar, seçim yapar. Sorgulama, karar verme ve seçme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini kullanır (Ülgen, 2001: 48).

Geleneksel eğitim anlayışıyla karşılaştırıldığında birçok fark göze çarpar. Geleneksel anlayışta eğitim parçalardan bütüne doğrudur. P.D.Ö'de bütünden parçalara doğru gidilir, verilen problem parçalara ayrılarak öğrenmeler kolaylaştırılır. Geleneksel eğitim anlayışında öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek için sınavlar uygulanır. P.D.Ö.'de ise öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği öğrencilerin kendi yaptığı çalışmalarla, kullandıkları stratejilerle ölçülür. Geleneksel anlayışta öğrenme bireysel ve rekabetçi iken P.D.Ö.'de öğrenme yeni yaklaşımların birçoğunda olduğu gibi işbirliğine dayalı ve destekleyicidir.

Probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarından bir diğerini oluşturmaktadır ve öğrencilere ‘öğrenmeyi öğrenme’ becerisi kazandırmayı ve öğrenme kapasitelerini arttırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını desteklemekte ve işbirlikli gruplarda öğrenenlerin göreve odaklanmalarını sağlamaktadır. Probleme dayalı öğrenme yaşantıları; öğrenenlerin derinlemesine, yaratıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerini ve yapılandırılmamış problemlerle uğraşarak ileri düzey araştırma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Uygulanan grup çalışmaları ile öğrenciler arasında iletişimi ve etkileşimi arttırdığı, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin farkına varmalarını sağladığı ve öğrencilerin sosyal yaşamda düşüncelerini rahatça ifade etmelerini ve cesaret kazanmalarını sağladığı da söylenebilir. Eğitim süreci açısından değerlendirildiğinde motive edici bir öğretim yaklaşımıdır.

Kaptan ve Kuşakçı tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin derse katıldıkları zaman dersten daha çok zevk aldıkları, bunun da anlamalarını kolaylaştırdığı ve başarılarını artırdığı ifade edilmiştir (Aktaran: Yaman & Yalçın, 2003: 51). Fakat bu yaklaşımla yapılan eğitimde, öğrencilerin çalışmalarını takip etmek ve dönüt sağlamak öğretmenin zamanını aldığından, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda uygulanmasının daha yararlı olacağı düşünülebilir. Çünkü her gruba ve grubun bütün üyelerine belirli bir zaman ayırmak ve problem çözme aşamalarını takip etmek gerekmektedir. Bu durum kalabalık sınıflarda öğretmenin gerekli desteği sağlamasında sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

P.D.Ö. de genel hatlarıyla incelendiğinde, son dönemlerdeki diğer öğrenme modellerinde olduğu gibi çalışma biçimi olarak ikili ve grup çalışmaları yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir.

3.1.4 Etkin / Aktif Öğrenme ve Çalışma Biçimleri

Birçok ülke var olan eğitim sistemlerini sorgulanmaya devam etmektedir. Bu sorgulamanın hareket noktası ise kalıplanmış zihinler üreten eğitim sistemlerinin yararlarının pek fazla olmaması ve toplumların düşünen, yaratan, sorun çözen

-Düzeltilme-

insanlara daha çok gereksinim duymasıdır. Bu düşüncelerden hareketle toplumların öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha etkin bir konuma getirme çabaları göze çarpmaktadır. Eğitimdeki yeni yönelimler incelendiğinde daha önce de bahsedilen öğrenci merkezli yaklaşımların temelinde yatan bu düşüncedir. Kısacası, artık sessizce oturup, yalnızca verileni almakla yetinecek öğrencilerin yerine, görerek, duyarak, çözümleyerek, söyleyerek, yaparak, katılarak ve paylaşarak öğrenecek öğrenciler istenmektedir. Böylelikle öğrenciler öğrenmeyi öğrenecek, bilgiyi, yalnızca tekrarlamayıp, bilinenleri sorgulayacak ve kendi bilgisini kendisi üretebilecektir. Bu anlayışı benimseyen yaklaşımların bir kısmından bahsedilmiştir. Yine aynı doğrultudaki bir başka eğitim yaklaşımı etkin öğrenmedir.

Son yıllarda daha çok benimsenmeye başlanan etkin öğrenme ile ilgili birçok araştırma ve tanım yapılmıştır. Açıkgöz'e göre etkin öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili kararlar alma ve öz-düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2005:36). Sivan ve ark. etkin öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin başarılarını artırmanın ötesinde, öğrencilerde merak duygusunun oluşmasını; bilgiyi kullanma ve geliştirme, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme ve gelecek planlamalar yapabilme becerilerini artırdığını dile getirmiştir ve etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini ve bilgiyi kullanma yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmış, etkin öğrenmenin aynı zamanda öğrencilerin öğretim programına yönelik ilgilerinin artmasına ve gelecekteki meslek hayatlarına hazırlanmalarına yardımcı olduğunu bulmuştur (Aktaran: Taçman, 2007).

Lubbers'e göre, bu yaklaşımda öğrenciler sınıfta yalnızca öğretmeni dinleyerek öğrenemezler. Etkin öğrenme sınıflarında öğrenciler konuşmalı, yazmalı, önceki yaşantıları ile ilişki kurmalı ve öğrendiklerini günlük yaşamında kullanabilmelidir. Öğrenciler kendi bilişsel yapılarını oluşturarak değerlendirmektedirler. Etkin Öğrenme, her düzey ve sınıfta kullanılabilecek pratik etkinlikler içermektedir ve yaklaşım öğrencilerin anlamlı ve yaşam boyu öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Öğrencilerin oturarak öğrenemeyeceklerini

savunan etkin öğrenme yaklaşımında konuşma, tartışma, araştırma ve problem çözme etkinliklerine ağırlık verilmektedir (Aktaran: Koç, 2000: 221).

Etkin öğrenmenin önemli özelliklerinden biri de öğrencileri ezberleyerek öğrenmeden kurtarmasıdır. Ezberlemenin yerini merak ve kuşku duyma, araştırma, uygulama, deneyerek öğrenme gibi etkinlikler alır. Etkin öğrenme ayrıca öğrenciyi edilgen durumdan kurtararak etkin öğrenme süreçleri oluşturur, öğrenciyi gerçek yaşamla bütünleştirir ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirir (Kalem & Fer, 2003: 437). Etkin öğrenme ortamı için hedefleri belirlemede temel hareket noktaları; öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, öğrenme hızları ve kişisel özellikleridir. Burada öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yeterlikleri kullanması, duyuşsal becerilerle birlikte problem çözme becerilerinin geliştirilmesi esastır. Demirel'e ve Açıkgöz'e göre etkin öğrenmede hedef belirlenirken, üründen çok süreç dikkate alınarak süreç değerlendirmesi yapılmalıdır. Öğrenci, öğrenme sürecinin etkin bir üyesi ve öğrenme de gelişen bir süreç olduğu için, öğrenme sürecinde öğrencinin çevreyle etkileşimi ve öğrenme becerilerini geliştirici etkinliklerin önem kazanması kaçınılmazdır (Demirel, 1999: 26, Açıkgöz, 2000: 98).

Eğitimin amacı, kişinin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği sorunları çözebilmesi için gereksineceği çözümleri öğretmek ve iyi vatandaş yetiştirmektir. Bu anlamıyla bakıldığında hedef bağlamında probleme dayalı öğrenmeyle benzerlik göstermektedir. Öğrenci ihtiyaç duyduğu bilgiyi ne kadar öğrenmek istiyorsa, bunun için ne yapması gerekiyorsa onu kendisi belirlemelidir. Kazandırılması istenilen her bilgi beceri tutum-davranışın, niçin öyle olduğu, öğrencinin ön bilgileri ile ilişkilendirilene kadar öğrenci tarafından sorgulanmalı, öğretmen de bu sorgulamayı teşvik etmelidir. Düşünme süreçleri işe koşularak o bilginin neden olduğu, doğru ya da yanlış olduğu akıl yoluyla irdelenmelidir.

Etkin öğrenmenin geleneksel eğitim ortamıyla gösterdiği farklılıklar diğer çağdaş yöntemlerle paraleldir. İlk göze çarpan bahsedildiği gibi, öğretmenin anlattığı, konuştuğu başka bir deyişle etkin olduğu ortamdan öğrencinin okuduğu, yazdığı, tartıştığı, öğrendiğini günlük hayatında kullandığı bir öğrenme ortamına geçiş söz konusudur. Öğrenme ortamı sınıf dışını da kapsamaktadır.

Çalışma biçimleri bakımından da geleneksel eğitimle farklılıklar gözlenmektedir. Etkin öğrenme ve işbirlikli öğrenme zaten birbirini bütünleyen kavramlardır. Etkin öğrenme sınıflarında grup çalışmaları, özellikle de ikili gruplar tercih edilmektedir. Oluşturulacak çiftler etkinliklere, bir metni ders sürecine ilişkin olarak tartışır, birbirinin yazı çalışmalarını eleştirerek gerekli düzenlemeler yapar, sorulacak soruları birlikte hazırlar, bir deneyi problemi birlikte analiz eder, birbirlerini sınar, öğretmenin sorduğu soruları yanıtlar ve aldıkları notları karşılaştırırlar. Bu çalışmalarda öğrencilerin, bireysel olarak grup projelerinde sorumluluk aldıkları ve bunu paylaştıkları da görülür. Bu yüzden derslerde grup çalışmalarının yanında bireysel çalışmalara da yer verildiği söylenebilir.

Aslında öğretmen denetimli öğretimi daha etkileşimli bir duruma getirmeyi amaçlayan tüm sınıf öğrenimi, konu alanındaki anahtar soruların tartışılması ve diyalogların oluşturulmasını amaçlayan sınıf tartışmasını güdüleme, öğrencilerin soru sormaya istekli kılma ve düşündüklerini açıklamalarına olanak tanıyan sorular düzenleme, öğrenme işlemlerini küçük gruplar halinde işbirliği ve birbirilerine karşı bağlılık duygusunu geliştirmeyi amaçlayan işbirliğine dayalı öğrenme, planlanan etkinlikleri birbirine yardım ederek öğrendikleri akran öğretimi ve kendi öğrenmelerini yönlendirmede sorumluluk anlayışlarını geliştirmelerini sağlayan bağımsız, bireysel öğrenme gibi birçok çalışma biçimini dersteki ağırlıkları değişmekle birlikte sınıf ortamına taşınan çalışma biçimleri olarak söylenebilir. Öğrenciler bilgiyi paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar (Taçman, 2007: 21).

Öğrencilerin öğretmen yerine, arkadaşlarından yardım alması ve tartışması desteklenmektedir. Ayrıca etkin öğrenme sınıflarında öğretmen öğrencilere birey olarak değer vermekte, onların yanında olduğunu ve saygı duyduğunu her fırsatta göstermektedir. Aydede ve Matyar yaptıkları çalışmalarda etkin öğrenmede ev ödevlerinin de geleneksel yöneme göre değişiklik gösterdiğini vurgulamışlardır. Geleneksel sınıflarda olduğu gibi her öğrenci aynı miktarda ve aynı konuda ödev yapmak zorunda değildir. Öğrenci diğer etkinliklerde olduğu gibi ev ödevlerinde de seçim yapabilmektedir (Aydede & Matyar, 2009: 118).

Etkin öğrenme yaklaşımında gerçek yaşam ilkesi de çok önemlidir. Bu ilkeye göre gerçek yaşamdan kopuk öğrenmeler çabuk unutulur. Bu nedenle, öğrenme malzemesinin bir bağlam içinde sunulmasına ve otantik etkinliklere gereksinim vardır. Öğrencilerin öğretilenleri gerçek yaşamda kullanabilecekleri olanaklar ve koşullar onlara sunulmalıdır.

Etkin öğretim yaklaşımındaki öğretmen ve öğrenci rolleri de öğrenci merkezli olan diğer yaklaşımlarla benzerdir. Burada öğrenen bilgiyi paylaşan, daha etkin, keşfeden ve bilgiyi yorumlayan konumdadır. Öğretmen ise bilgiyi aktaran konumdan rehberlik eden konuma geçmiştir. Öğretmen öğrenme ortamını önceden düzenler, ders süresince yapacakları önceden belirler. Kullanılacak materyalleri oluşturur. Etkin öğrenmede derse hazırlık ve dersi plânlama aşamasında etkin olan öğretmen daha sonra pasif duruma geçer. Öğrencilere bilgi vererek etkinliği başlatır, ilgili materyalleri sunar ve bir problem durumu ile öğrencileri karşı karşıya bırakır. Karşılaşılan güçlüklerin aşılması konusunda öğrencileri yönlendirir.²⁴

Avcı'ya göre bu çerçevede öğretmene düşen görevler derse doğrudan müdahale yerine dersi ve öğrencileri yönlendiren konumda olma, öğrencilerin ilgilerini ve meraklarını artıran etkinlikleri yönlendirme, öğrenciyle öğrenen olma, öğrencilerin özgüvenini ve yaratıcılığını teşvik edecek eylemlerde bulunma, öğrencileri etkin olarak sürece katmadır. (Aktaran Kalem & Fer, 2003: 453)

Etkin öğrenmede, öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması, onun yalnız kalması anlamında değildir. Bütün öğretme süreçlerinde olduğu gibi etkin öğrenmede de bir öğreten, bir öğrenilen ve bir öğrenen vardır. Öğreten model olarak, göstererek, gözleyerek, yüreklendirerek, açıklayarak, önerilerde bulunarak öğrenene destek olur. Başlangıçta yoğun olan uzman desteği, öğrenci geliştikçe yavaş yavaş azalır. Öğrenciden ise kendi planını yapması, amaçlarını ve hoşlandığı etkinlikleri saptaması, gelişimini değerlendirmesi beklenir. Burada öğrenciler kendi yaşamlarını şekillendiren bireylerdir.

Lubbers etkin öğrenmede değerlendirme aşamasında not verme yerine, öğrenme ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını geliştirme noktalarının

²⁴Ayrıntılı bilgi için bkz. <http://www.genetikbilimi.com/genbilim/etkinogrenme.htm>

vurgulandığını belirtmektedir. Değerlendirmede en çok kullanılan portföylerde öğrencilerin çalışmaları toplanmaktadır. İçinde yazılar, çalışma yaprakları ve resimlerin yer aldığı bu dosya sayesinde öğrenciler kendilerini yönetme becerisini geliştirmektedirler. Öğrenciler portföy dosyalarında kişisel amaçlarını, öğrenme yaşantılarını yazabilir ve hatta öğrenme günlükleri tutabilirler. Öğrencilerin çalışmalarını yaratıcı etkinliklerle sunmaları desteklenmekte, sunu sonunda kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesi istenmektedir (Aktaran: Koç, 2000: 224).

Bu olumlu özelliklerinin yanında zaman zaman etkin öğrenmenin her sınıfta uygulanamayacağı, dersin hazırlanmasında ve uygulanmasında birtakım sınırlılıklar ve zorluklar olduğu belirtilmektedir. Örneğin, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfın küçük olması gibi durumlar etkin öğrenme uygulamasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Çalışmanın ilk bölümünde etkileşimin özellikle de dil öğrenmedeki önemine değinilmişti. Bir dil öğretimi uygulamasında öğrencilerin birbiriyle iletişim kurmadığı, öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamaya geçirmede ve sınıf içinde öğrencilerin etkin olmadığı bir ortam, günümüz koşulları ve dil öğretimi düşünüldüğünde verimli bir çalışma olarak görülmemektedir. Dil öğretiminden beklenen özellikle öğrencilerin öğrendikleri dili günlük hayatlarında başarılı bir şekilde kullanıma geçirebilmeleridir.

Çalışma biçimlerinin tek tek incelenmesinin ardından geçmişten günümüze var olan dil öğretim yöntemleri, özellikle de kullanılan çalışma biçimleri göz önünde bulundurularak genel hatlarıyla incelenmiştir. Dilbilgisi-çeviri yöntemi ve konuşma-işitsel yöntemde yoğun olarak bütün sınıf ve bireysel çalışmalar kullanılırken; bilişsel yöntem ile birlikte bu iki çalışma tipinin yanında grup ve ikili çalışmalarda ağırlıklı olmasa da kullanılmaya başlamıştır. Bildirişimsel-işlevsel yöntemde ise grup ve ikili çalışmaların dil öğretimindeki önemi daha çok anlaşılmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde günümüzdeki dil öğretim yaklaşımları incelendiğinde en çok göze çarpan özellikler öğrenci merkezliliği, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları, işbirliği içinde çalışma, problem çözme ve

paylaşımıdır. İkili ve grup çalışması ise diğer çalışma biçimlerine oranla en baskın olarak tercih edilen çalışma biçimidir.

Böyle bir inceleme dil öğretiminin, başladığı eski zamanlardan günümüze kadar nasıl bir gelişim ve değişim gösterdiği konusunda yardımcı olmuştur. Elbette çalışma biçimlerine bakıldığında belirleyici olan daha çok kullanıldığı zamanın şartlarıdır. Günümüzde ise ağırlıklı olarak öğrencilerin birbirleriyle yoğun bir etkileşim ve paylaşım içinde oldukları ikili ve grup çalışmaları tercih edilmektedir.

Bu sonuç göz önüne alındığında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında ders işleme aşamasında bu çalışma biçimlerine sıkça yer verilmelidir. Elbette ders işlenişinde önemli bir yere sahip olan ders kitaplarında da kullanılan çalışma biçimleri ağırlıklı olarak ikili ve grup çalışmalarından oluşmalıdır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 2 ders kitabıyla bu alana göre daha uzun bir geçmişi olan, dolayısıyla daha deneyimli sayabileceğimiz Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Kullanılan Face 2 Face ders kitabı incelenip karşılaştırılacaktır.

4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ALANINDA YENİ HITİT 2 DERS KİTABI VE YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE FACE 2 FACE DERS KİTABINDA ÇALIŞMA BİÇİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Öğretim materyalleri yabancı dil öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir. Özellikle ders kitabı öğretmenler ve öğrenciler tarafından sıkça başvurulduğundan dolayı diğer materyallere göre daha önemlidir. Ders kitabı hem öğretmene hem de öğrenciye rehber konumundadır. Öğrenciler derse hazırlık ve tekrar yapmak için, öğretmenler ise öğretilecek alana bütünsel bir bakış açısı geliştirmek için yol göstermektedir. Elbette ders kitabı yabancı dil derslerinde başvurulabilecek tek kaynak olarak görülmemelidir. Bütün ders kitaplarının, belli bir yaklaşım ve yöntemi, ulaşmak istediği hedef kitlesi ve amacı vardır. Ders kitapları, kullanıldığı dönemin gereksinimlerini ve dil öğretimindeki gelişmeleri takip etmelidir.

Çalışmamızın bu bölümünde ilk olarak Yeni Hitit 2 ders kitabı daha sonra Face 2 Face ders kitabı tanıtılıp incelenecektir. Son olarak da bu iki kitap karşılaştırılacaktır.

4. 1 Yeni Hitit 2 Ders Kitabı

Çalışmamızın bundan sonraki bölümünde TÖMER tarafından hazırlanan Yeni Hitit 2 ders kitabı ele alınacak ve öğrenciler arası etkileşim ve Çalışma biçimleri çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılacaktır.

