

**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN FRANSIZCA  
ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLÜ SÖYLEM BECERİLERİNİ  
EDİNMELEİNE ETKİSİ**

**ŞULE ÇINAR YAĞCI**

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**PROF. DR. NUR NACAR LOGİE**

**TEZ DANIŞMANI**

**İSTANBUL-2018**



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN FRANSIZCA  
ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLÜ SÖYLEM BECERİLERİNİ  
EDİNMELERİNE ETKİSİ**

**ŞULE ÇINAR YAĞCI**

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**PROF. DR. NUR NACAR LOGIE**

**TEZ DANIŞMANI**

**İSTANBUL-2018**

3101140040 Öğrenci numaralı Şule ÇINAR YAĞCI tarafından hazırlanan bu çalışma 23/05/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

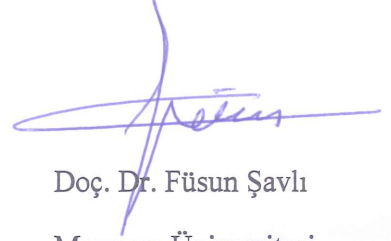
Tez Jürisi



Prof. Dr. Nur Nacar Logie (Danışman)

İstanbul Üniversitesi

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Füsün Şavlı

Marmara Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi



Dr. Öğr. Üyesi Can Denizci

İstanbul Üniversitesi

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Fransızca öğretmen adayları'nın İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi aracılığıyla sözlü söylem becerilerini edinmeleri amaçlanmıştır. Sosyokültürel ve pragmatik unsurlar temel alınarak seçilen videolar doğrultusunda sınıf içinde grup çalışmaları yapılarak etkili ve kalıcı sözlü söylem becerilerinin edinilmesinde farkındalık yaratmak amaçlanmıştır.

Gerek lisans gerekse yüksek lisans sürecinde bana esin kaynağı olan, tez çalışmalarım sırasında bilgi ve tecrübesiyle bana rehberlik eden, akademik çalışmalarım boyunca her anlamda destek olan, engin bilgi birikimiyle beni yönlendiren, bilimsel tutumu ve hayat felsefesi ile bana ışık tutan tez danışmanı hocam değerli bilim insanı Prof. Dr. Nur Nacar Logie'ye sonsuz teşekkürler. Tez jüri üyeleri Doç.Dr. Füsün şavlı ve Dr. Öğr. Üyesi Can Denizci'ye değerli öneri ve katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmanın kontrol/deney grubu çalışmalarının yürütüldüğü İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Hazırlık Bölümü'nde bana her türlü kolaylığı sağlayan Fransızca Birim Koordinatörü Okt. Evrim Atun Armağan'a, Okt. Dr. Ayşe Akdağ'a, Okt. Celal Cor'a, Okt. Laurence Niort'a; İngilizce özetin yazımında emeği geçen sevgili Araç. Gör. Özge Karip ve Araç. Gör. Fatma Kahramanoğlu'na; üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatımdaki kararlarıma saygı duyan, maddi ve manevi sonsuz destekçim olan canım annem Cevriye ÇINAR'a ve canım babam Halit Çınar'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ve tabi ki, ilim yolunda her adımda bana destek olan sevgili eşim Mücahit Yağcı'ya ve ilk göz ağrım, canım oğlum Yiğit'e.....

şule ÇINAR YAĞCI

## ÖZET

### İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN FRANSIZCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLÜ SÖYLEM BECERİLERİNİ EDİNMELERİNE ETKİSİ

Bu araştırmada, yabancı dil sınıfında, sözlü söylem becerilerinin, günümüze kadar gelen dil öğretim yöntemleri çerçevesinde durum saptaması yapılarak, yazı dil ve sözlü dil arasındaki farklar açıklanıp somut örneklerle gösterilerek, yabancı dil öğretiminde sosyokültürel ve pragmatik unsurları içeren sözlü söylemin ilk seviyelerden itibaren edinilmesinin önem arz ettiği vurgulanmak istenmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil sınıf ortamında gerçekleşen işbirlikçi öğrenme yönteminin Fransızca öğretmen adaylarının dilin söylemsel boyutunu nasıl etkili bir şekilde edinmeleri gerektiği açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğrenme ortamındaki öğrenci düzeylerinin çeşitliliği ve bireysel farklılıkları öğrenmeyi olumlu yönde etkiler mi?
2. Öğrenme ortamında oluşturulan küçük gruplar öğrenmeyi nasıl olumlu yönde etkiler?
3. Yabancı dil öğreniminde sınıf ortamında etkili iletişim nasıl gerçekleşir?
4. Yabancı dil öğrenen bireyler hedef dildeki dil düzeylerini nasıl edinir?
5. Hedef dilin konuşma ve yazı dili arasındaki farkını anlamak o dili öğrenmeye nasıl katkı sağlar?
6. İşbirlikçi Öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin arasında sözlü söylem becerilerinin edinmelerinde anlamlı bir fark var mıdır?

7. İşbirlikçi öğrenme yöntemi öğrenenlerin akademik başarılarını nasıl arttırır?
8. Hedef dilde sözlü söylem becerileri nasıl öğrenilir ve öğretilir?
9. Sözlü söylem ve yazılı söylem arasındaki kullanım farklılıkları dil öğretim kitaplarında nasıl uygulanmalıdır?

2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında gerçekleştirilen çalışma grubunu; İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Hazırlık Bölümündeki Fransızca öğretmen adayları oluşturmuştur. Kontrol grubu olarak A2D4 sınıfında geleneksel yöntem uygulanmış ve deney grubu olarak A2D3 sınıfında işbirlikçi yöntemi başlık altında araştırmacı tarafından geliştirilen *Kendin Dinle Birlikte Anla* tekniği kullanılmıştır. Öğrenmelerin kalıcılığını test etmek için ölçme aracı olarak 20 soruluk kalıcılık testi uygulanmıştır. Ders işleme sürecinde araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlem tekniğinden faydalanılmıştır.

Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan kalıcılık testinden alınan puanlar arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel anlamda önemli bir farkın olduğu gösterilmiştir ( $p=.014/.000<0.05$ ). Deney ve kontrol grubu açısından sınıf içinde gerçekleştirilen dinlediğini anlama ve ana dile çeviri aktiviteleri sürecinde grupların yazdıkları metinlere bakıldığında deney grubu lehine belirgin bir fark tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak hem sözlü iletişim dersleri veren öğretmenlerin hem de Fransızca öğretmen adaylarının işbirlikçi öğrenme ve yazılı söylem/sözlü söylem ayrımı hakkında bilgilendirilmesi bu çalışmada önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil öğretimi, işbirliğine dayalı öğrenme, Fransızca sözlü söylem/yazılı söylem, Türkçe sözlü söylem/yazılı söylem.

## **ABSTRACT**

### **EFFECTS OF COLLABORATIVE LEARNING METHOD ON SPEAKING SKILLS ACQUISITION BY FRENCH TEACHERS CANDIDATES**

This study focuses on obtaining verbal discourse, which includes sociocultural and pragmatic elements, from the first levels by determining spoken discourse abilities in foreign language classes within the frame of extant language teaching methods and explaining the differences between written language and spoken language by means of presenting concrete examples. In this context, it was aimed to explain how French teacher candidates may acquire discursive aspect of the language in an effective way by using collaborative learning method that takes place in class environment.

In accordance with these aims, it was aimed to find answers to the following questions:

1. Do diversity in students level and individual differences in the learning environment affect learning positively?
2. How do the small groups that were formed in the learning environment affect learning positively?
3. How does impressive communication take place in classroom environment in foreign language learning?
4. How do individuals who learn a foreign language obtain the linguistic level in the target language?
5. How does comprehension of the difference between spoken and written language of the target language contribute to the process of language learning?
6. Is there a significant difference between the experimental group, in which collaborative learning method was applied, and the control group, in which traditional teaching was applied, in the terms of acquiring the spoken discourse skills?

7. How does collaborative learning method increase the academic success of the learners?
8. How is verbal discourse learned and taught in target language?
9. How can the differences between verbal discourse and written discourse be integrated to the language teaching books?

Subjects of the experiment, that was conducted in 2017-2018 academic year, have been constituted by the French teacher candidates from French Preparation Class of Istanbul University, Department of Foreign Languages. Traditional method was applied to the A2D4 class as a control group and “Listen Yourself Understand Together” technic, which was developed by the researcher under the title of collaborative method, was utilized in A2D3 class as an experimental group. As an assessment instrument, 20 question retention test was applied in order to examine the permanence of learning. Unstructured observation technique was used employed during the teaching process.

As a result, it was determined that there was a statistically significant difference in the 95% confidence level among the scores obtained from the retention test applied to experimental and control groups. When the texts, written by groups during the listening comprehension and translation into native language activities that were performed in the class, were examined, a significant difference was determined on the behalf of experimental group. In this study, it was proposed to inform both teachers, who give verbal communication courses, and French teacher candidates, about the difference between written and spoken language and collaborative learning method.

**Keywords:** Foreign language teaching, collaborative learning, French verbal discourse/ written discourse, Turkish verbal discourse/ written discourse.