4.1.1 Yeni Hitit 2 Ders Kitabının Seçilme Nedeni

Yeni Hitit 2 ders kitabının seçilme nedenlerinden en önemlisi, bu kitabı hazırlayan kurum olan TÖMER' in Türkçe' nin yabancı dil olarak öğretiminde kurucu konumda olmasıdır. Bunun yanı sıra Yeni Hitit kitaplarının, yabancı dil öğretimi alanında en son yaklaşımları ve bu doğrultuda çalışmaları kapsamı da kitabın seçilmesinde diğer bir sebeptir. Yeni Hitit serisi içinden ilk kitap, kitapların genel anlayış ve yaklaşımı hakkında bir fikir verme konusunda yetersiz kalmakta ve

-Düzeltilme-

genel bir değerlendirme yapma imkanını yeterince sunmamaktadır. Yeni Hitit 2 ise; serinin diğer bölümleri için genel bir fikir oluşturmada etkili olabileceği düşüncesi ile tercih edilmiştir. Bu bölümde öncelikle Yeni Hitit 2 ders kitabı tanıtılacak, daha sonra kitap oluşturulan belirli ölçütler çerçevesinde Çalışma biçimleri ve öğrenciler arası etkileşim açısından değerlendirilecektir. Ancak kitaplar beraberinde bulunan yardımcı kitap ve CD çözümleme ve değerlendirme kapsamında tutulmayacaktır.

4.1.2 Yeni Hitit 2 Ders Kitaplarının Tanıtılması

Yeni Hitit Ders Kitapları, 1984 yılından beri yabancılara Türkçe öğretim veren Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama merkezi olan TÖMER tarafından hazırlanmıştır. Yeni Hitit serisi kitapların hazırlanmasında TÖMER okutmanları uzun süreli birikimleriyle görev almış, kitaplar Başbakanlık Tanıtma Fonu'nun katkılarıyla basılmış ve yine TÖMER tarafından yayınlanmıştır. Kitap Türkiye'de yasayan yetişkinlere Türkçe öğretmeyi hedeflemektedir. İncelediğimiz Yeni Hitit 2 kitabı kullanıcılarını, Avrupa Konseyi'nin Ortak Avrupa çerçevesi adlı kılavuzu doğrultusunda TÖMER tarafından geliştirilen ve 2004 yılında Avrupa Konseyi'nce onaylanan 56.2004 model nolu Yetişkinler İçin Avrupa Dil Portfolyosu'nda belirlenen B1 düzeyi becerilerine ulaştırmayı hedeflemektedir. Yeni Hitit serisi ders kitapları, toplam üç farklı seviye kitaptan oluşmaktadır. Seviyelere temel, orta, ileri şeklinde isimler verilmemiş bunun yerine temel düzeyi için Yeni Hitit 1, orta düzey için Yeni Hitit 2 ve ileri düzey için de Yeni Hitit 3 isimleri tercih edilmiştir. Her bir seviyenin beraberinde öğrencilerin kitapta işlenen dilbilgisi konularını daha iyi anlamalarını sağlayacak olan alıştırma kitapları vardır. Bunun dışında, yine her bir seviyede ünitelerde bulunan dinleme parçalarının bulunduğu iki adet kaset bulunmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin günlük hayatta en çok kullanılan kelimeleri görmesini sağlayan dizinler de kitaplara eşlik etmektedir. Ancak, Yeni Hitit serisi kitaplarına eşlik edecek bir öğretmen kitabı yoktur. Yeni Hitit 2 ders kitabının son bölümlerinde A.Ü.TÖMER Kurs dizgesinin ADP düzeylerine uygunluğunu gösteren bir 'ADP Denklik Tablosu' yer almaktadır.

Her bir seviye için farklı renkler tercih edilmiş ve kitapların tamamında renkli kuşe kağıt kullanılmıştır. Bunun yanında, ünitelerde bulunan dilbilgisi konuları,

okuma parçaları ve bu parçalara eşlik eden alıştırmaların Türk kültürünü yansıtan resim ve fotoğraflarla süslenmiş oluşu, kitabı daha da cazip hale getirmektedir. Kitapların içindekiler bölümünde her bir ünitenin adı, konusu, dilbilgisi, dinleme ve okuma konuları bulundukları sayfa sayılarıyla beraber gösterilmektedir.

Yeni Hitit 2 ders kitabı 12 üniteden oluşmakta ve her bir ünite üç alt bölüme ayrılmaktadır. Her bir bölümde dinleme, okuma, yazma ve konuşma etkinliklerine yer verilmiştir. Ünitelerin her bir alt bölümünde seviyeye uygun olarak dilbilgisi çalışmaları tablo halinde verilmiştir. Bu tablolarda yer alan dilbilgisi düzeyi dikkate alınarak öğretici ve tekrar edici dilbilgisi etkinlikleri tablo sonunda yer almıştır. Kitabın arka bölümünde ‘Dilbilgisi Desteği’ bölümü verilmiştir. Bu bölümde Yeni Hitit 1 ders kitabında yer alan dilbilgisi konuları tekrar edilmiş, Yeni Hitit 2 ders kitabında yer alan dilbilgisi konuları daha ayrıntılı ve açıklayıcı bilgilerle sunulmuştur. ‘Dilbilgisi Desteği’ bölümünde ayrıca Türkçe dilbilgisi terimlerinin İngilizce karşılığı da alfabetik olarak öğrencilere sunulmuştur.

Kitapta yer alan etkinliklere yardımcı olan metinler alıntı metinlerdir. Bu ‘alıntı metinler’ Türkiye’de yaşayan gazeteci, yazar ve araştırmacıların çeşitli kitaplarda, gazetelerde, sürekli yayınlarda ve internet adreslerinde yer alan yazılarından oluşmaktadır. Bu metinler dersin daha zevkli hale gelmesinde ve gerçek hayatla ilişki kurulabilmesinde oldukça önemlidir. Bu metinlerin yer aldığı kitap, gazete, sürekli yayın ve internet adresleri kitap sonunda yer alan ‘Alıntı Metinler’ bölümünde verilmiştir.

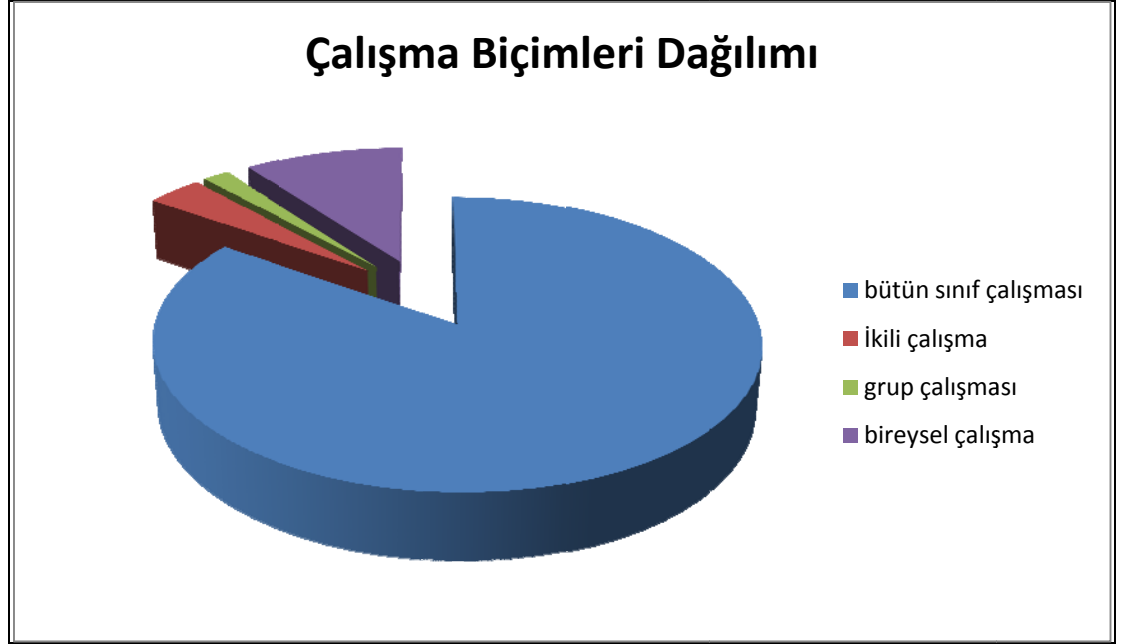
Kitabın son bölümlerinden biri de karşılıklı konuşma bölümüdür. Bazı ünitelerin sonunda göndermelerle kullanıcılar, özel olarak tasarlanmış karşılıklı konuşma etkinliklerine yönlendirilmiştir. Kitapta bu şekilde toplam 12 tane karşılıklı konuşma etkinliği bulunmaktadır.²⁵

4.1.3 Yeni Hitit 2 Ders Kitabının Çalışma Biçimleri Açısından Değerlendirilmesi

Yeni Hitit 2 ders kitabı Çalışma biçimleri açısından incelendiğinde toplamda 424 etkinliğe yer verilmiştir. Bunlardan 359 tanesi bütün sınıf çalışma etkinliği, 7

²⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. <http://www.tomer.ankara.edu.tr>

tanesi grup çalışma etkinliği, 15 tanesi ikili çalışma etkinliği, 43 tanesi ise bireysel çalışma etkinliğidir. Kitapta yer verilen bu etkinliklerden, bütün sınıf çalışma etkinlikleri yaklaşık %85, grup çalışma etkinlikleri %2, ikili çalışma etkinlikleri %3 ve bireysel çalışma etkinlikleri %10 oranındadır.

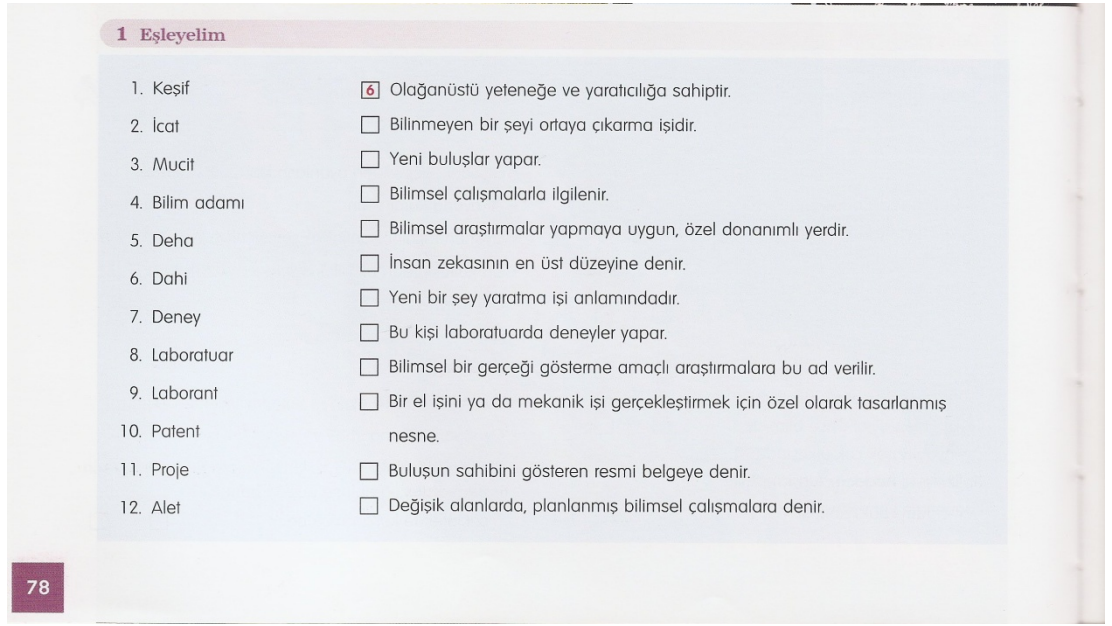


Şekil 1: Yeni Hitit 2 Ders Kitabındaki Çalışma biçimleri Dağılımı

Yeni Hitit 2 ders kitabındaki Çalışma biçimleri değerlendirildiğinde bütün sınıf çalışmasının diğer çalışma etkinliklerine oranla çok daha fazla kitapta yer aldığı görölmektedir. Buradan etkinliklerde öğretmenin daha merkezde olduğu sonucuna varılabilir. Grup çalışması ve ikili çalışmalara çok az yer verilmesi de öğrenciler arasındaki işbirliği ve etkileşimin yeterli seviyede olmadığını göstermektedir.

Yeni Hitit 2 ders kitabındaki etkinlikler dinleme, okuma, yazma, konuşma, dilbilgisi ve kelime bilgisi becerileri olarak ele alınmıştır. İlk olarak kelime bilgisi etkinlikleri ele alınmıştır. Kitapta yer alan 47 tane kelime bilgisi etkinliklerinin hepsi bütün sınıf çalışması olarak verilmiştir.

Kelime bilgisi etkinliklerinin sadece bütün sınıf çalışması şeklinde yer alması öğrenci merkezli yaklaşımı ele alan ve öğrenciler arasındaki etkileşimi destekleyen eğitim programına uygun değildir. Kelime bilgisi etkinliklerinde farklı Çalışma biçimlerine yer verilerek, bu etkinlikler hem daha öğretici, hem de daha eğlenceli hale getirilebilirdi.



Resim 1: Kelime Etkinliklerinden Bütün Sınıf Çalışmasına Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s. 78)

Bu alıştırmalarda öğrencilerden kelimeleri açıklamaları ile eşleştirmeleri istenmektedir. Bu çalışmada verilen yönergeyle bireysel çalışma ve ardından ikili çalışma şeklinde cevapları tartışma istenebilirdi veya az kişiden oluşan bir grup çalışması şeklinde istenebilirdi. Yer alan bir başka etkinlik türü dilbilgisi etkinlikleridir.

Yeni Hitit 2 ders kitabında yer alan bir başka etkinlik çeşidi dilbilgisi etkinlikleridir. Kitapta toplam 91 tane dil bilgisi etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 5 tanesi bireysel, 86 tanesi bütün sınıf çalışmasıdır. Grup çalışması ve ikili çalışmalara dilbilgisi etkinliklerinde yer verilmemiştir.



Şekil 2: Dilbilgisi Etkinliklerinde Çalışma biçimleri Dağılımı

Birçok ders kitabında dilbilgisi etkinliklerinin büyük çoğunluğu bütün sınıf çalışması olarak yer almaktadır. Yeni Hitit 2 kitabında yer alan 91 dilbilgisi etkinliğinin hiçbirinde grup çalışmasına ve ikili çalışmaya yer verilmemiştir. Dilbilgisinde de farklı Çalışma biçimlerine yer verilebilir. Bu çeşitlilik dilbilgisini genelde sıkıcı ve zor olarak algılayan öğrenci bakış açısını değiştirmeye yardımcı olabilir.

DÖNÜŞLÜ ÇATI		-lln-
Adıl	Ek	Örnekler
öv	-n-	Ben bugünkü toplantıya katılmayacağım.
çek	-ın/-in/-un/-ün-	Lütfen önümden çekil, sahneyi göremiyorum.
hazırla	-ıl/-il/-ul/-ül-	Arkadaşım günlerdir gelecek hafta yapacağı konuşmaya hazırlanıyor.
at		İtfaiye eri bir kadını yangından kurtarmak için korkusuzca alevlerin içine atıldı.
kat		Üniversite sınavında birinci oldu, ne kadar övünse az.
		Kendimi bu sınava çok iyi hazırladım.

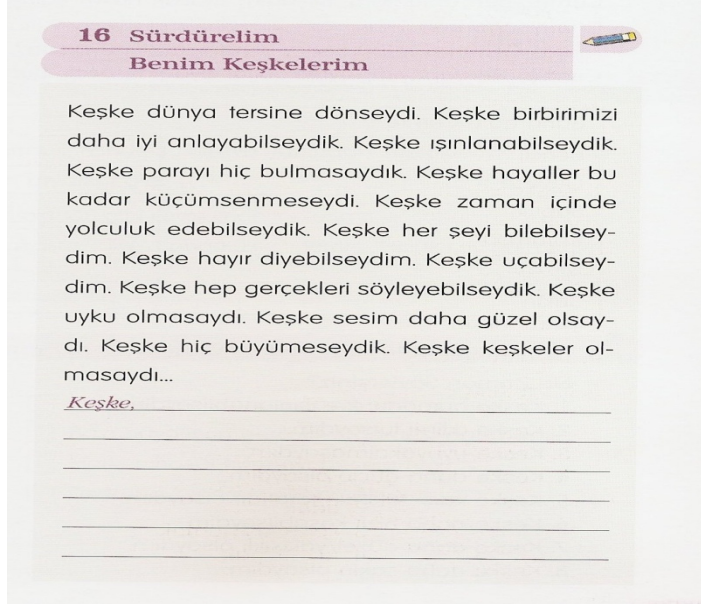
16 Tamamlayalım

- Sporcuların her zaman yeterli ve dengeli besle nimeleri lazım.
- Sporcular maçın bittiş düdüğü ile soy _____ odasının yolunu tuttular.
- Taraftarlar takımlarını desteklemek üzere sabah erkenden yola koy _____.
- Ünlü futbolcu büyük yenilgiden sonra evine kapa _____.
- Şampiyon futbol takımının koçu basın toplantısında oyuncularından öv _____ bahsetti.
- Geçen yılın satranç şampiyonu sponsor ile ilgili sorunlar nedeniyle bu yılki turnuvadan çek _____.
- Basketbolcu maçta gösteri yapmak için potaya uzun süre tut _____ ve bu hareketi yüzünden ceza aldı.

Resim 2: Dilbilgisi Etkinliğinde Bütün Sınıf Çalışmasına Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s.25)

Yeni Hitit 2 ders kitabında genellikle dilbilgisi etkinliklerinde bir tablo içinde kurallar ve örnekler verilmiş, hemen ardından da boşluk tamamlama şeklinde bir

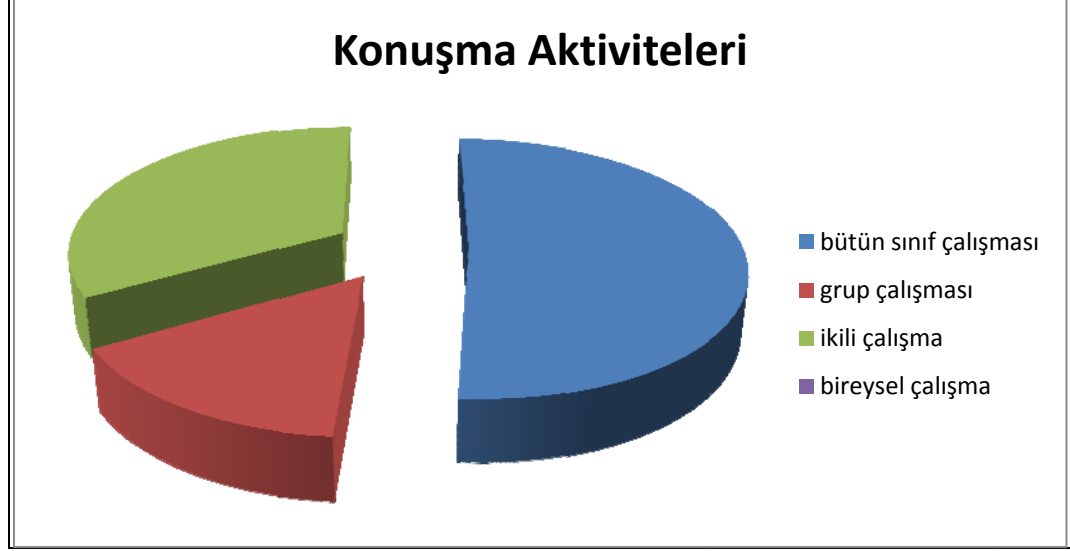
alıştırma yer almıştır. Bu şekilde kuraldan örneklere gidilmektense, tümevarım yöntemiyle öğrencilere örnekten kurala ulaşma fırsatı verilebilirdi.



Resim 3: Dilbilgisi Etkinliklerinde Bireysel Çalışmaya Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s.35)

Dilek kipinin dilbilgisi tablosunun devamında verilen örneklere benzer dilbilgisi kuralına uygun cümleler yazma etkinliğidir. Öğrenilen dilbilgisini kullanarak öğrenciden özgün bir çalışma istenmesi etkinlik türünün olumlu bir özelliğidir.

Bir başka etkinlik türü konuşma becerisini kapsamaktadır. Konuşma becerisine ait toplam 45 etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan 23 tanesi bütün sınıf çalışması, 15 tanesi ikili çalışma, 7 tanesi grup çalışması yer almaktadır.



Şekil 3: Konuşma Etkinliklerinde Çalışma biçimleri Dağılımı

Verilen dağılımda ikili çalışma etkinlikleri kitabın sonunda her ünite için birer tane diyalog çalışması olarak verilmiştir. Bunun haricinde ünitelerin içinde üç tane daha diyalog canlandırma ve yazma çalışması bulunmaktadır. İkili çalışmanın sadece diyalog kurma ile sınırlı tutulmuş olması bu alanda bir eksiklik olarak görülebilir. Diyalog çalışmalarında ise etkinliklerin içinde bulunulan bağlam, roller, konuşulacak konu ile ilgili ipuçları ve yönlendirmeler ve etkinliklere uygun gerçek hayattan resimlerle desteklenmiş olması da bu anlamda olumlu özelliklerdir. Dağılıma bakıldığında konuşma etkinliklerinin çoğunluğu yine bütün sınıf çalışması olarak verilmiştir. Bu etkinlikler çoğunlukla grup çalışması ve ikili çalışma olarak verildiğinde öğrenci başına düşen konuşma süresi çok daha fazla olacaktır.

12 Atasözlerini açıklayalım



- Akıllı düşünene kadar, deli oğlunu evermiş, torunu olmuş.
- Akıllı köprü arayınca dek deli suyu geçer.
- Deli deliyi görünce çomağını saklar.
- Deliden al uslu haberi.
- Deli ile çıkma yola, başına getirir bela.
- Deliye taş atma, başını yarar.
- Deli dostun olacağına akıllı düşmanın olsun.

Resim 4: Konuşma Etkinliklerinde Bütün Sınıf Çalışmasına Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s.144)

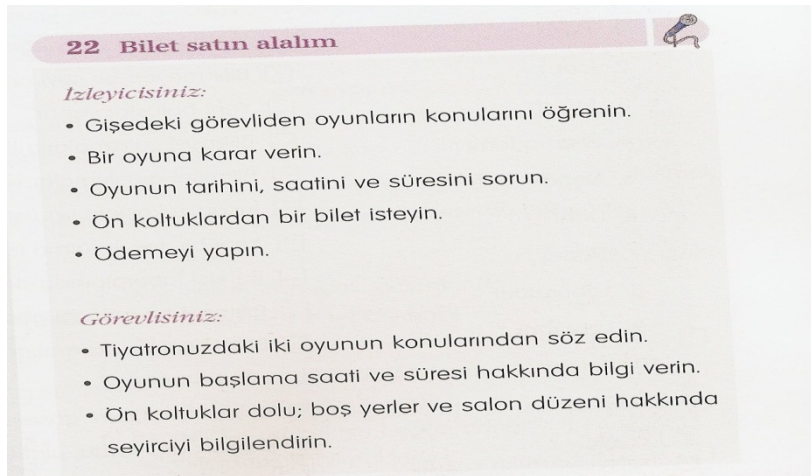
Bu örnekte sınıfça atasözlerini açıklamak yerine, her gruba birer atasözü verilerek hazırlanıp sınıfa sunmaları istenebilir. Böylece hem grup içinde öğrenci başına düşen konuşma süresi artacaktır; hem de öğrenciler bütün sınıf çalışmasında bir anda fikirleri sorulduğunda kendinden emin olamadığı veya sınıf içinde bireysel fikrini söylemekten çekindiği için cevap verememe korkusunu grup arkadaşlarıyla görüş alışverişi yaptığı ve ortak karar aldıkları için daha rahat dile getireceklerdir.





Resim 5: Konuşma Etkinliklerinde İkili Çalışmaya Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s. 163-164)

Karşılıklı konuşma bölümü içinde yer alan bu etkinlikte tam olarak ne yapılması gerektiği konusunda açık bir yönerge bulunmuyor. Bu kitap genelinde hemen hemen bütün becerilerde sıkça karşılaşılan bir sorun ‘Anlatalım, Bununla Ne Yapılır?’ başlığı altında etkinliğe nasıl devam ettirileceği öğretmene kalmış gibi görünüyor. Burada ilk olarak nesne ismi çalışma arkadaşına söylenip ne yapabileceği sorulabilir ya da daha işlevsel olması açısından çalışma arkadaşına nesne ismi verilmeden işlevi verilebilir ve evet-hayır soruları ile etkinlik zenginleştirilebilir. Son olarak da çalışma arkadaşının tahmini alınabilir. Bu konuda açık bir yönerge verilmesi çok daha kolay ve işlevsel olacaktır.



Resim 6: Konuşma Etkinliklerinde İkili Çalışmaya Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s.77)

Ünitelerin içinde geçen bir başka Konuşma etkinliği örneği de bu şekilde rollerin verildiği ve karşılıklı konuşmanın istendiği etkinliklerdir. Bu tip etkinlikler bağlam ve roller verildiği için ve hazırlıksız bir konuşma gerektirdiği için kazanıma yönelik etkili bir etkinlik örneğidir. Fakat üniteler içinde bu tip etkinlikler çok sınırlıdır.

23 Canlandırma	
Genç	Anne/Baba
• Okulda sorun • Okulu bırakma • Okulda mutsuzluk	• Sorumluluk • Üniversite sınavı • İyi bir gelecek

Resim 7: Konuşma Etkinliklerinde Grup Çalışmasına Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s. 66)

Rollerin verildiği bu etkinlik örneğinde 2 ya da 3 öğrenciyle hazırlıksız konuşma şeklinde bir canlandırma yapılması istenmektedir. Fakat yönerge çok açık olmadığı gibi alıştırma ilk aşamada ne yapılması gerektiği de belli değildir. Yönerge daha açık verilip bağlam daha iyi kurulabilirdi.

Canlandırma etkinlikleri kitapta çok sınırlıdır. Bunun yanında kitapta grup çalışması olarak değerlendirilebilecek ve uygulanabilecek ‘Tartışım’ bölümleri vardır. Bu bölümün de grup etkinliği şeklinde uygulanacağı söylenmemekle birlikte, yapılan araştırmada bu bölüm grup çalışma etkinliklerinin içinde değerlendirilmiştir. Bu tip etkinliklerde zaten kitapta toplam 6 tane bulunmaktadır.

Bir başka etkinlik türü yazma becerilerine aittir. Kitapta toplam 49 tane yazma etkinliği bulunmaktadır. Bunlardan 3 tanesi ikili çalışma şeklinde 46 tanesi ise bireysel çalışma olarak verilmiştir.



Şekil 4: Yazma Etkinliklerinde Çalışma biçimleri Dağılımı

Yazma etkinlikleri yabancı dil kitaplarında genellikle bireysel çalışma şeklinde ortaya çıkar. Fakat son dönemlerde ikili çalışma şeklinde yaptırılan yazma çalışmaları ya da bireysel yazma çalışmalarının sonunda çalışma arkadaşıyla değişip akran kontrolü ve düzeltmesi şeklinde etkinliklere çok sık rastlanmaktadır. Öğretmenin yapacağı düzeltmeye göre bu şekilde arkadaşından alınan bir geri bildirimin öğrenme açısından daha etkili olduğu savunulmaktadır.²⁶

6 Diyalog üretelim

Bir Dileğim Var Ama...

A: Keşke ünlü olsam. A: _____

B: Çok hayranın olur ama sokağa bile çıkamazsın. B: _____

Resim 8: Yazma Etkinliklerinde İkili Çalışmaya Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s. 32)

²⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. Öztürk, 2007.

Metinde çalışma arkadaşıyla birlikte bir diyalog yazma ve canlandırma yapılması isteniyor. Bu etkinlik çeşidinde öğrenciler hem birlikte düşündükleri için daha yaratıcı oluyor, hem de dilbilgisi yönünden bildiklerini paylaştıkları için daha az hata yapıyorlar. Öğrencilerin yanlışlarının arkadaşı tarafından düzeltilmesi öğretmenin düzeltmesine göre daha az stres yaratıyor. Ayrıca bilmedikleri yeni bir şeyi arkadaşlarından öğrenmeleri öğrendikleri bilginin akılda daha kalıcı olmasına olanak sağlıyor. Oldukça güzel bir etkinlik örneği olmasına rağmen kitapta ikili çalışma olarak yazma etkinliği sadece 3 tane bulunuyor.

15 Bir film eleştirisi yazalım	
Filmin Türü	komedî, macera, korku, gerilim, romantik, aile, tarihi, belgesel, bilim kurgu, animasyon, müzikal vb.
Oyuncular ve yönetmen	önemli rollerdeki oyuncuların adları, sinema geçmişleri, filmdeki başarı ya da başarısızlıkları, yönetmenin önceki filmleri, varsa ödülleri vb.
Karakterler	iyi adam, kahraman, canî, kurban vb.
Konu	Kısaca filmdeki olaylar
Sahneler	Filmin başlangıç sahnesi, önemli sahneler, varsa sahne hataları, bitiş sahnesi ve tüm bunların izleyiciyi etkilemedeki başarısı
Genel izlenim	Filmin sizde bıraktığı etki, size hissettirdikleri

Resim 9: Yazma Etkinliklerinde Bireysel Çalışmaya Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s. 109)

Yazma etkinliklerinin birçoğunda bu şekilde ipuçları veriliyor. Bu da etkinlik için öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerinde ve yazma için bir plan hazırlayabilmelerinde oldukça faydalı bir özelliktir. Elbette yazma etkinliklerini sadece bireysel çalışma tipi ile sınırlandırmak yerine diğer Çalışma biçimlerine de yazma etkinliklerinde yer vermek daha etkili olurdu.

Diğer bir etkinlik türü okuma becerisine ait etkinliklerdir. Yeni Hitit 2 ders kitabında 117 tane okuma becerisine yönelik etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin Çalışma biçimlerine göre oranında ise yine çeşitlilik görülmemektedir. Bütün okuma becerisi etkinlikleri bütün sınıf çalışma tipine göre hazırlanmıştır.

Okuma etkinliklerinin yine sadece bir çalışma tipinde yer alması eksik bir yön olarak ele alınabilir. Özellikle okuma metinlerini kullanarak grup çalışması, ikili çalışma ve bireysel Çalışma biçimlerinde de uygulanabilecek çok faydalı ve eğlenceli etkinlik türleri bulunmaktadır.

6.1

2 Okuyalım, işaretleyelim

Sanata ve Sanatçıya Dair Bir Deneme



Sanat Nedir?

Bu soruyu birkaç yıldır, fotoğraf kursumdaki çeşitli yaş gruplarından birçok öğrencime sordum, birlikte cevaplar aradık. "Cevap bulabildiniz mi?" diye sorarsanız, net olarak "Bir şey bulabildik." diyemem ama bazı sonuçlar çıkardık elbette. Bunlara geçmeden önce Ana Brittanica'dan sizlere bir sanat tanımı aktarayım: "Sanat, bazı düşünceleri, amaçları, durumları ya da olayları, beceri ve düş gücü kullanarak ifade etmek ya da başkalarına iletmek."

Bu tanıma göre sanat, öncelikle bir düşünce aktarma yöntemidir. Sanatın ikinci önemli özelliği ise, her insanın kendi düş gücünü kullanarak diğer insanlardan farklı, yani özgün eserler üretmesi sonucu ortaya çıkmasıdır. Bu tanım hoşuma gidiyor çünkü "Sanat insanlara hoş gelmeli" demiyor. Oysa pek çok insana göre sanat mutlaka göze, kulağa hoş gelmelidir!

Ana Brittanica'nın sanat tanımının devamına da bir göz atalım: "Sanat ürünlerinin doğal nesnelerden farkı, belirli bir nesne üretmeyi amaçlamasıdır." Doğal nesneler; örneğin kristaller, anı peteği, örümcek ağı gibi oluşumlar güzeldir ancak onları sanat yapıtı olarak kabul edemeyiz; çünkü üretim değildir.

Konuyu biraz toparlayalım, sanat; sanatçının düş gücünü kullanarak düşüncelerini, özgün bir eser üreterek başkalarına aktarmasıdır.

Benim bu yazıyı yazmamdaki amaç, aslında sanata herkes için ortak bir tanım getirme çabası değil. Ben asıl, "sanatçı" kavramının üzerinde durmak istiyorum. İnsanlar bu kavramı ne yazık ki, ucuzlatmış ve herkes için kullanmıştır. Elbette ki 'sanatçı' adının gerçek sahibini belirlemek için sanat kavramını da tanımlamak gerekir. Ben de bu paragrafa kadar bunu yaptım.

Bana göre de Ana Brittanica'nın tanımı yerindedir. Sanatta en önemli nokta şudur: Sanat üretmekten geçer. Bu durumda da bir kişi, yeni ve özgün eser üretmiyorsa ona sanatçı demememiz gerekir. Öyleyse, saz sanatçıları, ses sanatçıları, aktörleri sanatçı kategorisinden çıkarmamız lazım. Çünkü bunlar yeni ve özgün eserler üretmiyorlar! Onlar, başkalarının eserlerini bize iletmekten başka bir şey yapmıyorlar! Onlar sadece üretimleri bize iletmekle görevli insanlar. Ama onların da üreticilerle ortak bir yönü var, yani iki grup da sıradan insanlardan farklı bir şeye sahipler. Yetenekli! Bu durum iki gruba da sanatçı dedirtiyor! Aslında bu insanların yeni ve özgün üretimleri yok. Sizce yine de bu insanlara sanatçı diyebilir miyiz? "Evet" mi diyorsunuz? O zaman şu örneği de bir düşünün;

Ana Brittanica'daki sanat tanımına göre, ben bir fotoğraf sanatçısıyım. Bir fotoğrafı çekim aşamasından sergi açmasına kadar kendim üretirim. Yani, yeni ve özgün düşüncelerimi ifade etmek ya da başkalarına aktarmak amacıyla eser üretirim ve bu eserleri insanlara iletmek için başkalarına ihtiyacım yoktur. Ancak son zamanlarda slayt çekmeye başladım ve doğal olarak da slaytlarımı herkese ulaştırmak için onları bir fotoğraf laboratuvarında yıkatmam gerekiyor. Simdi size soruyorum, Beethoven'ın 7. Senfonisi'ni dinlemek için gerekli olan, müzisyenlere sanatçı diyorsunuz, benim slaytlarımı size aktarmamda gerekli olan fotoprinter görevlisine neden demiyorsunuz?

	Var	Yok		Doğru	Yanlış
1. Ana Brittanica'ya göre sanatçının anlamı	☐	☐	1. Sanatçının mutlaka kendine ait bir eser yaratması gerekiyor.	☐	☐
2. Yazarın Ana Brittanica'nın sanat tanımı ile ilgili görüşü	☐	☐	2. Sanat eseri mutlaka insanların beğenisini kazanmalıdır.	☐	☐
3. Yazarın bu metni yazma amacı	☐	☐	3. Üretimleri aktaranların yetenekli olması onlara sanatçı dememize neden oluyor.	☐	☐
4. Yazara göre sanatçının anlamı	☐	☐	4. Ana Brittanica'nın sanat tanımı uygun bir tanımdır.	☐	☐
5. Sanatçının toplumdaki önemi	☐	☐			
6. Sanat ve üretim ilişkisi	☐	☐			
7. Sanatçının özellikleri	☐	☐			
8. Sanatçı olmanın zorlukları	☐	☐			

67

Resim 10: Okuma Etkinliklerinde Bütün Sınıf Çalışmasına Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s. 67)

Verilen bu etkinlikte bir okuma metni verilmiş ve ardından birçok yabancı dil kitabında da rastlanabilecek ‘Var-yok’ ve ‘Doğru-yanlış’ etkinliklerine yer verilmiştir. Metinlerin bazılarında bu etkinliklere rastlanmakla birlikte zaman zaman metindeki boşluklara kutuda verilen cümleleri yerleştirme, metne uygun tablo doldurma, metne yönelik soruları cevaplama gibi etkinlik çeşitlerine de rastlanmaktadır. Okuma metinleri otantik olması bakımından oldukça zevkli ve eğlencelidir. Metni tamamlayan resimlerde oldukça kaliteli, ilgi çekici ve metne uygun yapıdadır. Bu etkinliklerde olan eksik yön ise yönergelerin çok açık olmaması ve tek bir çalışma tipine yönelmesidir.

Son etkinlik türü ise dinleme becerisine yönelik etkinliklerdir. Yeni Hitit 2 ders kitabında 75 tane dinleme etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinliklerde de çalışma tipi çeşitliliği bulunmamaktadır. Etkinliklerin tamamı ‘Dinleyelim-eşleyelim’ ‘Dinleyelim-işaretleyelim’ şeklindeki yönergelerle bütün sınıf çalışmalarına aittir.

Diğer etkinlik türlerinde olduğu gibi bu etkinlik türünde de tek çeşit çalışma tipine yer verilmesi bir eksiklik olarak değerlendirilecektir.