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç/ Hipotezler/ Problemler ve Alt Problemler.....	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Sayılılar (Varsayımlar).....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
<b>BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ</b>	
<b>ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>6</b>
2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi.....	6
2.2. Dolaysız (Düzvarım) Yöntemi.....	7
2.3. İşitsel Dilsel Yöntem (Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi).....	8
2.4. Görsel –İşitsel Yöntem.....	9
2.5. İletişimsel Yaklaşım.....	10

<b>2.6. Eylem Odaklı Yaklaşım .....</b>	<b>12</b>
<b>2.7. Yabancı Dil Öğretiminde Yazılı Söylem/ Sözlü Söylem Ayrımı..</b>	<b>14</b>
2.7.1. Sözlü Söylemde Sesletim Ve Sözdizim .....	20
2.7.1.1. Türkçe Sözlü Söylemde Ses Olguları.....	21
2.7.1.2. Türkçe Sözlü Söylemde Sözcüksel Ve Sözdizimsel Farklılıklar.....	24
2.7.1.3. Fransızca Sözlü Söylemde Sözcüksel Ve Sözdizimsel Farklılıklar.....	28
<b>2.8. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Sözlü Söylem.....</b>	<b>34</b>
2.8.1. Ortak Yetenek Düzeyleri Ve Sözlü Söylem.....	37
<b>2.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi Ve Sözlü Söylem .....</b>	<b>41</b>
2.9.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri .....	44
2.9.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri .....	47
2.9.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Rolü .....	50
2.9.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminde Öğrencinin Rolü .....	51
2.9.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Yararları .....	52
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2. Çalışma Grubu .....</b>	<b>55</b>
3.2.1. Deney ve Kontrol Sınıflarının Oluşturulması .....	55

3.2.2. Dersin İşlenişi.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.4. Verilerin Çözümlemesi .....	57
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1. Güz Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin</b>	
<b>    Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....</b>	<b>59</b>
<b>4.2. Bahar Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin</b>	
<b>    Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....</b>	<b>60</b>
<b>4.3. Güz Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin</b>	
<b>    Ders Sürecinde Dinlediğini Anlama Etkinliğinin</b>	
<b>    Karşılaştırılması .....</b>	<b>61</b>
<b>4.4. Güz Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin</b>	
<b>    Ders Sürecinde Anadile Çeviri Etkinliğinin</b>	
<b>    Karşılaştırılması .....</b>	<b>62</b>
<b>4.5. Bahar Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin</b>	
<b>    Ders Sürecinde Dinlediğini Anlama Etkinliğinin</b>	
<b>    Karşılaştırılması .....</b>	<b>63</b>
<b>4.6. Bahar Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin</b>	
<b>    Ders Sürecinde Ana Dile Çeviri Etkinliğinin</b>	
<b>    Karşılaştırılması .....</b>	<b>63</b>

<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>65</b>
<b>5.1. Öneriler.....</b>	<b>67</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>69</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>80</b>
Ek- 1 Fransızca Sözlü Söylem Özelliklerini İçeren Örnek Metin.....	80
Ek- 2 A1 Düzeyi Ders Planı.....	82
Ek- 3 A1 Düzeyi Ders Planı.....	84
Ek- 4 A2 Düzeyi Ders Planı.....	87
Ek- 5 A2 Düzeyi Ders Planı.....	89
Ek- 6 B1 Düzeyi Ders Planı.....	94
Ek- 7 B1 Düzeyi Ders Planı.....	97
Ek- 8 Kalıcılık Testi 1.....	99
Ek- 9 Kalıcılık Testi 2.....	101
Ek- 10 Deneysel Program Uygulama İzin Belgesi.....	103
Ek-11 Güz Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ders Sürecinde Dinlediğini Anlama Etkinliğin Yazılı Kaynakları.....	105
Ek-12 Güz Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ders Sürecinde Anadile Çeviri Etkinliğin Yazılı Kaynakları.....	117

Ek-13 Bahar Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki	
Öğrencilerin Ders Sürecinde Dinlediğini Anlama	
Etkinliğin Yazılı Kaynakları .....	131
Ek-14 Bahar Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki	
Öğrencilerin Ders Sürecinde Anadile Çeviri	
Etkinliğin Yazılı Kaynakları .....	143
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>153</b>

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sözlü söylem, yazılı söylem ve iletişim durumu.....	18
Tablo 2. Ortak yetenek düzeyleri-sözlü dilin kullanımının nitel görünümüleri.....	38
Tablo 3. Güz Dönemi Kontrol ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Puanların Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	59
Tablo 4. Bahar Dönemi Kontrol ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Puanların Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	60

## **BÖLÜM I: GİRİŞ**

Dil, en genel anlamıyla insanlar arasında iletişim kurmaya yarayan bir araçtır. Kendine özgü belli bir sistemi olan bu araç sayesinde insanlar duygu, düşünce ve isteklerini açıkça ortaya koymaktadırlar. Her toplumun kendi kültürünü yansıtan bir dili bulunmaktadır. Bu topluluğu oluşturan bireyler dil aracılığı ile iletişim kurabilmekte ve anlaşabilmektedirler. Herhangi bir toplumdaki bireyler en azından farklı bir dünya görüşüne sahip olmak için başka toplumları merak etmekte ve o toplumu genel çerçevede tanımak istemektedirler. İşte bu yüzden ki yaşadığı toplumun dili dışında diğer toplumlar hakkında bilgi edinebilmek için o milletin dilini öğrenmesi gerekir. Başka milletlerle iletişim kurmaya yarayan dile ise yabancı dil denmektedir. Diğer ulusun dilini öğrenmek istek, çaba ve zaman gerektirmektedir. Öğrenen belli bir zaman kavramı içinde, istekli bir biçimde aktif olarak öğrenme sürecine katılarak hedef dilin sözlü söylem becerilerini edinmelidir.

Yabancı bir dili öğrenmek sadece o dilin dilbilgisi kurallarını öğrenip ezberlemek değil aynı zamanda sosyokültürel ve pragmatik unsurlar göz önünde bulundurularak dilin söylem boyutuna da hakim olabilmektir. Freeman(2006) yabancı dilde iletişim becerilerinin edinimi için dilbilgisi yapılarının yeterli olmadığını belirtmektedir. Sözlü iletişim becerisini edinen, öğrenen şüphesiz ki daha iyi kendini ifade edebilmektedir. Bundan dolayı son yıllardaki çağdaş yabancı dil öğrenme/öğretme yöntem ve yaklaşımlar özellikle dilin söylem boyutunun nasıl daha iyi edinebilirliği için en etkin yolu aramaya çalışmaktadır. Tezin genel amacı, çağdaş dil öğretme yöntemi olan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin Fransızca öğretmen adaylarının sözlü söylem becerilerini edinmelerine etkisini irdelemektir.

### **1.1. PROBLEM DURUMU**

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler dünyamızı da aynı ölçüde hızlı değiştirmekte ve geliştirmektedir. Bu değişen ve sürekli gelişen dünyada var olmak, varlığımızı sürdürmek ve yeni gelişmeleri takip etmek zorundayız. Bu durum da bize ana dilimizden başka en az bir yabancı dili edinme zorunluluğunu göstermektedir. Dünyada başta ekonomi, ticaret ve bilim olmak üzere turizm, sanat, kültür ve eğitim

alanlarındaki gelişmeleri takip etmek, irdelemek, tartışabilmek, bu alanlardaki uygulanabilir, faydalı olabilecek, yenilikçi gelişimleri ülkemizde gerçekleştirebilmek için yeni bir dil öğrenme gerekliliği bir ihtiyaç haline gelmektedir. Kısacası başka bir toplumla iletişim sağlanmasında o toplumun kültürel değerlerini barındıran dilini edinme, gereksinme olarak ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretimi geçmişten günümüze kadar pek çok araştırmaya konu olmuş ve bu alanda daha iyi yabancı dil öğretimi/öğrenimi için sürekli dil öğrenme yöntemleri geliştirilmiştir. Türkiye'nin eğitim politikası da bu gelişmeleri yakından takip etmiş ve hala takip etmektedir. Yabancı dil öğrenme/öğretme yöntemlerine uygun ders kitapları hazırlanmakta ve yabancı dil öğretmen eğitimine önem verilmektedir. Ancak yapılan çalışmalara rağmen Türkiye'de dil öğrenme konusunda hala sıkıntılarımız mevcuttur. Bu sıkıntılar özellikle söylemsel boyutta olan dilin konuşma diline özgü durumlarından kaynaklanmaktadır. Hedef dilin dilbilgisi kurallarını bilmemize ve kelime dağarcığımızın yeterli olmasına rağmen iletişimsel boyutta hedef dilde kendimizi ifade etmekte sorunlar yaşamaktayız. Bu sorunlar hedef dilde öğrenenlerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilememesinden kaynaklanmaktadır. Gömleksiz & Özkaya (2012) konuşma derslerinin etkililiğine ilişkin yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin iyi olmadığını ve onların yabancı dil iletişim boyutunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yabancı dil edinme sürecinde öğrenenin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde başarılı olunamamasının nedenlerinden birisi öğretmen merkezli yaklaşımların devam etmesidir. Bu çalışmada öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan işbirlikçi öğrenme yöntemi aracılığıyla hedef dil sözlü söylem becerilerinin nasıl edindirileceği uygulamalarla gösterilecektir.

## **1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER**

Yabancı dil öğretimi/öğrenimi doğal bir ortamda gerçekleşmediği için pratik eksikliğinden dolayı hedef dil özellikle söylem boyutunda yeterince edinilmemekte hatta öğrenilen dil unutulmaktadır. Bu sorundan yola çıkarak araştırmanın amacı, yabancı dil öğretiminde söylemsel boyuttaki konuşma dil becerisinin nasıl edindirileceği, sınıf içinde hangi uygulamalar yapılarak iletişimsel becerilerin



kazandırılacağını ele almak ve öğretmen adaylarının hedef dilde kendilerini nasıl daha iyi ifade etmeleri gerektiğini belirlemektir. Bu nedenle araştırmanın problemini, İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi uygulanarak İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Hazırlık Bölümündeki Fransızca Öğretmen Adaylarının hedef dilde iletişimsel becerilerinin edindirilmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğrenme ortamındaki öğrenci düzeylerinin çeşitliliği ve bireysel farklılıkları öğrenmeyi olumlu yönde etkiler mi?
2. Öğrenme ortamında oluşturulan küçük gruplar öğrenmeyi nasıl olumlu yönde etkiler?
3. Yabancı dil öğreniminde sınıf ortamında nasıl etkili iletişim gerçekleşir?
4. Yabancı dil öğrenen bireyler hedef dildeki dil düzeylerini nasıl edinir?
5. Hedef dilin konuşma ve yazı dili arasındaki farkını anlamak o dili öğrenmeye nasıl katkı sağlar?
6. İşbirlikçi Öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin arasında sözlü söylem becerilerinin edinmelerinde anlamlı bir fark var mıdır?
7. İşbirlikçi öğrenme yöntemi öğrenenlerin akademik başarılarının nasıl artırır?
8. Hedef dilde sözlü söylem becerileri nasıl öğrenilir ve öğretilir?
9. Sözlü söylem ve yazılı söylem arasındaki kullanım farklılıkları dil öğretim kitaplarında nasıl uygulanmalıdır?

### **1.3. ÖNEM**

Yabancı dil öğrenimine/öğretimine yönelik eleştirilerden biri dilin aktif olarak kullanılmamasıdır. Hedef dilde kuramsal öğrenmeler gerçekleşir, lakin pratik yaşama aktarılamayan yani güncel hayatta aktif olarak kullanılmayan bu

öğrenmelerin kalıcı olması zorlaşır. Özetle bir doğal dili öğrenme karşılıklı etkileşimleri zorunlu kılar. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ise yabancı dil öğrenenlere etkileşimde bulunmalarına imkân sunar. Kubaşık öğrenme (işbirlikçi öğrenme) küçük gruplar oluşturarak bir görevi yerine getirmek için ortak bir amaç etrafında çalışma işidir. Öğrenenler bu grup içinde çevresiyle iletişim kurarak öğrenilen dilin sözcük ve sözdizimsel biçimlerini tekrar etmiş olurlar. Her dilin kendine ait ritim ve ruha sahip farklı elementleri ve aynı zamanda kendi içinde tanıdığı kültürel öğeleri vardır (Vahapoğlu, 2014. <http://www.turkcede.org>). Yabancı dilin ritim ve ruhuna sahip olmak, bu dili aktif kullanmak ve uygulamak gerektirir. Derse ve öğrenmeye öğrenenlerin aktif katılımını gerektiren işbirlikçi öğrenme Fransızca öğretmen adaylarını etkileşim ve iletişime yönlendirerek onların dil becerileri yanında sosyal becerilerinde edinilmesinde nasıl katkı sağladığı araştırmanın önemini göstermektedir.

#### **1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)**

Öğretmen adayları Fransızca konuşma dilinin özelliklerini kavrayarak hedef dilde sözlü söylem becerileri edinmede farkındalık kazanarak dilin iletişim boyutunda kendilerini daha iyi ifade edeceklerdir.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Hazırlık Bölümündeki Fransızca Öğretmen Adaylarının görüşleriyle sınırlıdır.

#### **1.6. TANIMLAR**

*Yabancı dil:* Ana dilin dışında olan dillerden her biri; Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili (Türk Dil Kurumu).

*İşbirlikli Öğrenme:* Slavin'e (1992) göre, işbirlikli öğrenme yöntemi geleneksel eğitim sistemine alternatif olarak daha özel, 6'lı üyelerden oluşan heterojen gruplarla yapılan; ödüllendirme bazen de notlarla grubun performansını geliştiren bir yöntemdir (s.146).

Barkley, Cross ve Major'ın (2005) Smith'den (1996, s.71) aktardığına göre işbirlikli öğrenme; öğrenenlerin hem kendilerinin hem de başkalarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için küçük gruplar halinde çalıştığı eğitimsel bir yöntemdir (s.5).

Açıkgöz'e (2005) göre işbirliğine dayalı öğrenme basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (s. 172).

*Söylem:* Söz; dilin sözlü ya da yazılı gerçekleşmesi (Vardar, 1998, s.179).

*Yazı dili:* Dilde birliği, anlaşma kolaylığını sağlamak için kullanılan kitap dilidir, kültür dilidir, edebî dildir (<https://www.turkcebilgi.org>).

*Konuşma dili:* Günlük hayatta diğer insanlarla iletişim kurmak için konuşurken kullandığımız dildir (<https://www.turkcebilgi.org>).

*Yapılandırılmamış Gözlem:* Bu tür bir gözlem davranışın gerçekleştiği ortamda yapılır, gözlemci dilediği şekilde not tutabilir, bilgi toplamada özgürdür ve araştırmacıdan bilgileri sentezleyip somutlaştırması beklenir (Karataş, <https://www.guncelpsikoloji.net/h5980.html>).

*Geleneksel Yöntem:* Öğretim, yönetim ve denetimden oluşan uzun yıllardır öğretmen merkezli olarak kullanılan eğitimidir. Öğretmen sınıfın her şeyidir bu sistemde öğrenci pasif sadece öğretmen aktiftir (<https://www.egitimpsikolojisi.com/geleneksel-egitim-ve-cagdas-egitim.html>).

*Kalıcılık testi:* Ders uygulama sürecinden üç hafta sonra öğrenmelerin kalıcılığını tespit etmek için araştırmacı tarafından uygulanan boşluk doldurma sorularından oluşan Akademik Başarı Testi'dir.

## **BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Geçmişten günümüze daha iyi bir yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için yöntemler geliştirilmiştir. Bu yabancı dil öğretim yöntemlerin tarihsel gelişimini şöyle açıklayabiliriz:

### **2.1. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ YÖNTEMİ**

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemin adından da anlaşılacağı gibi yöntem dilbilgisi kurallarını öğretmek ve hedef dil ve anadil de karşılıklı olarak çeviri yapmayı içermektedir. Açıklayıcı dilbilgisi kurallarını içerdiği için kurallar birbirinden bağımsız cümleler halinde verilmekte ve basit metinlerden zor metinlere geçilerek çeviri yapılmaktadır. Bu metinlerin içeriği yani anlamı önem arz etmemekte metinlerdeki cümle kalıplarına çok önem verilmektedir. Yabancı dil sadece çeviri yapmadan önce yapılan okuma ile sınırlıdır. Sınıfta kullanılan dil yabancı dil değil anadildir. Bu yüzden sınıfta sözlü dil öğretimi yapılmamaktadır.

Bu yöntemde öğretmenin rolü büyük önem taşımaktadır. Çünkü tamamen öğretmen merkezli bir öğretim yapılmakta, öğretmen dilbilgisi kurallarını detaylı bir şekilde göstererek öğrencilerden bu kurallarla ilgili alıştırma yaptırmaktadır. Bu kuralları ezberlemek zorunda olan öğrenen pasif bir alıcı duruma düşmektedir. İletişim öğrenenler arasında değil öğretmen öğrenen arasında hatta sadece tek taraflı olarak öğretmenin konuşmasını içermektedir. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi önemli bir konudur. Sözcük dağarcığı daha çok seçilen metne dayalı olup, bu metinden seçilen hiç kullanılmamış sözcüklerin listesi öğrencilere verilerek bunları ezberlemeleri istenir (Demirel, 2008, s.36). Listeler halinde verilen kelimeleri ezberlemek zorunda olan öğrenen konuşma becerisini edinmemekte sadece yazılı metinleri okuyup çevirisini yapabilmektedir.

Yazılı metinleri okumayı, anlamayı ve çevirisini yapmayı kapsayan bu yöntemin sınıfta kullanılan kaynakları ise dilbilgisi kitapları, yazılı/edebi metinler, sözlükler ve kelime listeleridir.

## 2.2. DOLAYSIZ (DÜZVARIM) YÖNTEMİ

XX. yüzyılın başında ortaya çıkıp, bu yüzyılın ilk yarısında çok geniş ölçüde kullanılan bu yöntemin ortaya çıkmasında şu görüşler etkili olmuştur: Herbartçı (1776-1841) eğitim görüşü, gestalt ruhbilimi ve Humboldtçu (1767-1837) dil-kültür görüşü. Herbart'a göre her varlık tek bir gerçek varlık olmayıp birçok gerçek varlıkların topluluğudur. Dil, bir sözcükler topluluğudur. Bu sözcükler arasında türlü ilişkiler vardır. Öğretirken, önce öğrenilenler gözden geçirilir, sonra yeni öğrenilecekler sunulur. Eskilerle yeni öğrenilenler arasında ilişkiler kurulur. Bunlar bağlam içinde kullanılarak bir bütüne dönüştürülür ve sonra da uygulama yapılır. Humboldt'a göre dil bir insanın dünya görüşünü etkiler; her dilin yaratıcı anlatıma biçim veren, o dil toplumuna özgü ruhbilimsel kurguyu yansıtan bir iç dünyası vardır. Öteki dillerden farklı olan bu iç biçim, o dilin ham maddesine uygulanan birim, örgü ve kurallardan oluşur. Bir ulusun dili o ulusun ruhu, ya da bir ulusun ruhu o ulusun dilidir. Her dilin içyapısı, gözlem verilerini düzenler ve sınıflandırır; böylece ayrı dilleri konuşanlar bir ölçüde ayrı dünyalarda yaşarlar (Demircan, 2005, s.171); çünkü bu insanların farklı düşünme biçimleri bulunmaktadır. Buna dayanak olarak yabancı dil öğretirken ana dile ihtiyaç yoktur düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı tepki olarak ortaya çıkan bu yöntemin asıl amacı hedef dilde öğrenenin konuşmasıdır. Bu yüzden hedef dil sınıf içinde öğretmen tarafından yoğun bir şekilde kullanılmakta, telaffuza ağırlık verilmekte, çeviri yapılmamakta ve kesinlikle anadil kullanılmamaktadır. Dilbilgisi kuralları tümevarım yolu ile belli bir bağlamda öğretilmelidir. Bu yöntemde önemli olan dersin resimlerle işlenmesi ve böylece öğretilenlerin öğrenen tarafından dolaysız bir şekilde öğrenilmesidir. Öğrenenler uzun listeler halinde kelime ezberlemez, öğrendikleri kelimeleri belli bir bağlamda cümle içinde kullanırlar. Öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrenenler soru sorarlar, sorulara cevap vermektedirler. Öğretmen merkezli bir yöntem olmasına karşın öğrenenlerden de derse katılmaları beklenmektedir.