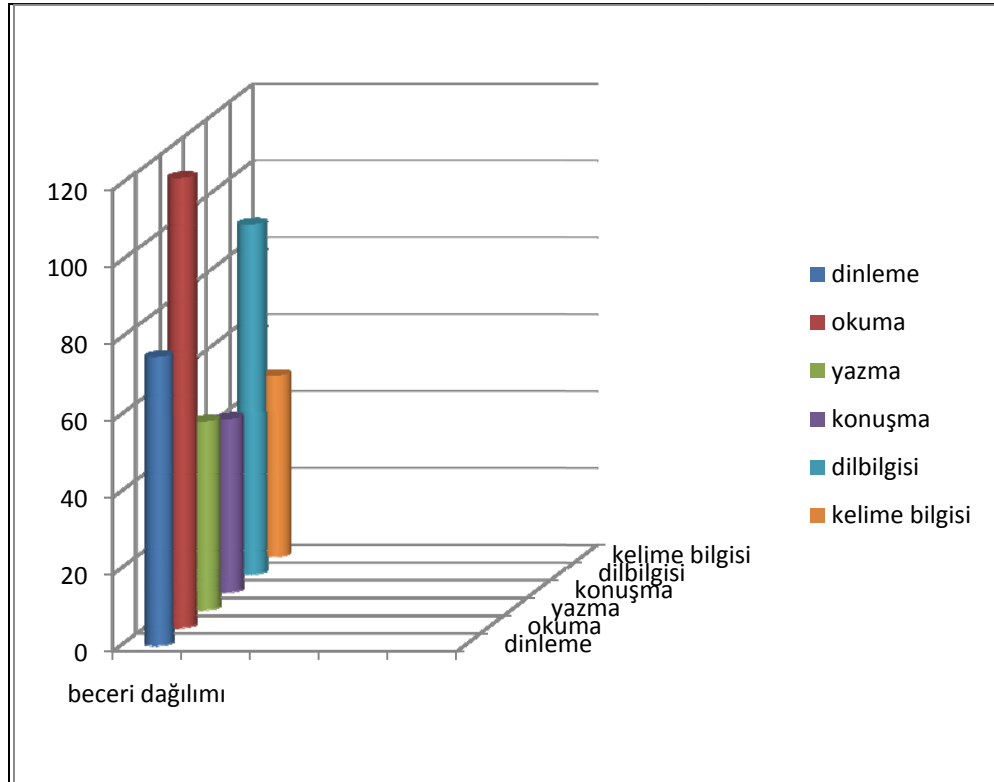
13 İşaretleyelim, düzeltelim
Piknik Zamanı

	Var	Yok
1. Piknik kelimesinin Fransızcadaki anlamı	☐	☐
2. Geleneksel piknik yiyecekleri	☐	☐
3. Eski İstanbul'daki piknik mekanları	☐	☐
4. Piknik yiyeceklerinin nasıl hazırlandığı	☐	☐

Resim 11: Dinleme Etkinliklerinde Bütün Sınıf Çalışmasına Bir Örnek (Yeni Hitit 2, s. 97)

Verilen dinleme metninde okuduğunu anlama ve genel konular halinde düşünebilme becerisi istenmektedir. Öğrencinin duyduğuna genel bir bakış açısıyla bakabilmesini sağlamak açısından faydalıdır. Bu şekilde yer alan “dinleme-işaretleme” gibi etkinliklerin bireysel ya da bütün sınıf çalışması olarak ele alınması uygundur. Fakat özellikle “Dinleme-özgün bir şekilde metin tamamlama” etkinliklerinde, ‘Dinleme-çıkarımda-bulunma’ etkinliklerinde ve ‘Dinle-sıraya koy’ etkinliklerinin dinlemeden önce tahmin yoluyla sıralanması şeklinde verilenlerinde ikili çalışma veya grup çalışması öğrenci etkileşimini ve fikir alışverişini sağlama açısından daha etkilidir.

Yeni Hitit 2 kitabı etkinlikleri dinleme, okuma, yazma, konuşma, dilbilgisi ve kelime bilgisi becerilerine göre sınıflandırıldığında en fazla etkinlik okuma becerilerine aittir. Bundan sonra sırayla dilbilgisi, dinleme, yazma, kelime bilgisi ve en son olarak da konuşma gelmektedir.



Şekil 5: Yeni Hitit 2 Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Becerilere Göre Dağılımı

Yeni Hitit 2 ders kitabında toplam 424 etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan 47 tanesi kelime bilgisi (%11), 49 tanesi yazma (%12), 91 tanesi dilbilgisi(%21), 45 tanesi konuşma (%10), 117 tanesi okuma (%28) ve 75 tanesi dinleme etkinliğidir (%18). Verilen grafiğe ve oranlara göre temele yakın düzeydeki Yeni Hitit 2 kitabında okuma ve dilbilgisi etkinliklerinin çoğunlukta olması normaldir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise beceriler dengeli bir şekilde dağıtıldığı göze çarpmaktadır.

Bunun yanı sıra kitaptaki Çalışma biçimleri değerlendirildiğinde şekil 1’den de görülebileceği gibi dengeli bir dağılım gerçekleştirilememiştir (bkz. s.79). Kitapta bütün sınıf çalışmalarının büyük bir üstünlüğü bulunmaktadır. Buradan da Yeni Hitit 2 kitabında yeterli derecede öğrenci merkezlik, öğrenciler arası etkileşim ve işbirliğinin olmadığı sonucuna ulaşılabılır. Bir sonraki bölümde Face 2 Face kitabı da incelendikten sonra sonuçlar karşılaştırılacaktır.

4.2 Face 2 Face Ders Kitabı

Çalışmamızın bu bölümünde Cambridge yayın evine ait Face 2 Face ders kitabı ele alınacak ve öğrenciler arası etkileşim ve çalışma biçimleri çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılacaktır.

4.2.1 Face 2 Face Ders Kitabının Seçilme Nedenleri

Face 2 Face ders kitabı hem yetişkinlere hem de genç yetişkinlere hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Bu bakımdan TÖMER tarafından hazırlanan Yeni Hitit kitapları ile aynı gruba hitap etmektedir. Bu kitap iletişimsel yaklaşım temel alınarak ve dil öğretimindeki en son gelişme ve özellikleri de içine alacak şekilde hazırlanmıştır. Kitapta kelime bilgisi ve dilbilgisine eşit önem verilmekle birlikte konuşma ve dinleme becerileri bu iki beceriye göre daha önemli görülmüştür. Bu becerilere etkili bir biçimde kitap içerisinde yer verilmiştir. Çalışma biçimlerine incelendiğinde de her beceri içinde kullanılan Çalışma biçimleri çok çeşitlidir ve öğrenciler arası etkileşim ve işbirliğine önem verilmiştir.

Şuan Anadolu Liselerinde ve dil kurslarında Face 2 Face kitapları etkin olarak kullanılmaya devam edilmektedir. Bu özelliklerinden dolayı Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında kurucu niteliğinde olan ve her geçen gün kendini yenileme ve geliştirme çabasında olan TÖMER'e bu alanı daha da iyi bir yere getirebilme aşamasında iyi bir örnek teşkil edebileceği düşüncesiyle Face 2 Face kitabı seçilmiştir. Yeni Hitit 2 kitabında olduğu gibi burada da sadece ders kitabı değerlendirmeye alınmıştır.

4.2.2 Face 2 Face Ders Kitaplarının Tanıtılması

Face 2 Face ders kitapları Cambridge yayınevi tarafından basılmıştır. Kitap serisi Starter, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate ve Advanced seviyelerinde olmak üzere toplam 6 kitaptan oluşmaktadır. Her seviye için ders kitabının yanında bir çalışma kitabı ve CD'si bulunmaktadır. Yeni Hitit serisinde olduğu gibi Face 2 Face serisinde de her seviye için farklı bir renk ve kitapların tamamında renkli kuşe kağıt kullanılmıştır. İncelenen Face 2 Face Pre-Intermediate seviyesindedir ve Chris Redston ve Gillie Cunningham tarafından hazırlanmıştır. Face 2 Face ders kitabı da Yeni Hitit 2 ders kitabı gibi öğrenenleri Avrupa Konseyi'nce onaylanan Yetişkinler İçin Avrupa Dil Portfolyosu'nda belirlenen B1 düzeyi becerilerine ulaştırmayı hedeflemektedir. Kitap görsel açıdan değerlendirildiğinde son derece ilgi çekici ve renklidir. Kitapta yer alan resim ve fotoğraflar konuyla uyumlu ve konuyu tamamlar niteliktedir. Bunlar alıştırmaların ve metinlerin arasına hoş ve göz yormayan bir şekilde yerleştirilmiştir.

Face 2 Face ders kitabı (pre-intermediate) toplamda 12 üniteden oluşmaktadır. Her ünite kendi içinde A, B, C, D ve genel bir tekrar bölümü olarak değerlendirilebilecek 'Review' bölümü olmak üzere toplam 5 alt bölümden oluşmaktadır. Ayrıca her bölümün sonunda 'Gelişim Portfolyosu' adıyla ünite içinde öğrenciye verilmesi hedeflenen kazanımların öğrenciye bireysel olarak sorgulatıldığı bir bölüm yer almaktadır. Bölümlerin içinde sayısı ve oranı değişmekle birlikte mutlaka konuşma, dinleme, yazma, okuma, dilbilgisi ve kelime etkinliklerine yer verilmektedir. Her ünitenin D bölümü 'Gerçek Yaşam' adıyla verilmiştir. Bu bölümde diğer bölümlerden farklı olarak bağlama göre konuşabilme becerisinin

öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Ayrıca bu bölümde yabancı dilin asıl anadili olarak kullanıldığı çevredeki kullanım ve deyişlere değinilmekte ve bunlar öğrenciye kullandırılmaktadır. Konuşma cümleleri ve kullanım amaçları eşleştirilmekte böylece öğrencilere neyi nerede ne amaçla kullanacakları bilgisi kazandırılmaktadır.

Kitapta yer verilen metinlerin çoğunluğu otantik metinlerdir. Üstelik tek bir çeşit metin türü yerine makale, şiir veya gazete haberi gibi çok çeşitli metin türleri kullanılmaktadır.

Belli ünitelerden sonra yönlendirmelerle şarkı bölümlerine geçilmektedir. Bu bölüm kitabın arkasında yer almaktadır ve toplam dört tanedir. Burada verilen şarkı çeşitli etkinliklerle, öğrenciye birçok beceriyi bir anda kullandırmaktadır. Her şarkı için yer alan etkinlikler Çalışma biçimleri açısından değerlendirildiğinde de burada hemen hemen bütün Çalışma biçimlerini görülebilmektedir.

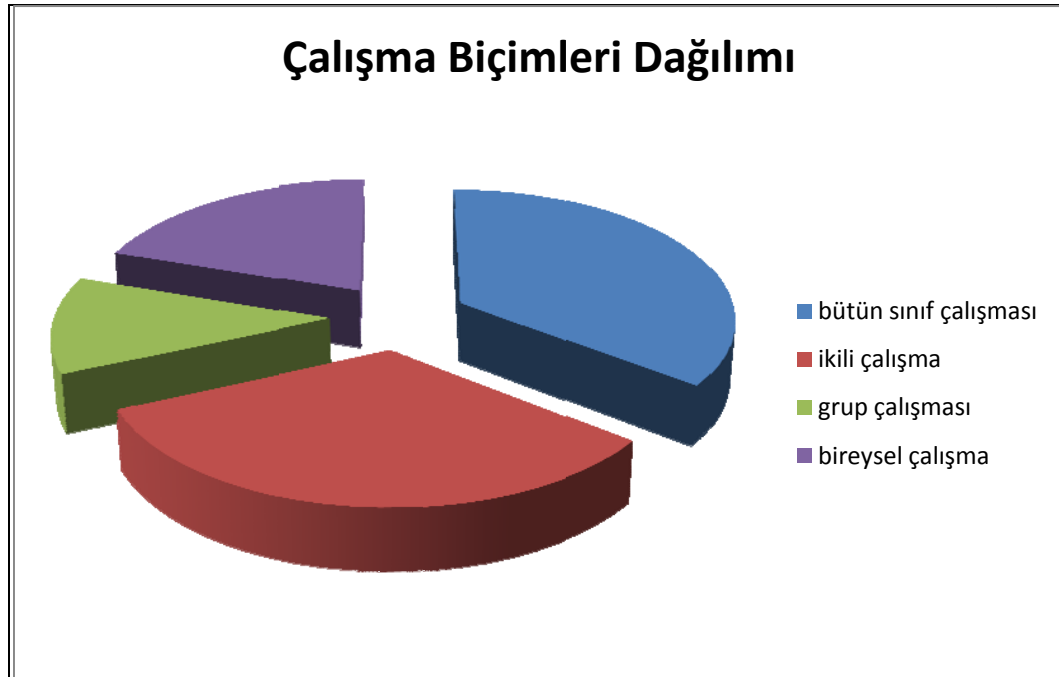
Kitabın arkasında yer alan bir başka bölüm ise yine ünitelerin farklı yerlerinden yönlendirmelerle öğrencilere sunulan grup ve ikili çalışmalarıdır. Bu çalışmalara ünitelerin içinde de sıkça yer verilmektedir. Kitabın arkasında yer alanların bunlardan farkı ise, öğrencilerin etkinlik süresince farklı farklı sayfaları kullanmasını gerektirmesidir.

Kitabın arkasında aynı zamanda ‘Language Summary’ adlı bir bölüm daha bulunmaktadır. Burada her üniteye ait dilbilgisi konuları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ünite içinde ise tümevarım yöntemiyle öğrencilere örnek cümleler verilmiş ve yöneltici soru ve alıştırmalarla dilbilgisi kurallarını ve anlayışını öğrenciye buldurtmak amaçlanmıştır. Daha sonra ise bu sayfalara yöneltmeler yapılarak varılan sonuçlar ve çıkarımlar kontrol edilmektedir. Ayrıca bu bölümde her üniteye ait bilinmeyen kelimelerin açıklandığı, resimlendirildiği ve çeşitli etkinliklerle pekiştirildiği kelime bilgisi bölümü ve gerçek yaşam bölümlerinde yapılan yönlendirmelere yönelik etkinlikler ve açıklamalar yer almaktadır.

En son olarak da kitabın sonunda dinleme metinlerinin tamamı yazılı biçimde yer almıştır. Yine ünitelerin içindeki etkinliklerin bazılarında bu metinlere yönlendirmeler yapılmaktadır.

4.2.3 Face 2 Face Ders Kitabının Çalışma Biçimleri Açısından Değerlendirilmesi

Face 2 Face ders kitabında toplam 1080 etkinlik bulunmaktadır. Çalışma biçimleri açısından değerlendirildiğinde 383 tanesi bütün sınıf çalışma etkinliği, 355 tanesi ikili çalışma etkinliği, 129 tanesi grup çalışması etkinliği ve 213 tanesi bireysel çalışma etkinliğidir. Kitapta yer alan etkinliklerden, bütün sınıf çalışması yaklaşık %35, ikili çalışma etkinlikleri %32, grup çalışması etkinlikleri %12 ve bireysel çalışma etkinlikleri %20 oranındadır.



Şekil 6: Face 2 Face Ders Kitabındaki Çalışma Biçimleri Dağılımı

Face 2 Face ders kitabındaki Çalışma biçimleri değerlendirildiğinde Çalışma biçimlerinin dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Tek bir çalışma tipine ağırlık verilmemiştir. Grup çalışmaları özellikle de ikili çalışmalar bütün sınıf çalışmasına yakın oranlardadır. Buradan etkinliklerde yeterli öğrenci etkileşimi ve işbirliğinin sağlanabildiği sonucuna ulaşabilir. Aynı zamanda öğrencilerin etkin olduğu etkinlikler % 65lere kadar çıkmıştır. Elbette bütün sınıf etkinlikleri de sadece öğretmenin etkin olduğu etkinlikler değildir. Bütün sınıf etkinliklerinde de öğrenci

merkeze alınmış, öğretmenin rolü ise en aza indirilmeye çalışılmıştır. Genelde öğretmenlerin en etkin olduğu düşünülen dilbilgisi kurallarına bile öğrenciler örneklerden ve yönlendirici sorulardan ulaşmaya çalışmakta, en son kitabın arkasındaki 'Language Review' bölümünden çıkarımlar ve kurallar kontrol edilmektedir. Resim 12'de bu durum örneklenmiştir.

6 a) We use *too*, *too much* and *too many* to say something is more than we want. Look at sentences 1–3 in 5a). Then fill in the gaps with *countable noun*, *uncountable noun* or *adjective*.

- *too* +
- *too much* +
- *too many* +

b) We use *not enough* to say something is less than we want. Look at sentences 4 and 5 in 5a). Then fill in the gaps with *noun* or *adjective*.

- *not* + + *enough*
- *not* + verb + *enough* +

c) We use *enough* to say something is the correct number or amount. Look at sentences 6 and 7 in 5a). Then fill in the gaps with *noun* or *adjective*.

- *enough* +
- + *enough*

d) Do we use the infinitive with *to* or verb+*ing* after the phrases in sentences 2–5 in 5a)?

e) Check in **G9.3** p138.

Resim 12: Face 2 Face Ders Kitabında Dilbilgisi Etkinliklerine Bir Örnek. (Face2Face, s.71)

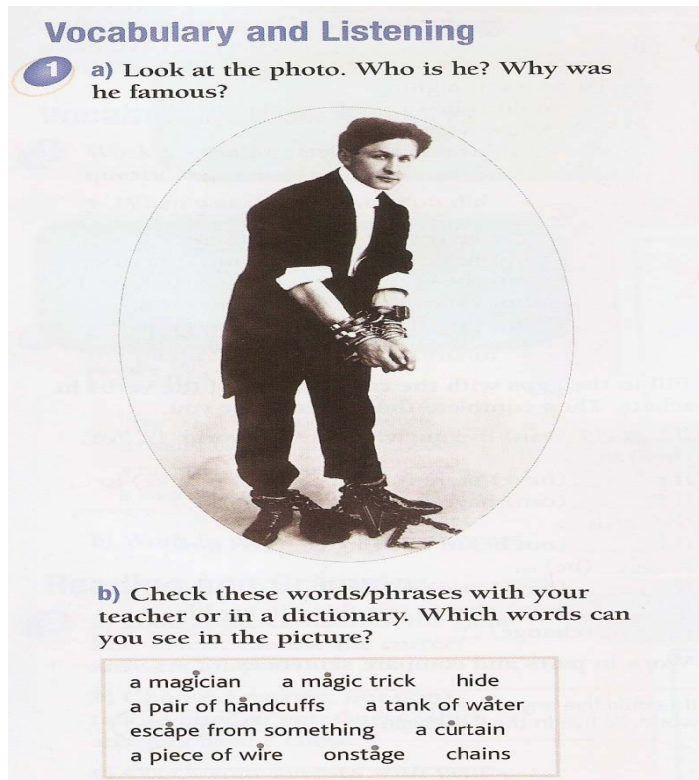
Face 2 Face ders kitabında da etkinlikler dinleme, okuma, yazma, konuşma, dilbilgisi ve kelime bilgisi becerileri olarak ele alınmıştır.

İlk olarak kelime bilgisi etkinlikleri ele alınmıştır. Kitapta 139 tane kelime alıştırmaları bulunmaktadır. Bunlardan 45 tanesi ikili çalışma, 8 tanesi grup çalışması, 50 tanesi bütün sınıf çalışması ve 36 tanesi ise bireysel çalışma olarak verilmiştir.



Şekil 7 : Kelime Bilgisi Etkinliklerindeki Çalışma Biçimleri Dağılımı

Kelime bilgisi etkinlikleri incelendiğinde bütün Çalışma biçimlerine yer verilmiştir. Etkinliklerin bu şekilde yer alması, bu etkinlikler hem daha öğretici, hem de daha eğlenceli hale gelmesine olanak tanımıştır. Sürekli aynı çalışma tipi ve etkinlik çeşitleriyle kelime öğrenme sıkıcı bir hale gelebilmektedir.



Resim 13: Kelime Etkinliklerinden Bütün Sınıf Çalışmasına Bir Örnek (Face2Face, s.96)

Etkinlik girişinde ilk olarak herkes tarafından bilinen bir resim verilmiş ve bu resimdeki kişi kimdir, neden ünlüdür şeklinde bir tartışma ve görüş alışverişi şeklinde gerçekleşecek bir bütün sınıf çalışması verilmiştir. Hemen ardından metinde kullanılacak kelimelerin önceden öğretilmesine yönelik olarak kelimelerin anlamlarını ve resimde kaç tanesine rastlandığını soran kelime bilgisi bölümüne ait bir bütün sınıf çalışması yer alıyor. Bu etkinlikte ilk olarak bilinen, herkesin bir fikrinin olabileceği resim kullanılması ve bilinmeyen kelimelerin bu resimdeki öğelerle eşleştirilecek olması ilgi çekicidir.