Ders materyali olan okuma parçaları hedef dili konuşan milletin kültürünü içermektedir. Böylece dil-kültür ilişkisi göz önünde bulundurularak hem dil hem de kültür öğretimi yapılmaktadır.

Bu yöntem öğretmenin hedef dili çok iyi bilmesini ve konuşmasını istemektedir. Çünkü öğrenenlerin daha iyi anlaması için ana dile başvurmadan bilinenleri kullanarak yeni birimleri öğretmede açıklama (paraphrase) yapmalı, jest-mimikler kullanmalı, resim ve çevredeki materyallere başvurmalıdır.

### **2.3. İŞİTSEL DİLSEL YÖNTEM (KULAK-DİL ALIŞKANLIĞI YÖNTEMİ)**

Ordu yöntemi olarak da bilinen bu yöntemin kökeni ikinci dünya savaşına dayanmaktadır. Amerikan ordusu, geniş ordu birliklerine, askeri üsler kurduğu ülkelerde konuşulmakta olan dilleri öğretmek zorunda kalınca ve bilinen yöntemlerle uygulamada başarısız kalınca üniversitelerin yardımı ile geliştirdiği ve kısaca ASTP (Army Specialized Training Programme) denen bu programı okullarında uygulamaya başlamıştır (Demirel, 2008, s.40). Okul ortamında Kulak Dil Alışkanlığı yöntemi olarak adlandırılan bu yöntemin ordu personeline dil öğretiminde çok başarılı olduğu belirtilmektedir.

Bu yöntemin asıl hedefi sözlü dilin öğretilmesidir. “Dil öğretiminde önce anlama ve konuşma sonra okuma ve yazma gelir.” cümlesi yöntemin amacını oluşturmaktadır. Çünkü çocukların anadilini önce anlama ve konuşma sonra okuma ve yazma becerilerini bir sıra halinde öğrendikleri öne sürülmektedir.

Bloomfield, Brooks ve Lado gibi yapısalci dilbilimcilerin ve davranışçı psikolog olan Skinner’ in görüşlerinden etkilenmiştir. Betimlemeli Dilbilim dalının kurucusu olan Bloomfield yabancı dil öğrenmenin “yapıları aşırı öğrenme” durumu olduğunu dile getirmiş, Brooks ise dil öğrenmenin özü “düşünmeye gerek duymadan tepki gösterme” becerisinin edinilmesini benimsemiştir (Demircan, 2008, s.183). Skinner ise insan davranışlarının bir etki tepkiden oluştuğunu ve bu etki-tepkinin oluşması içinde pekiştireçlere ihtiyaç duyulduğunu gösterir. Çünkü bu pekiştireçlerle tepkiler alışkanlığa dönüşür yani kalıcı öğrenme gerçekleşir. Bu nedenle yabancı dil

öğrenirken başlangıçta mekanik ve biçime dayalı etkinliklerin ve alıştırmaların yapılması esastır (Demirel, 2008, s.41).

Bu yöntemde öğrenenin rolü öğretmenin söylediklerini tekrar etmesini ve onu taklit etmesini ve ona cevaplar vermesidir. Böylece öğrenen dilin özelliklerini içeren cümleleri öğrenmiş olmakta ve bununla ilgili alıştırmalar yapmaktadır. Öğrencilere rol model olan öğretmen ise sözlü dil becerilerine çok iyi hakim olmalıdır ki öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi oluşturmalı ve devam ettirmelidir. Öğretmen başlangıçta dilbilgisi kurallarına ağırlık vermez lakin dilbilgisi aşamalı olarak konular içinde öğrenenlere aktarmaktadır.

Sözlü dil önemli olduğu için telaffuz, tonlama ve vurgu önem arz etmektedir. Bu yüzden ders başındaki sözlü etkinlik ve sürekli tekrar ve okuma çalışması yapılmaktadır.

#### **2.4. GÖRSEL –İŞİTSEL YÖNTEM**

Bu yöntem 1950 yılların sonunda Fransızca'yı diğer ülkelerde yaymak için Fransa'da geliştirilmiş ve 1960-1970 yılları arası yaygın olarak kullanılmıştır. İşitsel-sözel yöntemi tamamlayıcı niteliğindedir ve farklı olarak ses kayıtlarına görsel imajlar eklenmiştir. Seslerle birlikte gösterilen resimler anlam oluşturmakta ve öğrenen yabancı dili görseller ile daha iyi öğrenebilmektedir. Yöntemin asıl hedefi konuşmadır ve yazı, işitsel-sözel yöntemde olduğu gibi ikinci plandadır. Dilbilgisi kurallarını ayrıntılı açıklamamakta, günlük konuşulan dilin öğrenilmesini hedeflemektedir. Bu yüzden jestler, mimikler, heyecan, duygusal beden dili gibi öğelerden de yararlanılmıştır.

Temelinde davranışçı ve yapısalcı teorilerin özelliklerini taşıyan bu yöntemde, öğrenme teorisi olarak Gestalt teorisi ele alınmış, anlamlı parçaların zihinde bütünleştirilmesine, bütün oluşturulmasına ve dilin bütün olarak algılanmasına dayandırılmıştır (Güneş, 2011, s. 131).

Görsel-İletişimsel Yöntemde, yabancı dilin bir bütün olarak anlaşılması için ders sürecinde belirli bir aşama ile gidilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Puren (1998) bu yöntemin gerektirdiği öğrenme sırasını şöyle açıklamaktadır:

1. *Sunum*: Dilbilgisi, kelime öğretimi ve pragmatik hedefleri içeren resimlerle desteklenmiş ses kayıtları öğrenene sunulmakta ve bu ortam öğrenene hedef dilde konuşmaya giriş durumu oluşturmaktadır.
2. *Açıklama*: Öğretmen resimlerle desteklenmiş diyalogdaki yeni kavramları sırasıyla teker teker açıklar.
3. *Tekrarlama*: Önce tek tek cümleler sonra da diyalog öğrenenler tarafından tekrar edilir. Bu tekrarlarda telaffuza dikkat edilmelidir.
4. *Pekiştirme*: Öğrenilen ve ezberlenen yapıların benzer durumlarda tekrar kullanımı söz konusudur.
5. *Aktarma*: Öğrenilenlerin öğrenenler tarafından özgürce skeç ve drama gibi alıştırmalar aracılığıyla yeni durumlarda kullanılmasını kapsar.

Bu yöntem temel düzeyde dil öğrenimini içermektedir. Bu yüzden uzmanlık gerektiren konulardan ziyade genel konuları ele almakta ve bu genel konular üzerinde öğrenenin kendini sözlü olarak ifade etmesi beklenmektedir.

## **2.5. İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM**

İletişimsel yaklaşımın ortaya çıkmasında sosyolojik ve psikolojik durumlar etkili olmuştur. 1980'li yıllarda bu yaklaşımın Fransa'da geliştirilmesindeki önemli sebeplerden biri Avrupa'ya yoğun göçün olmasıdır. Bu yoğun göç, göçmen yetişkinlerin dil sorunlarını gündeme getirmektedir ve iyi bir iletişim kurabilmek için çözüm yolları aranmasında etkili olmuştur. Bu durum iletişim yetisi diye bir kavramın doğmasına neden olmuş ve bu iletişim yetisinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Demirel (1993) bu durumu şöyle açıklamaktadır: Hymes'in öncülük ettiği toplumdilbilimciler, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla edim (performance) ve edinç (competence) ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz



kaldığını, bunun yanında iletişim yetisi (communative competence) adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin gerekli olacağını öne sürmüşlerdir. Böylece bilişsel metodun yabancı dil öğretiminde yetersiz kaldığını, iletişim ile kültürü birleştiren iletişimsel yöntemin ortaya çıktığını söylemek mümkündür(s.17).

İletişimsel yeti hedef dilde iletişim kurabilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Yani öğrenen öğrendiği dili kullanarak kime, neyi, ne zaman, nasıl söyleyeceğini bilmesi gerekir. Böylece bağlam içinde, kişi bağlama uygun cümleler kurarak iletişimi gerçekleştirecektir. Genç (2000, s.101), iletişim yetisi ilgili görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Bir dili konuşma ve anlama becerisi, öğrencinin kendi kültürünün yanı sıra öğrendiği yabancı dilin kültürünü algılama, anlama çabası, öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hâkim olabilmesi ve duruma uygun tepki vermesi. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşımda hedeflenen ve bir dili bildirişim ihtiyacını karşılamaya yönelik bir ortamda ve uygun biçimde kullanarak karşılıklı anlaşmayı sağlayan yeti. Bu yeti, ancak öz ve yabancı kültür, toplum vb. bilgisi ve bakış açısının değişmesi ile oluşur. İletişimsel yeti, dilbilimsel yeti ile birlikte dil edinimini gerçekleştirir ...

Dili bir iletişim aracı olarak benimseyen bu yaklaşım, dört dilsel beceri olan *dinleme, konuşma, okuma ve yazma* becerilerinin edinilmesinde öğrenenin dil ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Diğer bir deyişle öğrencilerin gereksinimlerine ve öğrenim durumlarına göre dersler işlenmektedir.

Dilbilgisi açıklayıcı bir şekilde öğrenenlere gösterilmez; öğrenen verilen bir örnek cümlelerden yola çıkarak dilbilgisi kurallarını anlamaya çalışır; çünkü bu yaklaşımda dilbilgisi kurallarını bilmek gerekli; fakat iletişim kurabilmek için bu kurallar yeterli değildir. Bu dilbilgisi kuralların yanında dilin işlevini yani bağlama uygun cümlelerin kurulması önem arz etmektedir.

Kelime öğretimi listeler halinde tek tip olarak öğrenciye sunulmamakta öğrencinin ihtiyaçlarına göre bağlam içinde öğretim yapılmaktadır. Çünkü bu yaklaşımın amacı öğrenenin hedef dilde rahatça konuşabilmesini sağlamaktır. Bu yüzden öğrenenden ders boyunca aktif olarak öğrenim sürecine katılması beklenmektedir. Güneş (2011, s.134) iletişimsel yaklaşımda öğrenmenin, davranışçı yaklaşımın savunduğu dışarıdan gelen uyarıcılara tepki verme değil, tamamen

öğrenmenin zihninde gerçekleşen, aktif ve bilişsel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Yani öğrenen öğrendiklerini ezberlemek yerine bilişsel süreç içerisinde bu öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya çalışarak uygulamaya koyabilmelidir.

Germain (1993), öğreneni merkeze alan bu yaklaşımda öğretmenin rolünü, öğrenene rehberlik etme ve öğrenenin amacına uygun iletişim kurabilecek ortamlar yaratması olarak tanımlamaktadır. Öğretmen günlük hayatta kullanılan materyalleri kullanarak öğrenenin ihtiyacına göre güncel konuları işlemektedir. Karşılıklı diyalog, grup çalışması, taklit, problem çözme, rol yapma, dramatizasyon, tartışma gibi sınıf içi etkinlikler yaparak hedef dilde konuşma yetisini kazandırmaya çalışmaktadır. Öğretmen, görsel ve işitsel tüm materyallerden bağlama göre yararlanmaktadır (Tagliante, 2001). Öğretmenin önemli rolü öğrenen için doğal bir ortam hazırlamasıdır.

İletişimsel yönetime göre yabancı dil öğretiminin hedefi iletişimsel yetiyi geliştirmek olmalıdır. Krumm (2001, ss.5-12) ve Ünal,(2005, ss.203-212) iletişimsel yetinin geliştirilmesi ile ilgili düşüncelerini şöyle açıklamaktadır:

Yabancı dil, birbirinden kopuk cümlelerin yer aldığı ve yabancı dil yetilerinin birbirinden izole edildiği bir ders ortamında sağlıklı olarak öğrenilemez. Bu sebeple dil öğrenmenin temeli, mümkün olduğunca sözlü ya da yazılı metinlerin odak noktayı oluşturduğu dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetilerinin birbirleriyle kombine edilmiş bir biçimde yer aldığı, doğal bir iletişim zemini üzerine kurulmalıdır.

## **2.6. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM**

İletişimsel yaklaşımdan sonra 2000’li yıllarda daha iyi yabancı dil öğretimi gereksiniminden doğan ve kuramsal olarak Avrupa Birliği ülkelerinin 2001 yılında yayınladığı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine(OBM) dayanan yöntem Eylem Odaklı Yaklaşımdır.

Avrupa Ortak Başvuru Metninde, Avrupa Birliğinin dil kriterlerini göz önünde bulundurarak oluşturdukları Eylem Odaklı Yaklaşım şu şekilde tanımlanmaktadır:

Kapsamlı, saydam ve tutarlı olması istenen bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme metni, dil kullanımı ve öğrenimi konusunda çok genel bir bakış

açısına sahip olmalıdır. Burada benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” olarak yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır diyebiliriz. Söz konusu eylemler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Söz eylemlere anlamlarının tamamını kazandıran işte bu geniş sosyal bağlamdır. Belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak eylemler gerçekleştirilmesi durumunda “görevler” den bahsediyoruz” demektir. Bu yüzden eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurur (s.6).

İletişimsel Yaklaşımın özelliklerini kapsayan fakat ondan farklı olarak *görev* ve *sosyal aktörler* kavramlarını ekleyen bu yöntemin amacı öğrenenin çevresi ile ortak eylem içinde bireyin bulunduğu duruma bağlı sosyal ortamlarda hedef dili kullanabilmesi yani *görevini* başarılı bir şekilde tamamlamasını sağlamaktır. Birey, gerçek hayatta karşılaşılabileceği belli alanlarda (kişisel, kamusal, mesleki, eğitsel) *görevini* yerine getirmelidir. Eyleme dönüştürülen bu *görev* sayesinde öğrenme gerçekleşmektedir; çünkü bu *görevde* ihtiyacın karşılanması ve sorunun çözülmesi gerekir. *Görev* kavramı, OBM’de (2001) şöyle açıklanmaktadır:

Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardırobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar ( s.7).

Bu görev tanımına yola çıkarak, sosyal yaşamın bir parçası olan sosyal aktörün kendi öğreniminde aktif rol alarak hedef dildeki iletişimsel dil yetisini edinebildiği ifade edilebilir.

OBM’de (2001) iletişimsel dil yetisi dilsel, sosyodilbilimsel ve edimsel boyutta bileşenlerine ayrılmaktadır. Dilsel yetiler sözcük, dilbilgisi, anlam bilgisi, sesbilgisi, yazım ve sesletim yetileriyle sınırlıdır. Sosyodilbilimsel yetinin sosyo kültürel bir boyutu vardır ve toplumda uzlaşım nitelik taşıyan selamlama, hitap, hatır sorma gibi dilsel belirleyicileri, nezaket kurallarını, atasözleri ve deyimler gibi halk bilgeliği ifadelerini, değişik bağlamlarda kullanılan diller arasındaki dizgesel

farklılıkları belirten söyleyiş biçem farklılıklarını, lehçe ve ağız belirleyicilerini kapsar(s.10). Böylece öğrenen, hedef dildeki iletişimsel yetiyi edinebilmek için o dilin sözcük bilgisi ve dilbilgisine ek olarak o dilin içinde barındırdığı kültürünü de bilmesi gerekmektedir.

Günday (2015), Eylem Odaklı Yaklaşımın özellikleri için şunları söylemektedir:

Yeni yöntemin bazı öncelikli uygulamaları; bilgi yükleme yerine beceri kazandırma, dili öğretme/öğrenme çabası yerine dilin eyleme dönük kullanımını öğrenme, başkası ile iletişim kurma önceliği yerine başkası ile ortak hareket edebilme, sınıf içi öğrenim etkinlikleri ve görevleri yanında sınıf dışı görevler, senaryolar, projeler ve ortak eylemler gerçekleştirme olarak sayılabilir(s.2338).

Bu yöntem öğreneni sosyal bağlam içerisinde, ihtiyaçları doğrultusunda görev tamamlamayı hedef alarak yabancı dil edinim sürecinin gerçekleşmesini sağlar.

## **2.7. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZILI SÖYLEM / SÖZLÜ SÖYLEM AYRIMI**

Dilin en genel tanımı bir iletişim aracı olmasıdır. Bildirişim ihtiyacı gerekliliğinden ortaya çıkan bu yapı sayesinde insanoğlu duygularını, düşüncelerini başkalarına aktarmaktadır. İnsan tek başına yaşayabilen bir varlık değildir; toplum içinde yaşayan ve bu toplumda ihtiyaçlarını karşılayabilmek, kendini ifade edebilmek, dünyayı anlayabilmek için bir sisteme ihtiyaç duymuştur. Gizli anlaşmalar olan bu sistem anlambirim ve sesbirimlerden oluşmaktadır. Martinet'den (1960), aktaran Rifat, Rifat (1998, s. 132.) bir dilin, insan deneyiminin her toplulukta değişik biçimde, anlamsal bir içerik ve sessel bir anlatımla donanmış birimler, yani anlambirimler biçiminde ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracı olduğunu ve bu sessel anlatım da, öz niteliği ve karşılıklı bağıntıları bir dilden öbürüne değişiklik gösteren, her dilde belli sayıda olan ayırıcı ve ardışık birimler, yani sesbirimler biçiminde eklemlendiğini ifade etmişlerdir.

Dilin en önemli özelliklerinden biri canlı bir varlık olmasıdır. Dil hayatın akışı içinde tarih, sosyal ve kültürel şekillenmelere bağlı olarak az veya çok değişime

uğrayabilmektedir: Kelimenin tarih, sosyal ve kültürel etkenlere bağlı olarak farklı şekillerde değişime uğradıkları görülmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğüne baktığımızda bu değişimleri şöyle açıklayabiliriz: Bazı kelimeler yok olabilmekte (bitirak: diken), bazı kelimelerde anlamsal değişimler meydana gelebilmekte (yavuz: kötü→yiğit), bazı kelimeler ise başka dilden dilimizde yer bulabilmektedir (telefon, selfi).

Dil sosyal bir yapıdır. Bu sesbirimsel ve anlambirimsel yapılar birey tarafından ifade edildiğinde toplumu oluşturan diğer bireyler tarafından aynı kavramların canlanması gerekmektedir. Kuş, masa, kapı, okul, v.b. sesbirimsel ifadeler genel olarak toplumdaki insanlarda aynı çağrışımları oluşturmaktadır. Böylece o toplumdaki bireyleri birbirine bağlayan, bir tutan dilin en alt zincirinde *insanı* görmekteyiz; çünkü dil, insanın iç ve dış dünyasını yani düşündüklerini, hissettiklerini diğer bireylere anlatan bir araç ve aynı zamanda da bu bireyleri birbirine bağlayan sosyal bir kurumdur. Dil, toplum sayılmanın temel koşullarından biridir. Dil kavramını incelenmesiyle o toplumun inançları, gelenekleri, zaman içindeki kültür hareketleri ve yaşayış biçimi hakkında bilgiye varılabilmektedir.

Dil düşüncenin göstergesidir. Bu cümleyi destekler şekilde Ferdinand de Saussure şunu söylemektedir: “Dil bir kâğıda da benzetilebilir: Düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynı: Ne ses düşünceden ayrılabilir, ne de düşünce sestendir” (Genel Dilbilim Dersleri I, TDK, Yayınları, Ankara, s.105 (1980)). Böylece toplumdaki bireyler düşündüklerini söze dökerek birbirlerini anlayabilmekte ve kendilerini birbirlerine anlatabilmektedirler. İletişimde söze dökülmeyen hiç bir cümlenin bir anlam değeri bulunmamaktadır.