QUICK REVIEW ●●●

Write all the adjectives you know to describe people's appearance (*tall*, etc.) and character (*friendly*, etc.). Work in groups and compare words. Who has the most?

Resim 14: Kelime Etkinliklerinden Grup Çalışmasına Bir Örnek (Face2Face, s.96)

Bölüme giriş etkinliği olarak burada grup çalışması şeklinde insanların görünüşü ve karakterini anlatan bilinen tüm kelimelerin yazılması istenmiştir. Daha sonra başka bir grup çalışması ile karşılaştırılması yer almaktadır. Bölümün konusu da karakter ve görünüş sıfatlarıdır. Konuya geçilmeden evvel öğrencilerin bu konuda neler bildiğini taramak için böyle bir etkinlik kullanılmıştır. İlk olarak grup içinde öğrenciler görüş alışverişinde bulunarak öğrenciler bildikleri kelimeleri yazarken arkadaşlarının bildiği kendilerinin bilmediği yeni kelimelere aşina olacak, daha sonra başka bir gruba karşılaştırarak bunu daha da zenginleştireceklerdir. Akran öğretimi açısından ve derse hazırlık ve giriş etkinliği olarak oldukça verimli bir çalışmadır. Ayrıca hangi grubun daha fazla kelimeye sahip olduğu sorusuyla yarışma atmosferi sağlanmış ve öğrenciler daha fazla kelime bulmak için motive edilmiştir.

8

a) Work in pairs. Which nouns can you use with these verbs?

manufacture	paint	direct	publish	
write	build	invent	grow	make

You can write a book.

b) Do the exercise in V10.1 p139.

V10.1 Verbs often used in the passive 10A 8 p77

Match the verbs to the nouns.

manufacture	newspapers, magazines, books, etc.
publish	machines
invent	cars
paint	crops (rice, cotton, etc.)
write	pictures
grow	books, plays, etc.
direct	films
build	products (phones, shoes, etc.)
make	houses

Resim 15: Kelime Etkinliklerinden İkili Çalışmalara Bir Örnek(Face2Face, s.77, 139)

İkişerli çalışarak kutuda verilen fiillerle birlikte kullanılacak isimler bulunması istenmiştir. Daha sonra yapılan çalışmaya bir üst basamak olması itibariyle sayfa 139'daki yine aynı fiillerin verilen isim gruplarıyla eşleştirilmesine yer verilmiştir. Burada ilk olarak 139'da bulunan ikinci etkinlik verilmeyerek öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaları ve fikir üretmeleri istenmesi etkinlik için olumlu bir özelliktir. Daha sonra bunun devamı niteliğinde olan eşleştirme etkinliği yer almıştır. Bu bölüm öğrencilerin neyi neyle kullanacaklarını öğretmesi açısından faydalıdır.

Vocabulary Looking for a job

1 a) Tick the phrases you know.
Check new words/phrases in
V3.2 p123.

find a jôb write a CV
go for an interview
lose your jôb 1 look for a jôb
fill in an applicâtion form
be unemplôyed apply for a jôb
get unemplôyment benefit
earn a lot of môney

b) Put the phrases in 1a) in order.
There is more than one possible order.

c) Work in pairs. Compare answers. Are they the same?

Resim 16: Kelime Etkinliklerinden Bireysel çalışmalara Bir Örnek (Face2Face, s.122)

Metin içinde yer verilecek olan yeni kelimelerin metne geçmeden önce hangilerinin bilinip bilinmediğinin taratılması amacıyla kullanılan bir etkinliktir. İş bulma konusuna ait kelime ve kelime grupları bir kutuda verilmiştir. Öğrencilerden bireysel olarak bilinenlerinin işaretlenmesi bilinmeyenlerinin ise sayfa 123'teki kelime anlam eşleştirmesi yapılarak öğrenilmesi istenmiştir. Bir sonraki bölümde kelimelerin anlamlarının öğrenilmesinin ardından bunları yine bireysel olarak oluş sırasına sokulması en son ise yapılan sıralamanın çalışma arkadaşıyla karşılaştırılması istenmiştir. Metne giriş yapılmadan önce metinde geçecek kelimelerin öğrenciler tarafında bilinip bilinmediğini anlamak için bu şekilde bir taramanın yaptırılması ve yine metinden evvel bu kelimelerin anlamlarıyla ilgili eşleştirme biçiminde bir etkinliğe yer verilmesi, metnin anlaşılabilirliğini ve ayrıca yeni öğrenilen kelimelerle ilgili aynı derste farklı yerlerde karşılaşma olanağı verilerek kalıcılığını artırdığı için verimli, güzel bir çalışmadır.

Face 2 Face kitabında yer alan bir başka etkinlik çeşidi dilbilgisi etkinlikleridir. Kitapta toplam 198 tane dil bilgisi etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 47 tanesi bireysel çalışma, 114 tanesi bütün sınıf çalışması, 4 tanesi grup çalışması ve 33 tanesi ikili çalışmadır.



Şekil 8: Dilbilgisi Etkinliklerinde Çalışma Biçimleri Dağılımı

Birçok ders kitabında dilbilgisi etkinliklerinin büyük çoğunluğu bütün sınıf çalışması olarak yer almaktadır. Face 2 Face ders kitabında da durum böyledir. Fakat dilbilgisi etkinliklerinde sadece bir çalışma biçiminden yararlanılmamıştır. Dilbilgisinde de bütün Çalışma biçimlerine yer verilmiştir. Özellikle bölümler içinde dilbilgisi açıklamalarına hiç yer verilmemiştir. İlk olarak farklı etkinliklerin içinde fark ettirmeden yeni dilbilgisi yapıları öğrencilere verilmiştir. Daha sonra bu örnekler öğrencilere fark ettirilerek belli sonuçlara ulaşması sağlanmaktadır. Bazı bölümlerde örnekler incelenerek kurallarda boş bırakılan kısımlar öğrenciler tarafından tamamlanmaktadır. En son aşamada ise kitabın arkasında yer alan ‘Grammar Review’ bölümüne bir yönlendirme yapılarak konu ayrıntılarına değinilmektedir. Dilbilgisinin bu şekilde tümevarım yöntemiyle sunulması ve kuralların belirlenmesi aşamasında öğrenciye önemli bir rol verilmesi olumlu ve verimli özelliklerdir.

Help with Grammar Present Perfect for life experiences (1): positive and negative

6 a) Look at these sentences. Then choose the correct verb form in the rules.

Present Perfect	He's been to Star Wars conferences all over the world.
Past Simple	He met his wife, Holly, in 1994.

- We use the *Present Perfect/Past Simple* for experiences that happened some time before now. We don't know or don't say when they happened.
- We use the *Present Perfect/Past Simple* if we say exactly when something happened.

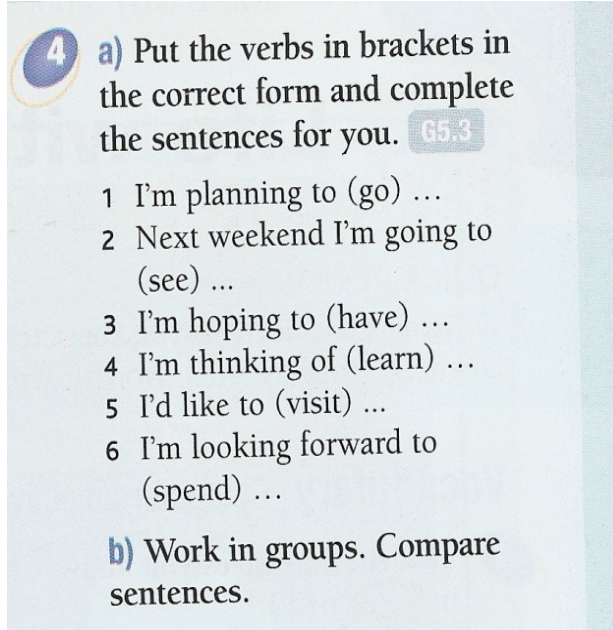
b) Fill in the gaps for the Present Perfect with 've, haven't, 's or hasn't.

POSITIVE
I/you/we/they + (= have) + past participle
he/she/it + (= has) + past participle

NEGATIVE
I/you/we/they + + past participle
he/she/it + + past participle

Resim 17: Dilbilgisi Etkinliğinde Bütün Sınıf Çalışmasına Bir Örnek (Face2Face, s.29)

Verilen etkinlikte ilk aşamada örnekler verilmiş ve öğrencilerden incelemeleri, daha sonraki bölümde ise verilen örnekler temele alınarak kuralın öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir. Daha öncede bahsedildiği gibi öğrencilerin de kuralların oluşturulmasına dahil edildiği örneklerden yola çıkılan ve tümevarım yöntemini benimseyen bu bütün sınıf etkinlik şekli, bütün kurallar verildikten sonra etkinliklere geçildiği etkinlik türüyle karşılaştırıldığında hem daha eğlenceli hem de daha öğretici ve akılda kalıcı bir etkinlik türüdür.



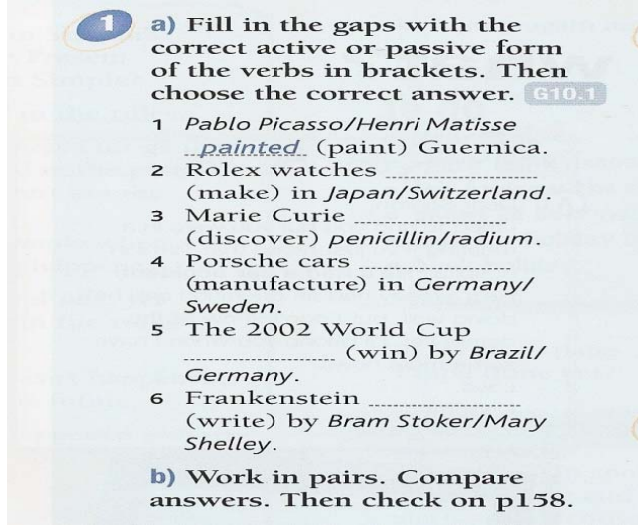
4 a) Put the verbs in brackets in the correct form and complete the sentences for you. G5.3

- 1 I'm planning to (go) ...
- 2 Next weekend I'm going to (see) ...
- 3 I'm hoping to (have) ...
- 4 I'm thinking of (learn) ...
- 5 I'd like to (visit) ...
- 6 I'm looking forward to (spend) ...

b) Work in groups. Compare sentences.

Resim 18: Dilbilgisi Etkinliğinde Grup Sınıf Çalışmasına Bir Örnek(Face2Face, s.43)

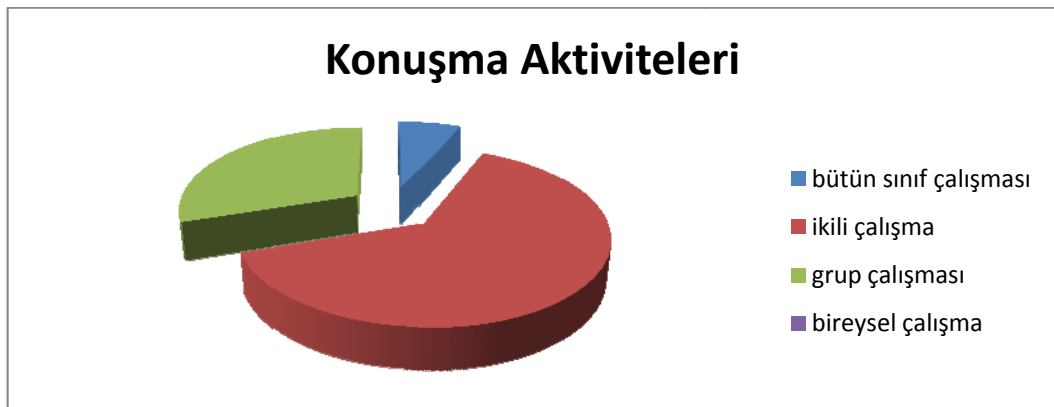
Örnekte belirtilen etkinlik bir cümle tamamlama etkinliğidir. Bu etkinlik örneğinde ilk olarak öğrenciden verilen fiillerin öğrenilen dilbilgisi kurallarına göre doğru formunun yazılması, ardından cümlelerin özgün bir şekilde tamamlanması istenmiştir. Bu etkinlik daha sonrada yazılan cümlelerin grup çalışması içerisinde karşılaştırılması, kontrol edilmesi şeklinde devam ettirilmiştir. Örnekte yer alan etkinlik hem ünite içinde işlenen dilbilgisi konusunun tekrarı niteliğindedir, hem de öğrenciden özgün bir çalışma yapmasını gerektirmektedir. Bu şekilde farklı becerileri birlikte kullandığı için güzel bir etkinlik örneğidir. Bu aşamadan sonra yer alan grup çalışmasıyla ise öğrenciler cevaplarını karşılaştırma fırsatı bulacaklar, fikir alışverişinde bulunarak yanlışlarını arkadaşlarından öğrenecekler ve farklı şekilde oluşturulan, arkadaşlarının özgün cümlelerini inceleme fırsatı bulacaklardır.



Resim 19: Dilbilgisi Etkinliğinde Bireysel ve İkili Çalışmaya Bir Örnek(Face2Face, s.83)

Verilen dilbilgisi etkinliğinde ilk olarak öğrencilerden öğrenilen dilbilgisi konusu yardımıyla boşlukları uygun şekilde bireysel bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Daha sonra ikili çalışma ile cevapların karşılaştırılıp tartışılması, son olarak da kitabın arkasında verilen ‘Grammar Review’ bölümünden kontrol edilmesi istenmiştir.

Bir başka etkinlik türü konuşma becerilerini kapsamaktadır. Konuşma becerisine ait toplam 355 etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan 225 tanesi ikili çalışma, 107 tanesi grup çalışması ve 23 tanesi bütün sınıf çalışmasıdır. Bireysel konuşma etkinliği bulunmamaktadır.



Şekil 9: Konuşma Etkinliklerinde Çalışma Biçimleri Dağılımı

Kitaptaki konuşma etkinliklerinin dağılımına bakıldığında grup ve ikili çalışmaların ağırlıklı olduğu göze çarpmaktadır. Buradan yola çıkarak konuşma derslerinin öğrenci merkezli bir yaklaşımla ele alındığı sonucuna varılabilir. Yine grup ve ikili çalışma etkinliklerin yoğunlukta olması sınıf içinde etkileşimsel dil kullanımını sağlayacak ve bireysel etkinlik süresini artıracaktır. Elbette öğrenciler arasında belli bir hedef dahilinde yer alan konuşma etkinliklerinin etkileyici bir atmosfer yaratması da olumlu özelliklere eklenebilir.

10 Look at these possible plans and ambitions.
Make *yes/no* questions with *you*.

Find someone who ...

- ... is going to visit friends next month.
Are you going to visit friends next month?
- ... would like to live in a different country.
- ... is planning to move house.
- ... is looking forward to something special.
- ... is thinking of changing their job or course.
- ... is going to take an exam this year.
- ... would like to write a book.
- ... is hoping to retire early.

January 24

11 a) Ask other students your questions. Find one person who is going to do each thing. Then ask two follow-up questions.
b) Work in groups. Tell the group about three people who have similar plans and ambitions to you.

Resim 20: Konuşma Etkinliklerinde Bütün Sınıf Çalışmasına Bir Örnek (Face2Face, s.39)

Verilen etkinlikte ilk aşamada öğrencilerden verilen özelliklerden evet-hayır soruları hazırlamaları, ikinci bölümde ise sınıf içinde tüm öğrencilere bu soruları sorarak her bir etkinliği yapacak kişiler öğrenci bulmaları ve ek olarak bu etkinliğe dair iki farklı soru ile diyalogu sürdürmeleri istenmiştir. Bu etkinlik pratik yapma açısından oldukça verimli bir tür olmasına rağmen özellikle yetişkinler için düşünüldüğünde sıkıcı olarak değerlendirilebilir. Kitapta bu tip etkinliklerin sayısı sınırlıdır. Bunun yerine sınıf tartışmaları daha çok kullanılmıştır.

Reading and Vocabulary

1 a) Do you know the words in **bold** in these sentences? Check new words in **V8.3** p134.

- 1 You shouldn't shake hands in a **doorway** in Russia.
- 2 In Thailand it's OK to **point** your feet **at** someone.
- 3 If a Japanese person gives you a **business card**, you should put it in your pocket immediately.
- 4 It's OK to **blow your nose** in public in Japan.
- 5 In China you shouldn't leave any food on your **plate**.
- 6 In most Asian countries you must **take off** your shoes when you enter someone's home.
- 7 If you **admire** something in an Arab person's home, they feel they should give it to you.

b) Work in pairs. Do you think these sentences are true or false?

Resim 21: Konuşma Etkinliklerinde İkili Çalışmaya Bir Örnek (Face2Face, s.64)

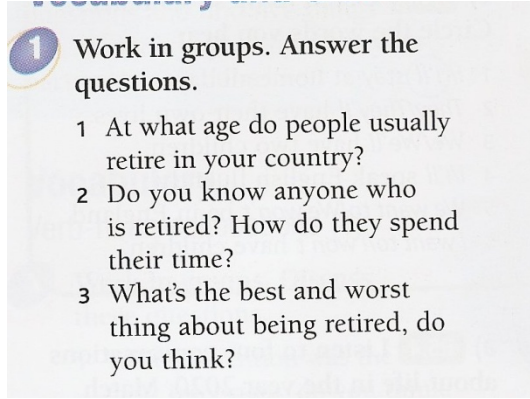
Örnekteki etkinlikte ilk olarak verilen cümlelerdeki koyu yazılan kelimelerin anlamlarına dikkat çekilmiş, ikinci bölümde ise öğrencilerden ikiyeşerli olarak cümlelerin doğru ya da yanlış olduğuna dair bir görüş alışverişi yapmaları ve tahminde bulunmaları istenmiştir.

1 Work in pairs. Discuss these questions.

- 1 What type of things do you like (and hate) shopping for?
- 2 Who goes shopping more often in your country, men or women? What do they buy?
- 3 Is it a good idea for men and women to go shopping together? Why?/Why not?
- 4 What was the last thing you bought (not food or drink)?

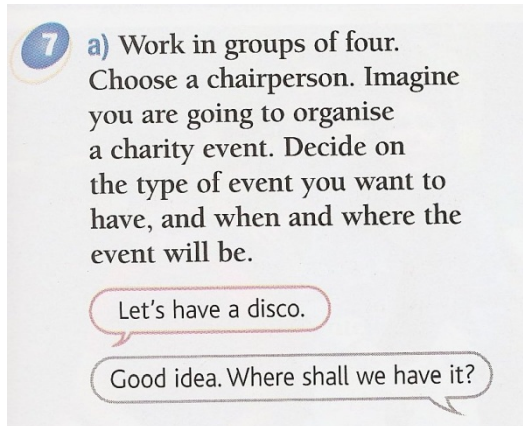
Resim 22: Konuşma Etkinliklerinde İkili Çalışmaya Bir Örnek (Face2Face, s.78)

Örnekteki bu ikili çalışmada ise etkinliğin içinde yer aldığı bölümün konusu hakkında, bölüme başlangıç aşamasında verilen sorularla ilgili olarak öğrencilerden ikişerli olarak tartışmaları, görüş alışverişinde bulunmaları istenmiştir. Yer verilen bu etkinlik türü hem öğrenciler arasında etkileşimsel dil kullanımını artıracak, hem de konu ile ilgili öğrencilerin bir ön bilgisi olmasını sağlayacaktır.



Resim 23: Konuşma Etkinliklerinde Grup Çalışmasına Bir Örnek (Face2Face, s.38)

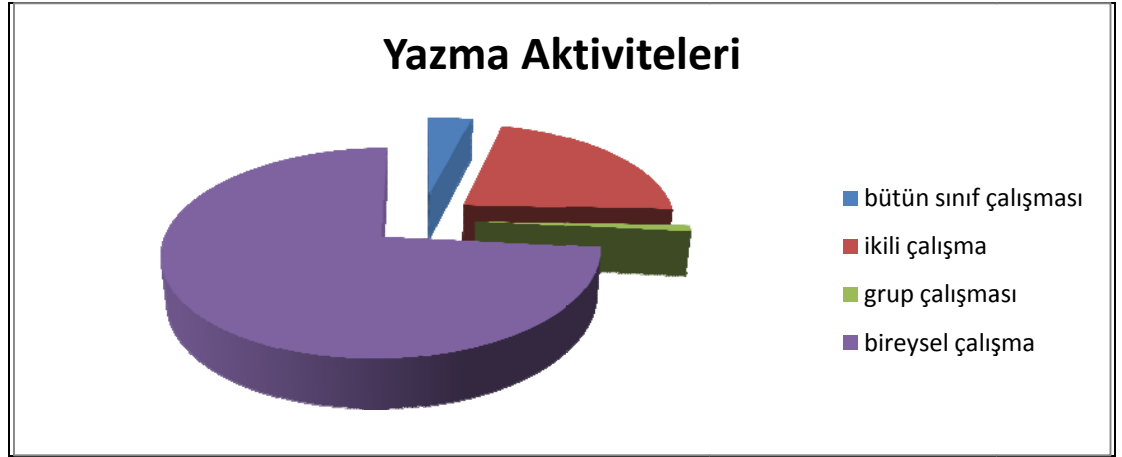
Yine bölümün en başında olan bu etkinlikte yine bölümün konusuyla ilgili olarak hazırlık amaçlı bu kez de grup çalışması olarak verilen soruların tartışılması istenmiştir. İkili çalışma olarak yer alan tartışmanın olumlu özellikleri bu etkinlik türü için de geçerlidir.



Resim 24: Konuşma Etkinliklerinde Grup Çalışmasına Bir Örnek (Face2Face, s.7)

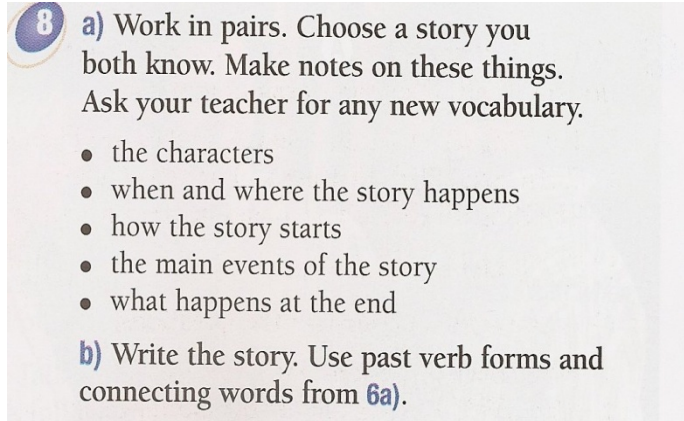
Yukarıdaki grup çalışması örneğinde ise bu kez öğrencilere farklı bir rol verilmiş ve öğrencilerden bu rol gereğince bir etkinlik düzenlenmesi, bu konuda tartışılıp verilen başlıklar ile ilgili karara varmaları istenmiştir. Bu tip etkinliklere de kitapta çokça yer verilmiştir. Farklı roller verilmesi, öğrencilerin farklı bağlamları da düşünebilmelerine ve ona göre bir konuşma üslubu geliştirmelerine olanak sağlayabilir.

Bir başka etkinlik türü yazma becerilerine aittir. Kitapta toplam 101 tane yazma etkinliği bulunmaktadır. Bunlardan 22 tanesi ikili çalışma, 74 tanesi bireysel çalışma, 4 tanesi bütün sınıf çalışması ve 1 tanesi de grup çalışması şeklindedir.



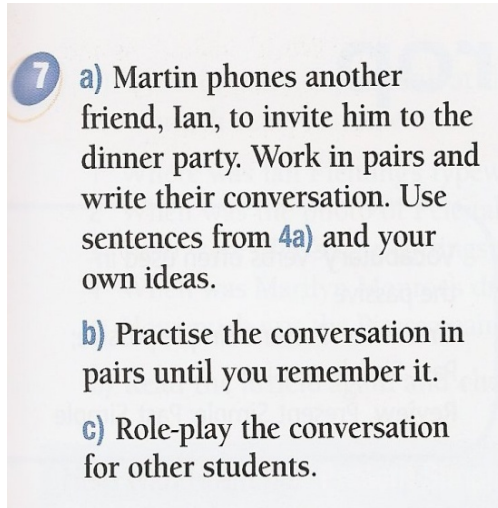
Şekil 10: Yazma Etkinliklerinde Çalışma Biçimleri Dağılımı

Yazma etkinliklerinin yabancı dil kitaplarında genellikle bireysel çalışma şeklinde olması genellemesi burada da bozulmamıştır. Fakat ikili yazma çalışmalarının sayısı da az değildir. Akran kontrolü ve düzeltmesi şeklinde etkinliklere çok sık rastlanmaktadır. Bu şekilde yazma etkinliklerinde öğrenciler arkadaşlarından geri dönüt alabilmekte ve yanlışları konusunda bir öğretmenle tartışmak ya da görüş alışverişinde bulunmaktansa arkadaşlarıyla daha rahat iletişime geçebilmektedir. Bu bakımdan akran iletişimi, geri dönütü ve düzeltmesinin öğrenme için önemli olduğu söylenebilir.



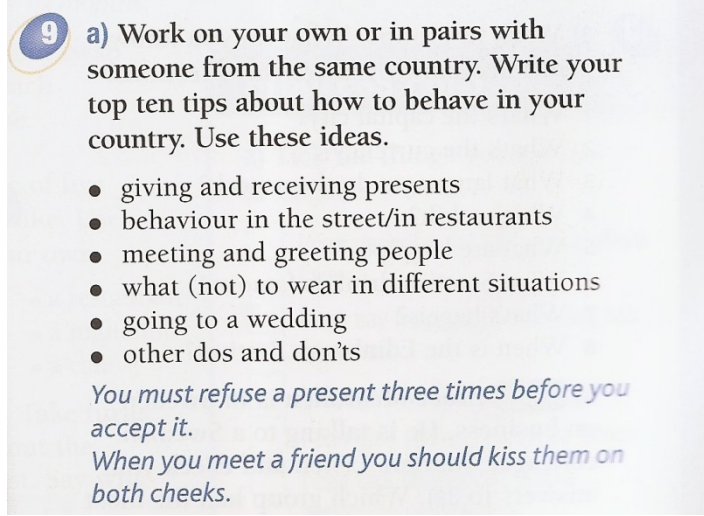
Resim 25: Yazma Etkinliklerinde İkili Çalışmaya Bir Örnek(Face2Face, s.17)

İkili çalışma olarak etkinliğin ilk bölümünde bir hikaye seçilmesi ve hikayenin verilen özelliklerine göre notlar alınması istenmektedir. İkinci bölümde ise alınan notlar yardımıyla geçmiş zamanda bir hikaye yazmaları istenmiştir. Bu yazma etkinliğinin bireysel çalışma yerine ikili çalışma olarak verilmesi hem öğrencilerin yaratıcılığını artırmaya, hem de dilbilgisi hatalarını en aza indirmeye yardımcı olmuştur denilebilir.



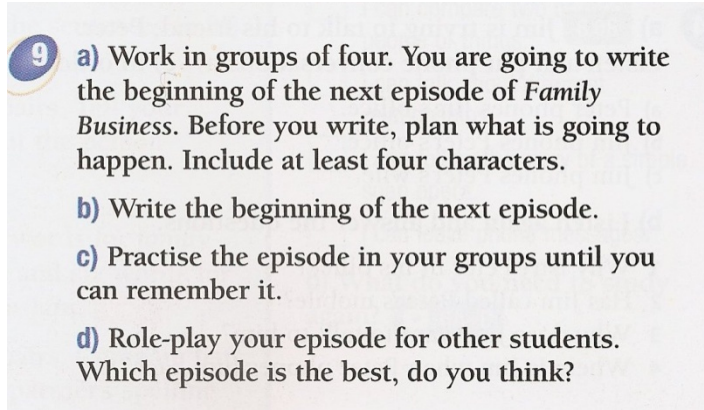
Resim 26: Yazma Etkinliklerinde İkili Çalışma Bir Örnek(Face2Face, s.75)

Yazma alıştırmalarında ikili çalışmaya bir diğer örnek de yukarıda verildiği gibi öğrencilerden verilen bağlam ve role uygun bir diyalog yazmalarının, daha sonraki bölümlerde ise bunu canlandırmalarının istendiği etkinlik çeşididir.



Resim 27: Yazma Etkinliklerinde Bireysel Çalışmaya Bir Örnek (Face2Face, s.165)

Bu etkinlik örneğinde ise öğrencilerden bireysel olarak kendi ülkelerine gelen yabancılar için nasıl davranmaları gerektiği konusunda ipuçları yazmaları istenmiştir. Kültürel olarak bir yabancı gözüyle kendilerini değerlendirme fırsatı verdiği için güzel bir etkinlik örneğidir.



Resim 28: Yazma Etkinliklerinde Grup Çalışmasına Bir Örnek (Face2Face, s.49)

Yazma etkinlikleri grup çalışması olarak kitapta çok sınırlıdır. Hatta örnekte verilen etkinlik kitapta bunun tek örneğidir. Burada bölüm içinde yer verilen bir dizinin bir bölümünü içinde en az dört karakter geçecek şekilde grup olarak yazmaları istenmiştir. Daha sonraki aşamada öğrencilerden bunu canlandırmaları istenecektir. Grup çalışması şeklinde olduğu için oldukça yaratıcı ve ilgi çekici olacağı muhtemeldir. Fakat bahsedildiği üzere bu tip etkinliklere çok az yer

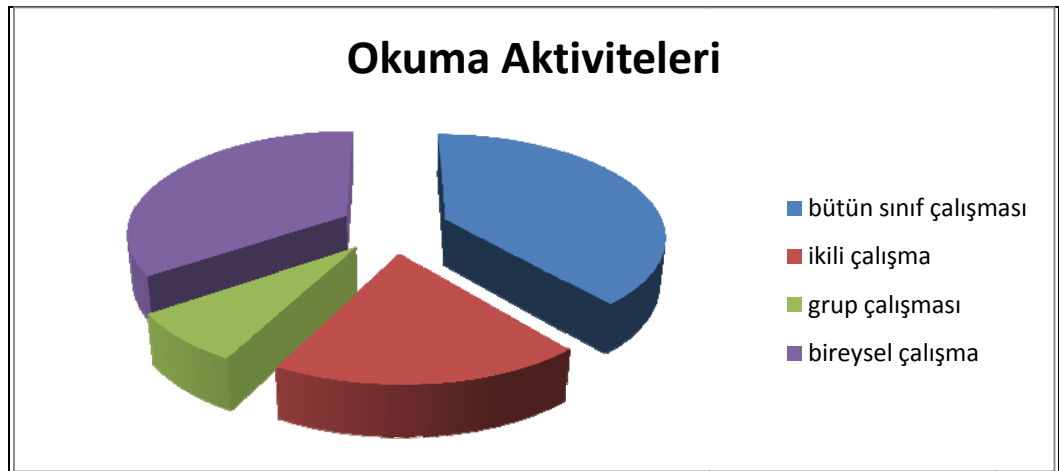
verilmiştir. Bireysel yazma çalışmalarının bir bölümü grup etkinliği şeklinde verilip Çalışma biçimleri daha da zenginleştirilebilirdi.

- a) Read the first paragraph of the article only.
Complete these sentences.
- 1 *Family Business* is a ...
 - 2 The ... family own a restaurant called ...
 - 3 There's also another restaurant called ...
 - 4 The family's main problems are ...

Resim 29: Yazma Etkinliklerinde Bütün Sınıf Çalışmasına Bir Örnek (Face2Face, s.48)

Burada verilen bir okuma metninin sadece ilk paragrafı okunduktan sonra bütün sınıf çalışması şeklinde cümlelerin çıkarımlarda bulunarak tamamlanması istenmiştir. Öğrenci yaratıcılığını geliştirmesi açısından güzel bir etkinliktir.

Diğer bir etkinlik türü okuma becerisine ait etkinliklerdir. Face 2 Face ders kitabında 116 tane okuma becerisine yönelik etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler değerlendirildiğinde bütün Çalışma biçimlerini kapsamaktadır. Kitaptaki okuma etkinliklerinden 22 tanesi ikili çalışma, 9 tanesi grup çalışması, 45 tanesi bütün sınıf çalışması ve 40 tanesi bireysel çalışmadır.



Şekil 11: Okuma Etkinliklerinde Çalışma Biçimleri Dağılımı

Okuma etkinliklerinde de diğer becerilerde olduğu gibi Çalışma biçimlerinde çeşitlilik görülmektedir. Özellikle okuma metinlerini kullanarak grup çalışması, ikili çalışma ve bireysel Çalışma biçimlerinde kitap içinde yer alan çok yaratıcı ve birbirlerinden çok farklı etkinlik türleri bulunmaktadır. Çalışma biçimlerine göre birer örnek verilecektir.

2 a) Read this letter and answer these questions.

- 1 What problem does Yvonne have?
- 2 How has she tried to solve the problem?
- 3 How has this problem changed her day-to-day life?
- 4 How does she feel now?

b) Work in pairs. What advice can you give Yvonne?

NE

NIGHTMARE NEIGHBOURS

I've lived in a rented flat for the last six months and until recently life has been very quiet and peaceful. But now a new couple have **moved in** next door and they are making my life impossible. The main problem is that they have parties during the week that **go on** all night. Sometimes their friends **turn up** at their flat at two or three in the morning and when I complain they just tell me to **go away**. My two children can't sleep because of the noise, so I don't get enough sleep either. I was doing evening classes twice a week, but I've had to **give** them **up** because I'm too tired to go. Now when I get home I just **take off** my coat, **sit down** in front of the TV and fall asleep – until the party starts next door, of course.

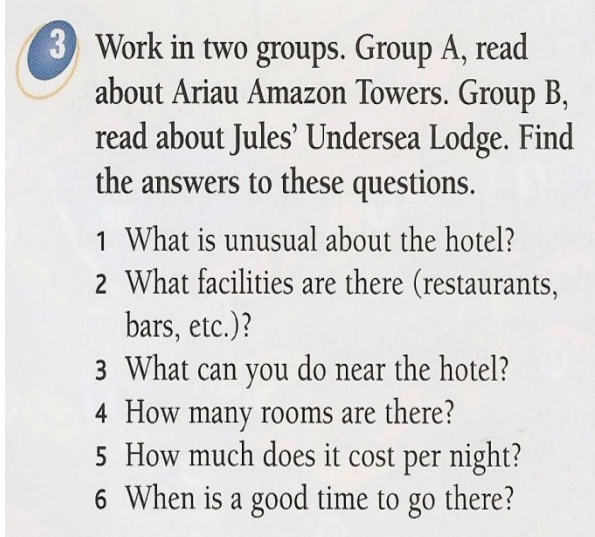
All this is making me very depressed and fed up and I just can't **put up with** the noise any longer. I like living here and I **get on** well **with** all my other neighbours, but these people are a nightmare. I don't want to **go back** to my parents' house where we were living before, but I don't know what else to do. Do your readers have any advice for me?

Mrs Yvonne Chapman,
Catford

Resim 30: Okuma Etkinliklerinde Bütün Sınıf Çalışması ve İkili Çalışmaya Bir Örnek (Face2Face, s.72)

Verilen etkinlik örneğinde verilen bir metnin ardından bütün sınıf çalışması şeklinde metne ait sorular verilmektedir. Bu sorular her zaman klasik olamamakla birlikte bazen doğru-yanlış, bazen tablo doldurma şeklinde yer almaktadır. İkinci bölümde ise ikişerli çalışarak aynı metin için bahsedilen bir kişiye tavsiyeler verilmesi istenmektedir.

Metne ait çalışmaların yarısına yakını bütün sınıf çalışmasına aittir. Bunların bir kısmı sayısı çok az olan grup çalışması etkinliklerine aktarılabilir. Fakat şunu da eklemek gerekir ki metne ait olan bütün sınıf çalışmalarında da yine öğrenciler etkindir.



3 Work in two groups. Group A, read about Arian Amazon Towers. Group B, read about Jules' Undersea Lodge. Find the answers to these questions.

- 1 What is unusual about the hotel?
- 2 What facilities are there (restaurants, bars, etc.)?
- 3 What can you do near the hotel?
- 4 How many rooms are there?
- 5 How much does it cost per night?
- 6 When is a good time to go there?

Resim 31: Okuma Etkinliklerinde Grup Çalışmasına Bir Örnek (Face2Face, s.56)

Burada öğrenciler A ve B grubu olmak için ikiye ayrılmıştır. Her grubun okuyacağı metin farklıdır. Okuma çalışması bittikten sonra farklı gruplardan oluşan öğrenciler diğer grubun metniyle ilgili sorular sorarak metni anlamaya çalışacaktır ve metinler arasında karşılaştırma yapacaklardır. Bu etkinlik örneği hem öğrencilerin okuduğunu anlama, hem de anladığını anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir.

3 a) **R2.7** Read and listen to Shahrazad's story, the first story of *The Thousand and One Nights*. Match paragraphs 1–3 to pictures A–C.

b) Read the beginning of Shahrazad's story again. Are these sentences true (T) or false (F)?

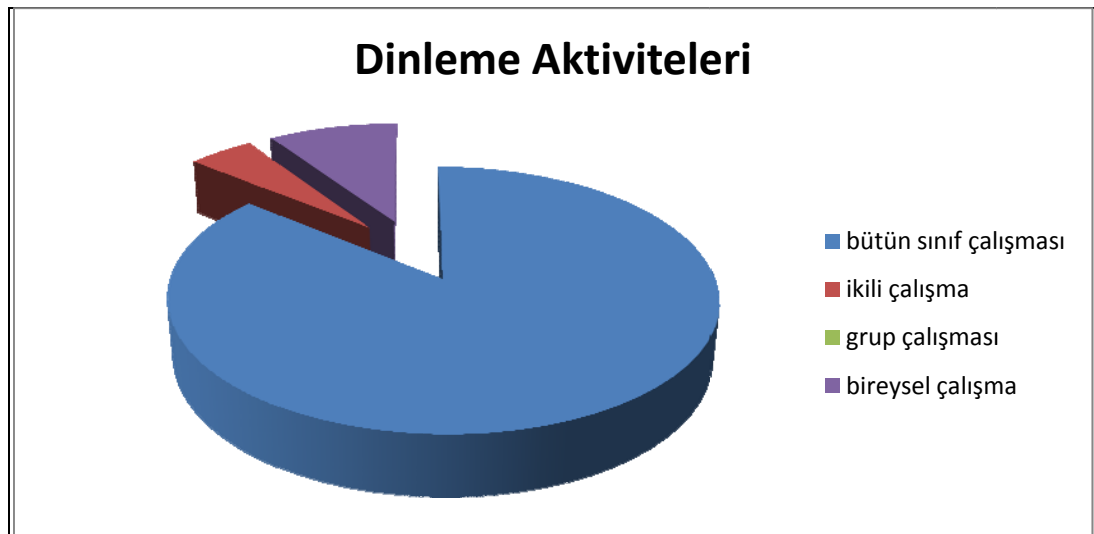
- 1 The King killed his first wife.
- 2 He was married to his next wife for three years.
- 3 Shahrazad worked for the King.
- 4 Shahrazad's father didn't want her to marry the King.
- 5 Shahrazad asked her mother to help her.

c) Work in pairs. Compare answers. Then correct the false sentences.