Bir dilin iki cephesi vardır: Biri, insanların karşı karşıya geldikleri zaman sesli olarak görüşürken, yani konuşurken kullandıkları *konuşma dili*, öteki yazıda kullanılan dildir. Buna *yazı dili* veya *kültür dili* de denilmektedir (<http://www.anadilim.org>). Bu iki cephe görünüşte aynı gibi görünmesine karşın özüne bakıldığında birbirinden oldukça farklı olduğu anlaşılmıştır. En önemli fark ise yazı dilinde kullanılan *tümce* ve konuşma dilinde kullanılan *sözce* kavramlarının

kullanılmasıdır. Kıran (1999), *sözce (énoncé)* kavramını şöyle açıklamaktadır: “Sözce her şeyden önce somuttur, belli bir sözcelem durumu içinde biri tarafından gerçekten söylenmeli ya da yazılmış olmalıdır. O halde sözce tektir. Örneğin, üniversitede bir öğretim elemanı odasının kapısının çalındığını duyduğu zaman: "Girin!", diyebilir. Bu koşullarda söylediği dilsel gerçeklik, bir sözcüktür. Kapıyı çalan kişi, öğretim elemanını işitmeyip kapıyı çalmayı sürdürürse, ona tekrar, "Girin!", diyebilir. Ancak birkaç saniye sonra söylenen belki biraz sabırsızlık, hafif bir kızgınlık içeren yeni ve ikinci bir sözce olarak, birincisinden farklıdır. Bununla birlikte, bu iki sözce de "girmek" fiili, "emir" kipi ve ikinci tekil şahıs ekinden oluşan aynı "Girin!" tümcesini kullanmaktadır.” Sözce, sözceleme durumunda kullanılan yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kıran’ın yukarıdaki örneğinde görüldüğü gibi belli bir zaman ve mekan içinde kişiler arasında belli bir niyet taşıyan bir ögedir. *Tümce* kavramı ise daha çok yazı dilinde kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu *cümle* yerine de kullanılan *tümce* kavramını şöyle açıklamaktadır: “Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi”. Açıklamada da ifade edildiği gibi tümcede kelimeler dizisi ile birlikte çekimli bir fiil durumu söz konusudur. Oysaki sözceleme durumunda “Bu nasıl?” sorusuna verilen “güzel” cevabı bir sözcüktür. Kıran (1999) “Tümce sözceleme durumuna bağlı değildir, doğrudan dilbilgisini ilgilendirir. Önemli olan, dilin sözdizimi kurallarına uygun tümceler üretmektir.” diyerek tümce ve sözce kavramlarına açıklık getirmiştir.

Edebi dil, kültür dili, standart dil olarak adlandırılan *yazı dili*, tüm ülkede anlaşma kolaylığını ve dilde birliği sağlamak için kullanılan dildir (<https://www.turkcebilgi.org>). Böylece toplumdaki bireyler ortak standart bir dil aracılığıyla düşünce birliği oluşturmuşlardır. Yalçın (2008, s.1941), Türkiye’de yazı dili olarak İstanbul Türkçesi’nin kabul edildiğini standart dillerin oluşumunda genel olarak Haugen’in belirttiği gerekçe ile şöyle açıklamaktadır:

Bir bölgede bulunan çeşitli diyalektlerden birinin standart dil olarak kabul edilmesidir. Bu kabul, doğal işleyiş sürecinde genellikle bir dil coğrafyasında yer alan ve siyasî, ticarî, askerî, kültürel, bilimsel ve sanatsal yönden güçlü olan bir diyalektin diğerlerinden kısmen belli bazı dilsel unsurlar yönünden sıyrılarak ve bazı açılardan da diğer diyalektlerden beslenerek o coğrafyadaki herkes için ortak dil konumuna gelmesidir. Yeryüzündeki ortak diller de genellikle böyle doğal bir seçilme yoluyla; yani yönetim ve kültür merkezlerinin lehçe ve

ağızlarına dayanarak oluşmuştur. Örneğin, Yunanca eski Yunan'da konuşulan Atike, Latince Latium eyaletinin lehçesine, Fransızca Paris, İngilizce Londra, İspanyolca önce Toledo sonra Madrid ağzına, İtalyanca ise Toskana edebiyatının yüksek değeri dolayısıyla Floransa lehçesine dayanır. Türkiye Türkçesi de yüzyıllarca Osmanlı Devletine başkentlik yapmış olan ve batı Türkçesinin ilmî, edebî ve kültürel faaliyetlerinin merkezinde olan İstanbul ağzına dayanmaktadır.

Belli kuralları olan bu yazı dili, duygu ve düşüncelerin tam olarak ifade edilmesi için yazım ve noktalama kurallarına uyulmayı zorunlu tutar. Görsel göstergelerle sabitlenmiş olan yazı dilinde karmaşık cümle yapıları ve anlamı güçlendirmek için daha çok sıfat kullanılmaktadır. Yazarın yeterli zamanı vardır; yazdıklarını düzeltebilmekte, beğenmediği kısımları çıkarabilmektedir. Yazarın karşısında onun hemen yazmasını bekleyen kişi ve anlık iletişim durumu olmadığı için konu üzerinde düşünme zamanı vardır ve yazar konuyu istediği şekilde genişletebilmektedir.

*Konuşma dili, yazı diline karşıt olarak, gündelik konuşmalarda kullanılan dildir (Vardar, 2002). Günlük hayatta bir sözceleme durumu söz konusudur: “Kim, nerde, ne zaman, bu bildiriye oluşturdu?” Kıran (1999) sözceleme (énonciation) şöyle açıklamaktadır : “Sözceleme, bir sözce üretme edimi, bireyin sözceleri belli bir bağlam ve durum içinde gerçekleştirme edimidir”(s. 94). Sözceleme durumu doğal bir durum olduğundan bu doğallık konuşanlara duygu ve düşüncelerini ifade etmede daha çok özgürlük sunmaktadır. Konuşan, cümlelerin doğru kurulup kurulmadığına ve kelimelerin yazı dilindeki gibi sıralanma biçimine dikkat etmez. Onun amacı düşüncesini bir an önce iletmektir; nasıl söylediğiyle değil ne söylediğiyle ilgilenmekte, mesajın doğru gittiğinden emin olmak istemektedir. Karşısındaki kişi tarafından anlaşılma beklentisi içinde olduğu hatta daha iyi anlaşılma kaygısı taşıdığı için dilin bürünsel (fr. *prosodique*) öğeleri olan vurgu, tonlama yanında jest ve mimiklerden yararlanır. Vardar'ın (2002) tanımına göre bürünsel, “bürüne ilişkin olan, bürün özelliği olan; titrem, vurgu, durak, süre, vb. olgulara ilişkin” demektir. Spontane oluşan, plansız olan bu konuşmalarda duraklamalar, son hecelerin uzatılması ve yazınsal dilde başvurulmayan sözcüksel ve sözdizimsel eksiltmeler bulunmaktadır. Mesajı direkt iletmek için devrik cümlelerden ve eksilteli öğelerden fazlasıyla yararlanılmaktadır. Bu eksik yapılara bir ayrıntı veren unsur (Yılmaz ve*

Yılmaz, 208) olarak ifade edilen aryoruımlar (fr. *post-rhème*) eklenmekte ve konuşan, doğru anlaşıldığından emin olmak istemektedir. Sözlü dilde geri dönüş yoktur; söz ağızdan çıkmıştır bir kere... Ama konuşan kişi anlık düzeltmeler yaparak olaya hemen müdahale olabilmektedir. Sözlü ifadede bitmemiş ya da yarıda bırakılmış cümle yapıları görülmekte, konuşan cümleyi yarıda bırakıp başka cümleye hatta başka konuya geçebilmektedir. Sıfat bakımından daha zayıf cümleler kurulmakta ve bu cümleler genelde basit cümle çeşitlerinden oluşmaktadır. Anlamı kuvvetlendirmek, cümleler arası bağlantıyı sağlamak, istek vb. belirtmek için ünlemlerin sıkça kullanıldığı görülmektedir.

Konuşma dili kişiye özel bir dildir yani bireyseldir. Demir (1999), konuşma dilinde, seçilen kelimelerden başlayarak ifade tarzlarına, cümle kuruluşlarına kadar birtakım değişik kullanım özellikleri olduğunu ve bu özelliklerin zamana, kişiye, mekâna ve duruma göre değiştiğini söylemiştir. Çünkü insanlar, düşündüklerini farklı şekillerde yorumlayabilmekte; herkesin evreni anlatış biçimi o kişilerin çeşitli özelliklerine, kültürel statüsüne, düşünme yeteneğine, gelenek ve göreneklere ruh yapısına ve ruhsal durumuna göre farklılık gösterir.

Slama-Cazacu; sözlü ve yazılı iletişim durumunda, sözlü söylem ve yazılı söylem arasındaki farkları şöyle göstermektedir:

Tablo 1. Slama-Cazacu'ya (1961) göre Sözlü Söylem, Yazılı Söylem ve İletişim Durumu

<b>Sözlü Söylem</b>	<b>Yazılı Söylem</b>
-Konuşmacı ve dinleyici belli bir yer ve zaman içinde yüz yüze bulunmaktadır.	-Yazar ve okuyucu arasında yüz yüze bir iletişim söz konusu değildir.
-Anlık oluşturulan sözcelerde geri dönüşler yoktur; düzeltmeler sadece başka sözce yapıları ile yapılmaktadır.	-Düşünmeye zamanı olan yazar cümlelerini en uygun şekilde kurmaya çalışır.



-Basit söylem çeşitleri, bitmemiş ya da tekrar edilen sözceler, sıfat bakımından zayıf isim tamlamaları, konu(fr. <i>thème</i> ) ve yorum(fr. <i>rhème</i> ) ayrımı [ “Le travail (fr. <i>thème</i> ) , c’est la santé (fr. <i>rhème</i> ).” , “İş, sağlıktır.”], niteleme sıfat yapıları kullanılmaktadır.	-Birleşik cümle çeşitleri, sıralı ve bağlı cümleler, zarf çeşitlerinin kullanımı, sıfat bakımından zengin isim tamlamaları, adlaştırma (eylemden türeme adlar) yapıları görülür.
-Temel sözlük kullanımı görülmektedir: Karşılıklı iletişimi devam ettiren( <i>tr.</i> : yani, şey, himm, v.b. ; <i>fr.</i> : allô, eh bien, alors, tu vois? , v.b. ) ve gündelik hayatta daha sık kullanılan kelimeler bulunmaktadır.	-Yazılı söylemde, eşanlı ve günlük hayatta daha az sıklıkta kullandığımız kelimeler kullanılmaktadır.
-Sözcede bağlam ve durum göndermeleri bulunmaktadır.	-Okuyucu açısından, yazılı cümlede durum ve bağlam göndermeleri bulunmamaktadır.
-Göndermeler, kelimenin sözlükteki yazım biçiminden farklı olarak ifade edilebilir (Kelimeler kısaltılabilir) : (“Elle est <i>sensass!</i> ” cümlesindeki <i>sensass</i> kelimesinin sözlükteki yazımı biçimi “ <i>sensationnelle</i> ” dir.)	-Yazılı dilde özellikle kelimeler art arda kullanılarak cümle uzamaktadır: (Une très belle jeune femme traversa la rue.) = (Oldukça güzel genç bir kadın karşıdan karşıya geçti.)
-Sözlü dilde, jest ve mimikler yardımı ile az sözcük kullanılarak mesaj daha kolay iletilebilmektedir.	-Jest ve anlatımlı tonlama yardımıyla duysal mesaj okuyucuya aktarılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde; Fransızca öğretmen adaylarının sözlü söylem becerilerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için, yazı dili ve konuşma dilinin ayrımı yapılarak öğrenenlere hedef dili etkili bir biçimde öğretilmesi gereklilik arz etmektedir. İki *cephesi* olan hedef dilde yazı dilinin sesletimi ve sözdizimi öğretimine ek olarak sözlü dile özgü sesletim ve sözdizim yapıları da öğrenenlere aktarılmalıdır. Böylece öğrenen, hedef dili konuşan bireylerin sözlü dilini çözümleyerek onları daha iyi anlayacak, anladıklarından yola çıkarak sözlü dilde kendini daha iyi ifade edecek ve bunun sonucu olarak da sağlıklı bir iletişim ortamı oluşacaktır.

### 2.7.1. Sözlü Söylemde Sesletim Ve Sözdizim

Sesbilim, diller üzeri bir yaklaşımla tüm dillerde insanların kullandıkları konuşma seslerinin neler olduğu, nasıl oluştuğu, kümелendiği, değişik bağlamlara ve durumlara göre nasıl değişim gösterdiği, söylenen herhangi bir sözcenin anlamını aktarmada konuşma seslerinin hangi unsurları ve özelliklerinin gerekli olduğuna ilişkin sorulara yanıt arar (Konrot, 1984, s.122). Böylelikle anlamlı sözcenin üretiminde hece yapısının, sözcük vurgusunun, tonlama ve titreşimin nasıl oluştuğu açıklanabilir ve konuşulan dildeki seslerin doğal yapısı incelenerek o dilin sesletimi ile ilgili fikirler bulunabilir.

Vardar (1998, s.182) sözdizimini, “tümcelere ilişkin olguların, tümce düzeyinde dilsel birimler arasında kurulan bağlantıların tümü, tümceyi inceleyen bilim dalı” olarak tanımlamaktadır. Böylece tümcedeki söz birimlerin sıralanışı gösterilerek tümceyi oluşturan birimler arası ilişkiler açıklanabilmektedir.

Her dilin kendine özgü dilbilgisi kuralları ve sesletimi vardır. Yazı dilinde bu kurallara bağlı kalınmak zorunda olunmasına rağmen, konuşma dilinde bu gereklilikten kesin olarak söz edilememektedir. Konuşma dilinde sözdizimsel ve sesletim kuralları uygulanmasa da cümle anlamını koruyabilmekte ve mesaj vurgu, tonlama gibi dilin bürünsel parçaları yardımıyla karşı tarafa ulaşabilmektedir.

Bir dilin konuşma dili özelliklerini ortaya çıkarmak için sözlü derlemlerden faydalanılmaktadır. Akın’a göre sözlü derlem, bir dilin türlü kullanım alanlarında ses kayıtlarıyla elde edilmiş konuşmaların yazıya aktarılması ile oluşturulmasıdır. Böylece dilin farklı kullanım alanlarından elde edilen, bilgisayar ortamına aktarılan ve tekrar yazımı gerçekleşen ses kayıtları bize o dilin söylem boyutundaki kendine özgü özelliklerin ortaya çıkmasında yardımcı olmaktadır. *Derlem* sözcüğüne karşılık olarak *bütünce* terimini kullanan Vardar (2002, s. 53), *bütünceyi* şöyle açıklamaktadır: “Bir dili betimlemek ve çözümlmek amacıyla derlenmiş sözlü ya da yazılı örnekler, sözceler bütünü”. Bu yüzden sözcelem dilbiliminde söylem analizi için bu ses kayıtlarının oluşturulması, yazıya dökülmesi ve incelenmesi önem arz etmektedir.

Türkiye’de sözlü derlemler oluşturmak için ODTÜ ve 9 Eylül Üniversitesi çalışmalar yürütmektedir. Bunun yanında sözlü derlem için 2005-2011 yılları arasında “Global COE Program Projesi” yürütülmüştür. Akın(2005) ODTÜ’nün 1990 sonrası başlamış olan “Türkçe Derlem” adlı projesinde 2 milyon sözcük, 9 Eylül Üniversitesinin derlem çalışmasında 680.000 sözcük bulunduğunu ve “Global COE Program Projesi” kapsamında elde edilen sözlü derlem sayısının 380.048 sözcükten oluştuğunu bildirmektedir. Fransa’da da Fransızca sözlü derlem çalışmaları yürütülmektedir: ORFEO (outils pour l’étude du français écrit et oral) olarak adlandırılan proje sonucunda sözlü derlemde 4 milyon, yazılı derlemde 6 milyon sözcük bulunmuştur. TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français) olarak adlandırılan diğer projede, “yetişkin-yetişkin” arasında oluşturulan 250 saatlik ve “yetişkin-çocuk” arasında oluşturulan 176 saatlik sözlü derlem çalışması yapılmıştır. (<https://journals.openedition.org>). Yapılan bu çalışmalar Fransızca ve Türkçe sözlü dili tanımada, en iyi ve en etkili yolu bulma fırsatını araştırmacılara sunmaktadır. Bununla birlikte hem Fransızca hem Türkçe ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların tespiti ve çözümü için başvuru niteliği taşımaktadır.

Çalışmada, yazı dilinde olmayan fakat konuşma diline özgü yapıların betimlenmesi ve çözümlenmesi için üzerinde çalışılan Türkçe derlemler, Akın (2005) tarafından aktarılan, ODTÜ’nün veri tabanında yer alan derlemlerden yararlanılmıştır. Fransızca sözlü derlemler ise “Tv5 Monde” internet sitesindeki eğitim amaçlı kullanım video kayıtlarından oluşturulan ve uygulama sürecinde kullanılan sözlü derlemlerle sınırlı tutulmuştur.

Fransızca ve Türkçe’de yazı dilinde olmayıp sözlü dilde var olan *ses olguları, sözcüksel ve sözdizimsel farklılıklar ve konuşma dilinde kullanılan cümleler başlıkları* altında sözlü ve yazılı dil farklılığı ortaya konmaya çalışılacaktır:

### **2.7.1.1. Türkçe Sözlü Söylemde Ses Olguları:**

- a) Bazen gelecek zaman ve şimdiki zaman eklerinin olduğu cümlelerde hece düşmesi görülebilmektedir:

BUR000030 [v] yok. banyo *yapıyo* da! sabun.

CEV000041 [v] Şu bak. ilamba yanıyor ya. onun tam arkasına da stad *yapılca*.

CEV000041 [v] bak oraya iki tane büyük direk *dikilcek*. atlama kulesi *oluŐca* oraya. *ordanathycaklar*.

PER000040 [v] *görüyo*sherhal.

RUK000029 [v] onun da adı İrem böyle. *diyom* tesadüfe bak. iki yerde de İrem. başka va...

NEC000042 [v] ya biz dedi *gitcez*. Hemen *döncez* dedi. *alcaz* çocukları *gelcez*

b) Sözlü söylemde ses değişmeleri görülebilmektedir:

EMI000067 [v] e iki kilo alam ben. e iki kilo istedi *deyzem!* (Ağız özellikleri olan t-d değişmesi)

HAL000098 [v] Őimdi de uyuyabilir zaten. saat onda *baŐlyca*. (Bazı geniş ünlü ilen biten fiillerin “-AcAk” gelecek zaman eki aldıklarında darlaŐması)

SAT000069 [v] yiyeceniz evde. Ağız *tadıynan*. (Vasıta eki “-la” nın -nan duruma dönüşmesi)

RUK000029 [v] *arkadaŐlarlan* gezideydik. PerŐembe (Vasıta eki “-la” nın -nan duruma dönüşmesi)

BUR000030 [v] Őener *abi*len Şey yapacaktım gönderecektim. ama gelmediler. daha ben buraya (Vasıta eki “-la” nın nan duruma dönüşmesi)

ZOH000084 [v] dedenlen. o suyu. su alıyoruz. su alıyoruz. neyse ki *zornan* çıkarttık. adama... (Vasıta eki “-la” nın nan duruma dönüşmesi)

c) “ ne” soru kelimesi günlük dilde “ney ” olarak ifade edilmektedir:

BUR000030 [v] *ney?* kimin adı geçti yine? senin adın yine. Nurcan ablayla adın geçti yine.

ZOH000084 [v] şey yapıcaz... *ney?* he-he`doğru.