Resim 32: Okuma Etkinliklerinde Bireysel Çalışmaya Bir Örnek (Face2Face, s.16)

Öğrencilerden verilen metni okuduktan sonra verilen doğru-yanlış etkinliğini bireysel olarak yapmaları istenir. Daha sonraki bölüm ikili çalışma şeklinde cevapların karşılaştırıldığı ve yanlışların düzeltildiği bölümle devam edecektir. Bütün sınıf çalışması şeklinde bir yanlış düzeltmedense bu şekilde bir yaklaşım öğrenciler arasında iletişimi sağlayacak, öğrencilerin doğal, gerçek bir yaşam durumunda yabancı dili kullanmalarını gerektirecektir.

Son etkinlik türü ise dinleme becerisine yönelik etkinliklerdir. Face 2 Face ders kitabında toplam 171 tane dinleme etkinliği bulunmaktadır. Dinleme etkinliklerin 147 tanesi bütün sınıf çalışması, 16 tanesi bireysel çalışma ve 8 tanesi ikili çalışma şeklindedir.



Şekil 12: Dinleme Etkinliklerinde Çalışma Biçimleri Dağılımı

Dinleme etkinliklerinde büyük bir oran bütün sınıf çalışmasına ayrılmıştır. Grup çalışmasına ise hiç yer verilmemiştir. Kitaptaki dinleme etkinlikleri incelendiğinde etkinlik türü anlamında bu bölüme ait çok çeşit vardır. Bu etkinlik türlerinin birçoğu grup çalışmasına ve ikili çalışmalara uyarlanabilecek şekildedir. Bu bakımdan dinleme bölümünde Çalışma biçimleri arasında daha dengeli bir dağılım sağlanabilir.



Resim 33: Dinleme Etkinliklerinde Bütün Sınıf Çalışmasına Bir Örnek (Face2Face, s.63)

Verilen dinleme metninde ilk olarak genel bir soru sorularak metin öğrencilere dinletiliyor. Bu şekilde bir soru sorularak öğrencilere ilk dinleme için bir amaç verilerek öğrencilerin daha dikkatli dinlemeleri sağlanıyor. Kitapta yer alan dinleme metinlerinin konuları genelde güncel hayattan, çoğu zaman ilgi çekici ve bazıları da çok eğlenceli ve komik. Bu özelliklerinden dolayı öğrencileri dinleme etkinliklerine motive edebiliyor.

7 a) R9.7 Listen to five people talking about their neighbours. Put pictures A–E in order.

b) Listen again. Answer these questions.

- 1 What do the first person's neighbours do when she goes away?
- 2 What is the second person thinking of doing?
- 3 How far away is the third person's nearest neighbour?
- 4 Why does the fourth person think the children get into trouble?
- 5 Why is it important for the fifth person to park near her house?



Resim 34: Dinleme Etkinliklerinde Bireysel Çalışmaya Bir Örnek(Face2Face, s.73)

Dinleme metinleri ile resim eşleştirme de kitaptaki dinleme etkinliklerinin içinde sıkça yer almaktadır. Bu etkinlik türü renkli ve eğlenceli bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Kitapta genelde bireysel çalışma olarak istenmiş, daha sonraki bölümde ise ikili çalışma olarak tartışılarak cevaplar kontrol ettirilmiştir.

5 a) Work in pairs. Who said these things, Vicky or Martin?

- 1 I feel a bit guilty, so I try not to get home **too late**.
- 2 I get upset when he says he's got **too much work** to do.
- 3 I've always got **too many things** to do.
- 4 She's **not old enough** to talk.
- 5 I **don't** have **enough energy** to do anything in the day.
- 6 I earn **enough money** for the whole family.
- 7 I think this place is **big enough** for us.

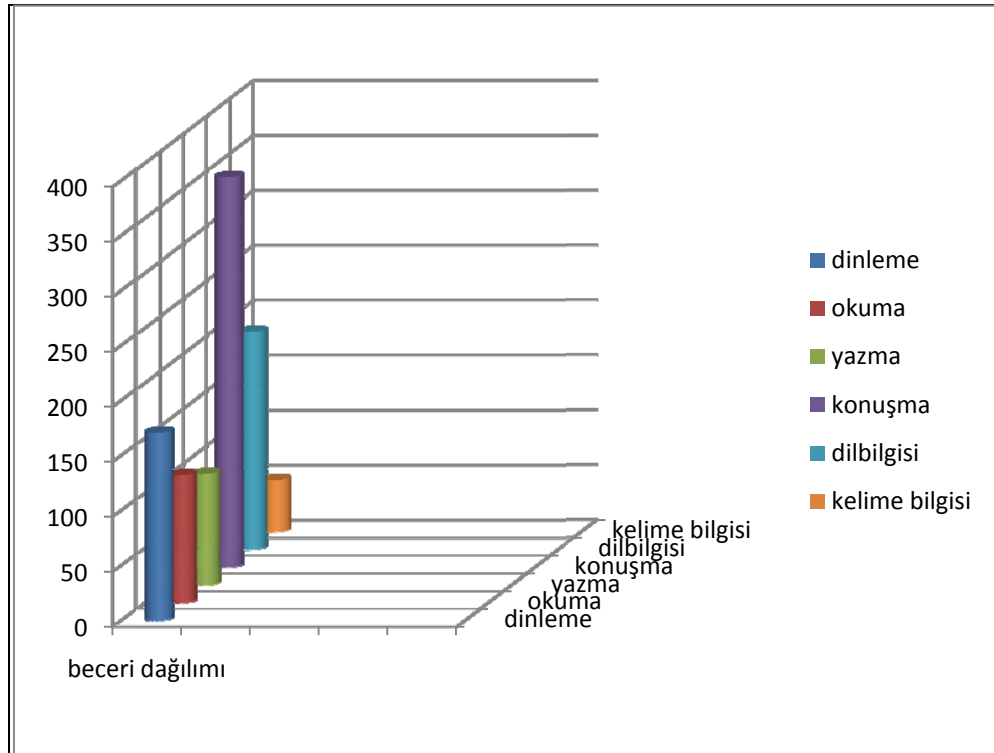
b) R9.4 Listen again and check.

Resim 35: Dinleme Etkinliklerinde İkili Çalışmaya Bir Örnek(Face2Face, s.71)

Verilen etkinlik örneği kitapta çok sık yer almaktadır. Burada bir dinleme metni genel bir soru ile birlikte bir kez dinlendikten sonra ikili çalışma şeklinde verilen cümlelerin dinleme metninde kimin tarafından söylendiği soruluyor. Daha sonraki bölümde ise bir kez daha dinlenerek cevaplar kontrol ediliyor. Bu etkinlik

örneği de dinlediğini anlama için yararlı bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. İkili çalışma şeklinde gerçekleşmesi de öğrenci iletişimini ve ders içinde konuşma süresini artıracaktır. Aynı zamanda düşündüğünü yabancı dil kullanarak karşıdakine aktarabilmede de etkilidir denilebilir.

Face 2 Face ders kitabında toplam 1080 etkinlik bulunmaktadır. Bunların 139 tanesi kelime bilgisi (%13), 101 tanesi yazma (%9), 198 tanesi dilbilgisi (%18), 355 tanesi konuşma (%33), 116 tanesi okuma (%11) ve 171 tanesi dinleme etkinliğidir (%16). Buradan ulaşılan sonuca göre en fazla etkinlik konuşma becerilerine aittir. Bundan sonra sırayla dilbilgisi, dinleme, kelime bilgisi, okuma ve en son olarak da yazma gelmektedir.



Şekil 13: Face 2 Face Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Becerilere Göre Dağılımı

Verilen grafiğe ve oranlara göre Face 2 Face ders kitabında konuşma ve dilbilgisi etkinliklerinin çoğunluktadır. Temele yakın düzeylerden biri olması

dilbilgisinin ağırlıklı olmasını gerektiren nedenlerden biridir. Kitabın hedefleri arasında ise öğrenciler arası iletişim ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi olması konuşma etkinliklerine ağırlık verilmesiyle orantılıdır.

Bunun yanı sıra kitaptaki Çalışma biçimleri değerlendirildiğinde şekil 9'dan da görülebileceği gibi dengeli bir dağılım gerçekleştirilmiştir (bkz. s. 97). Kitapta grup çalışması ve ikili çalışmaların oranının yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Neredeyse bütün bireysel ve bütün sınıf çalışmaları birer grup çalışması veya ikili çalışmayla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca yine her bölüm girişinde muhakkak bir grup çalışması veya ikili çalışmayla bir önceki derste öğretilenler hatırlatılmıştır. Bu sonuçlara göre Face 2 Face ders kitabında yeterli derecede öğrenci merkezlik, öğrenciler arası etkileşim ve işbirliğinin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.3 Yeni Hitit 2 Ders Kitabıyla Face 2 Face Ders Kitabının Karşılaştırılması

Yeni Hitit 2 ve *Face 2 Face* ders kitaplarının çalışma biçimleri göz önünde bulundurularak, karşılaştırılması yapılmadan önce aşağıda verilen tabloda her iki ders kitabında bulunan toplam etkinlik sayısı ile bunların çalışma biçimlerine göre oranları verilmiştir. Daha sonra tek tek beceriler ele alınarak, her iki kitapta da bu becerilerdeki çalışma biçimlerinin oranları yer almıştır.

.....HİTİT...2....DERS...KİTABI....	FACE2FACE...DERS.KİTABI...
TOPLAM AKTİVİTE: 424	TOPLAM AKTİVİTE: 1080
BÜTÜN SINIF A.: 359 %85	BÜTÜN SINIF A.: 383 %35
GRUP ÇALIŞMA A.: 7 %2	GRUP ÇALIŞMA A.: 129 %12
İKİLİ ÇALIŞMA A.: 15 %3	İKİLİ ÇALIŞMA A.: 355 %32
BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 43 %10	BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 213 %20
KELİME BİLGİSİ AKTİVİTELERİ	KELİME BİLGİSİ AKTİVİTELERİ
TOPLAM AKTİVİTE: 47	TOPLAM AKTİVİTE: 139
BÜTÜN SINIF A.: 47 %100	BÜTÜN SINIF A.: 50 %36
GRUP ÇALIŞMA A.: 0 % 0	GRUP ÇALIŞMA A.: 8 %6
İKİLİ ÇALIŞMA A.: 0 % 0	İKİLİ ÇALIŞMA A.: 45 %32
BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 0 % 0	BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 36 %26

YAZMA AKTİVİTELERİ		YAZMA AKTİVİTELERİ
TOPLAM AKTİVİTE: 49		TOPLAM AKTİVİTE: 101
BÜTÜN SINIF A.: 0 %0		BÜTÜN SINIF A.: 4 %4
GRUP ÇALIŞMA A.: 0 %0		GRUP ÇALIŞMA A.: 1 %1
İKİLİ ÇALIŞMA A.: 3 %6		İKİLİ ÇALIŞMA A.: 22 %22
BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 46 %94		BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 74 %73
DİLBİLGİSİ AKTİVİTELERİ		DİLBİLGİSİ AKTİVİTELERİ
TOPLAM AKTİVİTE: 91		TOPLAM AKTİVİTE: 198
BÜTÜN SINIF A.: 86 %95		BÜTÜN SINIF A.: 114 %57
GRUP ÇALIŞMA A.: 0 %0		GRUP ÇALIŞMA A.: 4 %3
İKİLİ ÇALIŞMA A.: 0 %0		İKİLİ ÇALIŞMA A.: 33 %16
BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 5 %5		BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 47 %24
KONUŞMA AKTİVİTELERİ		KONUŞMA AKTİVİTELERİ
TOPLAM AKTİVİTE: 45		TOPLAM AKTİVİTE: 355
BÜTÜN SINIF A.: 23 %51		BÜTÜN SINIF A.: 23 %7
GRUP ÇALIŞMA A.: 7 %16		GRUP ÇALIŞMA A.: 107 %30
İKİLİ ÇALIŞMA A.: 15 %33		İKİLİ ÇALIŞMA A.: 225 %63
BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 0 %0		BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 0 %0
OKUMA AKTİVİTELERİ		OKUMA AKTİVİTELERİ
TOPLAM AKTİVİTE: 117		TOPLAM AKTİVİTE: 116
BÜTÜN SINIF A.: 117 %100		BÜTÜN SINIF A.: 45 %39
GRUP ÇALIŞMA A.: 0 %0		GRUP ÇALIŞMA A.: 9 %8
İKİLİ ÇALIŞMA A.: 0 %0		İKİLİ ÇALIŞMA A.: 22 %18
BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 0 %0		BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 40 %35
DİNLEME AKTİVİTELERİ		DİNLEME AKTİVİTELERİ
TOPLAM AKTİVİTE: 75		TOPLAM AKTİVİTE: 171
BÜTÜN SINIF A.: 75 %100		BÜTÜN SINIF A.: 147 %86
GRUP ÇALIŞMA A.: 0 %0		GRUP ÇALIŞMA A.: 0 %0
İKİLİ ÇALIŞMA A.: 0 %0		İKİLİ ÇALIŞMA A.: 8 %5
BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 0 %0		BİREYSEL ÇALIŞMA A.: 16 %9

Şekil 14: Hitit 2 Ders Kitabı ve Face 2 Face Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Becerilere Göre Oranlarının Karşılaştırılması.

-Düzeltilme-

Kitapta yer alan etkinliklerin tamamı değerlendirildiğinde Yeni Hitit 2 kitabındaki etkinliklerden bütün sınıf çalışma etkinlikleri yaklaşık %85, grup çalışma etkinlikleri %2, ikili çalışma etkinlikleri %3 ve bireysel çalışma etkinlikleri %10 oranında yer alırken Face 2 Face kitabında yer alan etkinliklerden bütün sınıf çalışması yaklaşık %35, ikili çalışma etkinlikleri %32, grup çalışması etkinlikleri %12 ve bireysel çalışma etkinlikleri %20 oranında yer almaktadır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde Yeni Hitit 2 ders kitabında yer alan çalışma biçimleri dengeli dağıtılmamıştır. Bütün sınıf çalışmasına çok ağırlık verilmiş olmasının sonucunda ikili ve grup çalışmaları yok denecek kadar azdır.

Face 2 Face ders kitabında ise çalışma biçimlerinin dengeli dağıtıldığı görülmektedir. Yapılan değerlendirme ve sonuçlara göre Yeni Hitit 2 ders kitabında bütün sınıf çalışmalarının oranının çok fazla olmasından derslerde öğrenci merkezlilik, öğrenciler arasında işbirliği paylaşım ve etkileşim ve grup bilincinin yeterli derecede yansıtılmadığı sonucuna ulaşılabilir. Face 2 Face ders kitabında ise aksine her ünitenin her bölümünde yeterli derecede bütün Çalışma biçimlerine yer verilmiştir. Aynı zamanda bir etkinliğin kendi içindeki bölümleri arasında bile Çalışma biçimlerinin çeşitliliği göze çarpmaktadır. Bireysel çalışma ile başlayan bir bölüm, ikili çalışma ya da grup çalışmasıyla devam ettirilmiş ya da grup ya da ikili çalışmanın sonucu bütün sınıf çalışmasıyla devam ettirilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Face 2 Face ders kitabı çalışma biçimleri dağılımında ve bu çalışma biçimlerinin birbiriyle ilişkilendirilmesi konusunda oldukça başarılıdır sonucuna ulaşılabilir.

Etkinlik sayıları olarak karşılaştırıldığında Face 2 Face ders kitabında toplam 1012 etkinlik bulunmaktadır. Yeni Hitit 2 ders kitabında ise toplam 424 etkinlik bulunmaktadır. Yeni Hitit 2 ders kitabında Çalışma biçimlerinde çeşitlilik fazla yansıtılmadığı gibi etkinlik çeşitlerinde de bir sınırlılık göze çarpmaktadır. Kitap her üniteye benzer tipte etkinlikler yer almaktadır. Face 2 Face ders kitabı bu anlamda daha başarılıdır. Kitapta her ünitenin her bölümünde daha önce hiç kullanılmayan en az 1 etkinlik vardır.

Face 2 Face ders kitabıyla Yeni Hitit 2 ders kitabı becerilerin kitaptaki dağılımı açısından da farklılıklar göstermektedir. Yeni Hitit 2 kitabında en fazla

etkinlik okuma becerilerine aittir. Bundan sonra sırayla dilbilgisi, dinleme, yazma, kelime bilgisi ve en son olarak da konuşma gelmektedir. Becerilerin bu şekilde dağılımı kitabın seviyesi ve amacına göre de farklılık gösterebilmektedir. Temele yakın düzeydeki Yeni Hitit 2 kitabında okuma ve dilbilgisi etkinliklerinin çoğunlukta olması normaldir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise beceriler dengeli bir şekilde dağıtıldığı göze çarpmaktadır.

Face 2 Face ders kitabı etkinlikleri becerilerine göre sınıflandırıldığında en fazla etkinlik konuşma becerilere göre aittir. Bundan sonra sırayla dilbilgisi, dinleme, kelime bilgisi, okuma ve en son olarak da yazma gelmektedir. Verilen grafiğe ve oranlara göre Face 2 Face ders kitabında konuşma ve dilbilgisi etkinliklerinin çoğunlukta. Temele yakın düzeylerden biri olması dilbilgisinin ağırlıklı olmasını gerektiren nedenlerden biridir. Kitabın hedefleri arasında ise öğrenciler arası iletişim ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi olması konuşma etkinliklerine ağırlık verilmesiyle orantılıdır.

Son olarak, Face 2 Face ders kitabı Çalışma biçimleri dağılımı, etkinlik tiplerinin çeşitliliği, becerilerin dağılımı ve becerilerin kendi içinde yer alan Çalışma biçimleri çeşitliliğiyle Yeni Hitit 2 ders kitabından daha başarılıdır. Her geçen gün kendini geliştirmeye ve yenilemeye devam eden Yabancı Dil Olarak Türkçe bölümünde çalışan kişilere yabancı dil öğretimi bölümünde gelişmeleri takip etmek ve bu bölüme aktarabilmek açısından örnek bir kaynak olarak ele alınabilir. Yeni Hitit 2 ders kitabı kendi içinde değerlendirildiğinde ise hem görsel açıdan hem de becerilerin dağılımı göz önüne alındığında bir önceki basıma göre kendini çok geliştirmiştir. Yabancı Dil Olarak İngilizce geçmişine göre çok yeni bir alan olan Yabancı Dil olarak Türkçe bölümü hızla gelişimini sürdürmeye devam etmektedir. Bazı değişiklikler ve yabancı dil öğretimindeki gelişmelerin takibiyle ve bunların ders kitaplarına uygulanmasıyla daha da başarılı olacaktır.

SONUÇ

Yabancı Dil Olarak Türkçe bölümü, Yabancı Dil Olarak İngilizce bölümüne göre çok daha yeni bir bölümdür. Yabancı dil dendiğinde birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de ilk akla gelen İngilizcedir. Son yıllarda yaşanan siyasi ve politik olayların da yardımıyla Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi önem kazanmaya başlamıştır. Daha önce de bahsedildiği gibi Türkiye'nin Avrupa Birliğine girme aşamasında olması da bu alana ayrıca bir önem kazandırmıştır.

Son yıllarda yabancı dil eğitimindeki gelişmelere ve yeniliklere bakıldığında eğitimin artık öğrenci merkezli bir alt yapı kazandığı, öğrencinin derste etkin olmasına çok önem verildiği göze çarpmaktadır. Ayrıca öğrenciler arası işbirliği, etkileşim, akran öğretimi gibi kavramlar da ön plana çıkmaya başlamıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi daha iyi bir yere gelebilmek için dil eğitimindeki son dönem gelişmeleri takip edebilmeli ve derslerde bunları uygulayabilmelidir. Yabancı dil öğretimi alanında ders kitaplarının da önemli bir materyal olduğu düşünüldüğünde kitaplarda yer alan etkinlik çeşitlerinin ve çalışma biçimlerinin de bu gelişmeleri takip etmesi kaçınılmazdır.

Çalışmamızda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretimine göre daha az deneyimli olarak düşünülmüştür. Bu durum göz önüne alınarak İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında bir ders kitabıyla Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında bir ders kitabının karşılaştırılmasıyla elde edilecek sonuçların Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında, gelişmelerin takip edilip alanın daha da geliştirilmesi aşamasında yararlı olacağı düşünülmüştür.

Yapılan çalışmada yabancı dil öğretimindeki çalışma biçimleri yeni yönelimler ve gelişmeler açısından incelenmiş; Türkçe'nin yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında TÖMER tarafından hazırlanan 'Yeni Hitit 2' ders kitabıyla İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında Cambridge yayınevine ait 'Face 2 Face' ders kitabı çalışma biçimleri açısından karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde yabancı dil öğretiminde etkileşim kavramına değinilmiş ve bu alanda çalışma biçimleri ve özellikleri tanıtılmıştır. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıyla öğrenciler arası etkileşim ve işbirliğinin pekiştirildiği saptanmıştır. Etkileşimin önemine ve dil öğretimine olan katkılarına değinildikten

sonra üç başlık halinde çalışma tipleri genel özellikleri, dil öğretimine katkıları, öğretmen ve öğrenci rolleri ve sınırlılıkları açısından incelenmiştir. Bunlardan ilki bütün sınıf çalışma biçimidir. Bu çalışma biçiminde öğretmen merkezdedir ve tümünden gelim yöntemi kullanılır. Öğrenciler arası işbirliği ve etkileşimin sağlanması için çok etkin bir çalışma biçimi değildir. Diğer bir çalışma biçimi ise bireysel çalışmalardır. Burada öğrenci kendi öğrenme hızına göre ilerlemekte ve araştırma ve problem çözme gibi yöntemler kullanmaktadır. Bununla birlikte yine öğrenciler arası etkileşim ve işbirliği açısından değerlendirildiğinde çok yeterli değildir. Son çalışma biçimi ise grup çalışmalarıdır. Bu çalışma biçiminin de bir takım sınırlılıkları olmakla birlikte öğrenci merkezli eğitim anlayışı, özellikle dil öğretiminde olmazsa olmaz denilebilecek öğrenciler arası etkileşim ve işbirliği açısından değerlendirildiğinde oldukça verimli bir çalışma biçimi olarak düşünülmüştür.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise geçmişten günümüze dil öğretim yöntemleri genel hatlarıyla ele alınmış, özellikle de çalışma biçimleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Burada incelenen yöntemlere bakıldığında, dil öğretiminin başladığı ilk zamanlarda kullanılan dilbilgisi-çeviri yönteminden son dönemlerde kullanılan yöntemlere kadar çalışma biçimlerinde birçok değişiklik gözlenmiştir. Çalışma biçimlerindeki bu değişiklik bütün sınıf çalışmalarından grup ve ikili çalışmalara doğru aşamalı bir artış göstermektedir.

Üçüncü bölümde yabancı dil eğitimindeki yeni yönelimler ele alınmış ve bu yönelimlerde bahsedilen çalışma biçimleri incelenmiştir. Böylece son dönemlerde ağırlıklı bir şekilde kullanılan çalışma biçimleri saptanmıştır. Bu yönelimler içinde en çok kullanılan çalışma biçimi grup ve ikili çalışmalardır. Günümüzde kullanılan bu dil öğretim yaklaşımlarında diğer çalışma biçimlerinden çok az bahsedilmektedir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde yukarıda bahsedilen Yeni Hitit 2 ders kitabı ile Face 2 Face ders kitabı çalışma biçimleri açısından incelenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Çıkan tabloda Yeni Hitit 2 ders kitabının beceri oranlarında dengeli bir dağılım görülürken, çalışma biçimleri çeşitliliği alanında eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada ağırlıklı olarak kullanılan çalışma biçimi bütün sınıf çalışmalarıdır. İncelenen yöntemlerde ve öğrenme yaklaşımlarında son dönemlerde benimsenen grup ve ikili çalışmalar ise Yeni Hitit 2 kitabında yok denecek kadar

azdır. Bu anlamda dil öğretimi kapsamında yer alan yeni gelişmeleri takip etme konusunda yetersiz kalmıştır. Face 2 Face kitabı ise hem becerilerin dağılımında hem de tüm çalışma biçimlerinin kullanımında oldukça başarılıdır. Bu alanda kendini sürekli yenilemeye devam eden Yeni Hitit 2 ders kitabı için iyi bir örnek oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

KİTAPLAR:

Açıkgöz, K. (2005). *Etkin Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Etkin Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman Inc.

Büyükkaragöz, S. S., Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Çağlayan, A. (2006). *Öğrenci Merkezli Eğitim*. Ankara: Gülhane Yayınları.

Demircan, Ö. (1990). *Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Etkin Eğitim Yayıncılık.

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem- A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004 a). *ELT Methodology*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004 b). *Yabancı Dil Öğretimi- Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. İstanbul: Pegem A. Yayıncılık.

Freeman, D. L. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. London: Oxford Üniversitesi Yayınları.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford Üniversitesi Yayınları.

Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1999). *Making cooperative learning work. Theory into Practice*, Boston: Interaction Book Company.

Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford Üniversitesi Yayınları

Mory, F. (1991). *Bireysel Öğretim ve Grup Çalışmaları*. Çeviri: Beşir Göğüş. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Peçenek, D. (1998). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknikleri İletişimci Yaklaşımda Sözel Beceriye Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler*. Ankara: Değişim Yayınları

Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman Yayınları.

Türkkan, R. O. (1997). *Kolay ve İyi Öğrenme Teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka.* İstanbul: Hayat Yayınları.

İNCELENEN KİTAPLAR:

Kurt, C. & Aygöl, E. N. & Leblebici, E. & Çoşkun, Ö. (2008). *Yeni Hitit 2.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Redston, C. & Cunningham G. (2006). *Face 2 Face.* Cambridge: Cambridge University Press.

MAKALELER:

Avcı, Y. (2002). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi I.Uluslar Arası Truva-Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu.* Erişim: 18.07.2009), (Çevrimiçi)
http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/TR_Yusuf_Avci_Turkcenin_Yabanci_Dil.htm

Aydede, M. N. (2009). Fen Bilgisi Öğretiminde Etkin Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Düzeyde Öğrenci Başarısına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi.* 6:115-127. Erişim: (31.12.2009), (Çevrimiçi)
<http://www.tused.org/internet/tused/archive/v6/i1/text/tufedv6i1s9.pdf>

Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı Öğreti ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Dünyada Türkçe Öğretimi 6 Sempozyumu.* 19- 28 Erişim: (15.08.2009), (Çevrimiçi)
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/749/9563.pdf>

Cengizhan, S. (2007). Proje Temelli ve Bilgisayar Destekli Öğretim Tasarımlarının; Bağımlı, Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5: 377-401 Erişim: 14.08.2008, (Çevrimiçi)
http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2007_cilt5/sayi_3/377-403.pdf

Doymuş, K. , Şimşek Ü. , Şimşek U. (2005). İşbirlikçi Öğrenme Yöntemleri ve Yöntemle İlgili Çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1: 59

Gür, H. (1995a). Dil Öğretim Yöntemleri: Dilbilgisi-Tercüme Yöntemi, DolaylıYöntem, Doğrudan Yöntem”. *Dil Dergisi*. 32: 28-34.

Gür, H. (1995b). Dil Öğretim Yöntemleri: Okuma Yöntemi, İşitsel-Dilsel Yöntem. *Dil Dergisi*. 34: 42-48

Hotaman, D. (2009). Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğrencilerin Bağımsız, Bir Partnerle ve Bir Grupla Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması. *Uluslar Arası İnsan Bilimler Dergisi*. 1:528-546. Erişim: (17.06.2009), (Çevrimiçi)
<http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/viewFile/560/360>

Jacobs, G. M., & Ball, J. (1996). An investigation of the structure of group activities in ELT coursebooks. *ELT Journal*, 50: 99-107.

Kılınç, A. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 2: 78-91. Erişim: (04.03.2008), (Çevrimiçi)
<http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-15-No2-2007Ekim/akilinc.pdf>

Kocaman, A. (1990). Anadili Öğretimi – Yabancı Dille Öğretim ve Ötesi. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*. 30-31

Koç, G. (t.y.). Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamında Kullanılması. *Hacettepe Eğitim dergisi*. 44-62 Erişim: (01.02.2009), (Çevrimiçi)
<http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/200019G%C3%9CRC%C3%9C%20KO%C3%87.pdf>

Koç, N. (1998). Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 29: 1-13

Korkmaz, H. (2009). Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7: 237-259 Erişim: 23.06.2009, (Çevrimiçi)
http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2009_cilt7/sayi_2/237-259.pdf

Kurudayıoğlu, M. Deniz, K. (2004). Doğrudan Öğretim ve Türkçe Eğitiminde Uygulanması. *Anadili Dergisi*. 32: 7- 21

Long , M. H., Porter, P. A. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*. 19: 207-228 Erişim: 27.07.2008, (Çevrimiçi)
http://course1.winona.edu/hshi/documents/groupwork_interlanguagetalkandL2acquisition.pdf

Mccarhty, H. R. (1998). From Sentences to Discourse: English Language Teaching. *TESOL Quarterly*. 32: 263-287.

Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: Enhancing small group communication in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 90: 169-184.

Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5: 609-635

Erişim: (30.05.2009), (Çevrimiçi)

http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2007_cilt5/sayi_4/609-635.pdf

Polat, T. (2001). Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 13: 29-40

Sert, O. (2005). Comparative analysis of pair work and individual assignments in two ELT classes. *Journal of Language and Learning*, 3: 219-232.

Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1: 1-25, Erişim: (18.12.2008), (Çevrimiçi)

http://www.erzincan.edu.tr/birimler/egitim/userfiles/eefergi/7_1/7_1_6_doymus_ar_k.pdf

Tapan, N. (1993). 20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Kuramsal Temeller ve Uygulanan Yöntemler. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*. 8: 191-205

Tapan, N. (1995). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası-Bildirişim-Odaklı Yaklaşım, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX.*: 149-167

Tapan, N. (2006). Kültürlerarası iletişime Giden Bir Yol: Yabancı Dil Öğretimi. Sevim Korkmaz Dinç (Ed.). *Türkiye’de Felsefenin Kurumlaşması*. 312-319.

Taşpınar, M., Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/ Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 8: 207-215,

Erişim: 28.09.2008, (Çevrimiçi)

http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_81/81_18333.doc

TEZLER:

Aktimur, D. (2007). *İletişimci Yaklaşımda Konuşma ve Okuma Becerileri*. . (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bekmezci, B. (2007). *Coğrafya Öğretiminde Grupla Çalışma Metodunun Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Can, T. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ceyhan, E. (1982). *Türkiye Üniversitelerinde Yabancı Dil Programlarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çil, E. (2005). *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun Takım Oyun Turnuva Tekniği ve Sunuş Yöntemi İle Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisinin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirhan, C. (2002). *Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Denkci, F. (2008). *The Effect of Cooperative Learning Activities on Anxiety and Motivation in Multilevel Adult Classes*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duzan, K. C. (2006). *İşbirlikçi Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Kelime Hatırlama Yetileri Üzerine Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergin, M. (2007). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İlbi, Ö. (2005). *Ausubel'in Sunuş Yöntemi İle Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemlerinin Kimya Ünitelerindeki Kavram Yanılgılarının Önlenebilmesi Açısından Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Muğla Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kalkan (Isık), S. (1996). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Aktarımı.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakoç, Ş. (2003). *Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Üzerine Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karataş, İ. (2008). *Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Ortamının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, Ö. (2007). *Student's and Teachers'Perceptions of Interactions Types.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bilkent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılınç, S. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Uygulamalarında Çoklu Zeka İle Sunuş Yönteminin Öğrenci Başarısındaki Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kocaman, P. (2005). *Teachers' Beliefs About Group Work And Their Application of Group Work in the ELT Classroom.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koç, G. (2002a). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koç, S. E. (2002b). *Öğrencilerin Problem Tabanlı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Araştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kucuroğlu, Ç. (1997). *Sınıf İçi Çalışmalarını Doğrudan Test Eden Gelişme Sınavlarının Öğrencilerin Başarısı ve Bireysel Çalışma Yetilerinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkileri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, B. (2006). *Impact Of Peer Revision On Second Language Writing.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pehlivan, F. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polat, T. (1986). *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yöntem Sorunu,* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sülüsoğlu, B. (2008). *İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, Ü. (2005). *İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersi Akademik Başarı ve Tutumuna Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tapan, N. (1986). *Ortaöğretim Almanca Ders Kitaplarına Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Yaklaşım.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Teker, D. (1990). *Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemiyle Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Teker, N. (1990). *Geleneksel Öğretime Alternatif Video Merkezli Bireysel Öğrenme Yöntemi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Temizöz, Y. (2005). *Buluş Yoluyla Öğrenmeyi Esas Alan Öğretme ve Sunuş Yoluyla Öğretme Yaklaşımlarının Matematik Öğretiminde Uygulanması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülker, N. (2007). *‘Yeni Hitit Ders Kitapları’ Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vural, H. F. (1999). *İnternet Öğretiminde Bireysel Çalışma ve Grupla Çalışma Yöntemlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksel, H. G. (1997). *İngiliz Dili Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretim İçin Öğrenci Merkezli Bir Yaklaşım.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zenk, O. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders kitaplarının Oluşturmacı Kuramının İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR:

Açıkgöz, K. (1990). İşbirliğine dayalı Öğrenme, Grupla Yarışma ve Bütün sınıf Öğretimi Etkinlikleri Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkileri. Erişim: (30.06.2009), (Çevrimiçi) <http://www.egitim.aku.edu.tr/isbirligi.doc>

Açıkgöz, K. (2000). Etkin Öğrenme Notları. Erişim:15.10.2009), (Çevrimiçi) <http://www.agr.ege.edu.tr/teder/br2.html>

Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. Erişim: (29.04.2009), (Çevrimiçi) <http://www.turkceogretimi.com/yabancilara-turkce-ogretimi/yabancilara-turkce-ogretiminde-temel-soz-varliginin-onemi-yard.-doc.-dr.-erol-barin.html>

Bayraktar, N. (t.y) Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi Erişim: (20.06.2009), (Çevrimiçi) http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php

Bull, W. E. (1965). Methodologies in Foreign Language Teaching a Brief Historical Overview. Erişim: 17.07.2008), (Çevrimiçi) <http://www.linguistics.com/methods.htm>.

Ciopinski, J. (2001). Avrupa Birliği'nde Türkçe-Sosyolinguistik bir Perspektif Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğrenim ve Öğretilmesi Metotlarına Dair. Erişim: (22.09.2008), (Çevrimiçi) <http://www.turkceogretimi.com/dil-ogretim-yontemleri/yabanci-dil-olarak-turkce-nin-ogrenim-ve-ogretilmesi-metotlarina-dair.html>

Çifçi, S., Sünbül, A. M. (2004) Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi.Erişim: (20.06.2009), (Çevrimiçi)
<http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g16.doc>

Çotuksöken, Y. (2003) Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Erişim: (22.05.2009, (Çevrimiçi) <http://www.turkcan.org/makalelerview.asp?key=16>

Ekmekçi, F. Ö. (t.y.). Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. Erişim: (07.06.2009) , (Çevrimiçi) http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/ekmekci_01.pdf

Johnson D. W. and Johnson R. T. (t.y.) An Overview Cooperative Learning Erişim: (22.12.2008), (Çevrimiçi)
<http://www.cooperation.org/pages/overviewpaper.html>

Kalem, S., F., (2003). Etkin Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. Erişim: (12.12.2008), (Çevrimiçi)
http://www.sevalfer.com/files/Makale_EtkinOgrenmeOrtami.pdf

Kıymazarslan, V. (2006). A Discussion of Language Acquisiton. Erişim: (23.07.2008), (Çevrimiçi) <http://maxpages.com/thena/ladiscussion>

Marks, J. (2005). The Grammar Translation Method Erişim: (03.09.2009), (Çevrimiçi)
http://www.onestopenglish.com/teacher_support/ask/Methodology/method5.htm

Martine, L. (2006). The Advantages and Disadvantages of using Small Group and Pair Work in the Classroom. Erişim: 16.10.2008), (Çevrimiçi)
<http://thtjapan.org/proceedings/2006/martine35-39.pdf>

Önderoğlu, S. (2003). Probleme Dayalı Öğrenme Oturumları. Erişim: (28.12.2008), (Çevrimiçi) (http://www.medinfo.hacettepe.edu.tr/tebad/docs/kitap/PDO_2003.pdf

Özer, Z. (t.y.) Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin Etkin Öğrenme.

Erişim: (25.08.2008), (Çevrimiçi)

<http://www.genetikbilimi.com/genbilim/etkinogrenme.htm>

Panitz , T. and Panitz, T. (1998). Ways To Encourage Collaborative Teaching In Higher Education. Erişim: (12.05.2009), (Çevrimiçi)

<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/encouragingcl.htm>

Sert, O. (t.y.). Journal of Language and Learning Comparative Analysis of Pairwork and Individual Assignments in two ELT Classes. Erişim: (07.06.2009), (Çevrimiçi)

http://www.shakespeare.uk.net/journal/jllearn/3_2/sert.pdf

Taçman, M. (2007). Öğrenme Modelleriyle Oluşturulan Sınıf ortamının Öğrenciler Üzerine Etkisi. Erişim: (16.03.2009), (Çevrimiçi)

<http://world-education-center.org/cjes/fulltext/2007no1fulltext/2007no1articlefulltext3.pdf>

Üzümlü, M. (t.y.). Öğrenmede Bireysel Öğrenme Yollarının Önemi. Erişim:

(05.12.2008), (Çevrimiçi)

<http://www.tavas.net/index.php?op=NEPrint&sid=1950>

Yaman, S. (2003). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. Erişim: 20.04.2009), (Çevrimiçi)

<http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say1/v04s01m4.pdf>

Yıldız, N. N. (2004). Proje Tabanlı Eğitim Uygulamaları. Erişim: (20.06.2009),

(Çevrimiçi)

<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Nadir%20Namik%20Yildiz.doc>