ONU000099 [v] *neylerden?*

d) Sözlü söylemde rastlanan diğer durumlar :

RUK000029 [v] *bişey.* onun gibi *bişey.* dursun orda. (‘Bir’ sıfatındaki ‘r’ sesinin erimesi)

HAT000068 [v] hmm`evet. *anca* daha diyorsun amca. (‘ancak’ zarfındaki ‘k’ ünsüzün düşmesi)

PER000040 [v] biz *burdan* izleyebiliriz dürbünle. (İşaret zamirlerin ‘-de, -den’ ekleriyle kullanımlarındaki düşmeler)

BUR000030 [v] yok. banyo *yapıyo* da! sabun. (şimdiki zaman ekindeki -r sesinin kaybolması)

NEC000042 [v] olsun. hepsi oluyor. *öleyemee* bitmiş be! (Konuşma dilinde, ‘ğ’ ünsüzünün kaybolduğu da görülür.)

BUR000030 [v] naapıyorsun kız? beş *Dakka* sonrası. öldürürüm seni. otur. (Konuşma diline özgü bir kullanım)

BUR000030 [v] bi model daha istediler. yaptın mı? *naaptın?* (‘ne’ ile başlayan bazı soru köklerindeki ses düşmesi)

NEC000042 [v] be yenge ya. *naabalım* yapalım be ya! vakit saati o kadarmış. *naapıcan.* (‘ne’ ile başlayan bazı soru köklerindeki ses düşmesi)

HAL000098 [v] tamam. siyah siyah. *nolacak* ki? bunu giy. hangi açıdan kapkara oluyor. (‘ne’ ile başlayan bazı soru köklerindeki ses düşmesi)

HAL000098 [v] ki? Olsa *nolacak?* Olmasa *nolacak?* böyle güzel bence. başka çare yok. o zaman pi/ bi türlü. (“ne” ile başlayan bazı soru köklerindeki ses düşmesi)

### 2.7.1.2. Türkçe Sözlü Söylemde Sözcüksel Ve Sözdizimsel

#### Farklılıklar:

- a) Anlamı kuvvetlendirmek için sözcüksel ve sözdizimsel tekrarlardan yararlanılması konuşma dilinde sıklıkla başvurulmaktadır:

NEC000042 [v] hmm? öyle mi? hı' *olsun olsun.* ne yapalım. Sağlık

HAT000068 [v] kadar? şunlar? *yok yok.* yağ. • zeytinyağı.

HAL000098 [v] *iyiydi iyiydi.* Toplantı *falan filan* yaptık işte. • ondan

HAL000098 [v] ha-ha' ha-ha' *tabi tabi.* verirsin aşkım. verirsin.

HAL000098 [v] e tabiki. ne demek? *Allah Allah!*

EMI000067 [v] *evet evet.*

EMI000067 [v] *ya ya.*

- b) Cümleleri birbirine bağlama, isteği kuvvetlendirme ve duygularını keskin bir şekilde göstermek için birey konuşma anında ünlemlerden faydalanabilmektedir:

. BUR000030 [v] *hey gidi hey! hı-hı'* burdalar. onlar burdalar daha.

NEC000042 [v] *ya! hasta...* hastalık *yahu!* Bundan

RUK000029 [v] dur. kapatma sakın. *kapatma ya!* dur.

BUR000030 [v] *haa! ay aman!* ben de diyorum diğer resimler gitmiş.

RUK000029 [v] *hm?* çok küçük çıkmış. *Vay!* bebek eli gibi çıkmış.

RUS000083 [v] hasta kadıncağыз *yahu!* ağlıyor. morali bozuk. çok!

HAT000068 [v] *ay kız!* iki kilo fazla gelme... iki kilo

ZOH000084 [v] şeyden de bişey alacaktım. ne alcam? *hah!* kirazlar orda.  
*hm!* dut da yir

ONU000099 [v] film de anormal uzunmuş *ha!* iki buçuk saat falan.

RUK000029 [v] ne zaman uyudu bu? *tüh!*

HAT000068 [v] *hmm* evet. anca daha diyorsun amca.

ZOH000084 [v] kalmasın daha. bi daha açayım. belki bakarım bişeye. *aha!*  
burda gine ananas suyu var içerlerse.

- c) Anlama güç kazandırmak ve düşündüğünü hemen söylemek için yüklem kullanılmadığı eksilteli cümleler sözlü dilde kullanılmaktadır:

RUK000029 [v] geldim? ee ben ne gün geldim? Pazartesi... (geldim).

CEV000041 [v] onun yanına iki tane de kule... (dikilecek).

MEH000222 [v] peron otuz üç numara. şöyle... (vereyim).

ZOH000084 [v] çorbayı...? (ısıtıyor musun?).

NEV000033 [v] annane ya! siz başka bişey...? (duydun mu?)

- d) Eksilti cümleleri karşılıklı konuşmalarda sorulara verilen cevaplarda sıklıkla görülmektedir:

BUR000030 [v]40- köyden mi gelmişler di? öyle mi?

MUS000031 [v] - Edirne'den... (gelmişler)

RUK000029 [v]41 - ay! bi adı var sadece di mi?

BUR000032 [v] - iki adı... (var)

- e) Sözlü söylemde çok sık rastlanan diğer bir cümle çeşidi de devrik cümlelerdir. Konuşanın mesajı en hızlı ve en etili bir şekilde alıcıya iletme kaygısından dolayı yargı hemen ifade edilmekte ve sonra bu yargıya eklemeler yapılmaktadır :

HAL000098 [v] uymaz. kırmızı. *e bunu giy işte.*

ONU000099 [v] *o zaman onu giymicem yine.* normal yeşil sweatshirt'ü giycem.

ONU000099 [v] ayakkabı siyah. o siyah. bu siyah. o siyah. *başka hiçbir renk yok üstümde.*

HAL000098 [v] ben tamamım. *ben aşağı iniyorum o zaman.*

HAL000098 [v] *hafta sonu yersin annenin evinde.*

ONU000099 [v] *siz ona ikiniz gidersiniz olmazsa.*

HAL000098 [v] gidelim. evet dedim. *hep kahve içmeye gitmek zorunda değiliz yani hani.*

HAL000098 [v] *nasıl biliyorum malımı. ben de öyle demiştim ona zaten.*

Örneklerde görüldüğü gibi konuşmanın doğal yapısından dolayı konuşan sözcükleri cümle içerisinde belli bir kurala uymadan o anki durumuna göre sıralamaktadır. Bunun yanında yazı dilinde göremediğimiz sadece konuşma dilinde varlıklarını kabul ettirmiş bazı yapılar da bulunmaktadır:

- f) Sözlü söylemde “şey” sözcüğü canlı cansız tüm varlıkların yerine kullanılabilir:

HAL000098 [v] giyip üstüne bu ince *şeylerden* birini giyin. ne bileyim. Böyle.

CEV000041 [v] *he-he* şu... bak. şu üniversitenin şeyi var ya piknik alanı toprak yığılan



g) Yazılı söylemde rastlanan “değil mi?” soru kalıbı sözlü söylemde “di mi?” ye dönüşmüştür:

RUK000029 [v] ay! bi adı var sadece *di mi?*

BUR000030 [v] İstanbul'dayım. iki yıldır İstanbul'dayım. gidemedim. kardeşimi görmüştün *di mi?*

h) Yazılı söylemde “var olmayan” anlamında kullanılan “yok” sözcüğü anlam kaymasından dolayı “hayır” anlamında kullanılmaktadır:

BUR000030 [v] geldi! Ha *yok!* benzememiş. Ay!

ONU000099 [v] şu neydi? hangisi bu? ayakkabı lacivert mi? ha *yo.* o değil o zaman. şu mu?

NEV000033 [v] dedim ki *yo* ne olmuş Gülizar yengeme. hastanede yatıyormuş. işte konuşamıyormuş. halsiz dilsiz.

i) Sözlü söylemde gösterme ve vurgu anlamı için “işte” sözcüğü kullanılmaktadır:

CEV000041 [v] orda *işte* çalışacak sporcular. sonra gelip burdan atlayacaklar.

PER000040 [v] ee oğlan sınava girmişti ya. ondan dolayı *işte*

j) “yani” sözcüğü sözlü söylemde sözceye onay, pekiştirme ve kuvvetlendirme anlamı katmaktadır:

RUK000029 [v] e bak ben geldim. dört gün *yani.*

RUK000029 [v] gideriz *yani* birazdan. şöyle... *yani*...

### 2.7.1.3. Fransızca Sözlü Söylemde Sözcüksel Ve Sözdizimsel Farklılıklar:

a) “Tiens, bon, voilà, et alors..., tu vois !, allez !, vas-y !, hein ?, ben, ouais”  
v.b. ünlemler ve « il y a », « c'est » ve « ça » işaret zamirleri sözlü söylemde sıkça rastlanmaktadır:

- *C'est* aussi la capitale de la mode et du design, l'une des cités les plus créatives d'Europe.

- *Il y a* le dynamisme, il y a la créativité. Sur le défi alimentaire mondial, *il y a* beaucoup d'imagination, d'innovation.

- *Il faut* de l'imagination, de la créativité.

- *Ça, c'est* l'entrée qui dessert chaque pièce de l'appartement.

- *C'est* plutôt bien conçu.

- Oui voilà, *c'est ça*.

- Toi aussi *ça* te ferait du bien un peu d'exercice.

- Aider les jeunes, *ça* fait maigrir ?

- *Bon, allez* on enchaîne !

- Jérôme, *il y a* un souci ?

- *Mais* vas-y toi !

- *Ben* l'inspiration et tout là !

- *Ouais, mais* moi j'ai cours.

- *Bon allez*, j'y vais !

- *Ça c'est* vrai.

- *Alors* Chloé s'en va, en train, pour profiter des paysages et des gens.

b) Konunun önemini belirtmek, karşı tarafın ilgisini çekmek ve söylemek istenileni hemen iletmek için önce konu verilir arkasından o konunun tamlayanları gelmektedir. Konulaştırma (thème/rhème) (Logie, 2000) olarak adlandırılan bu durum sözlü söylemde sıklıkla kullanılmaktadır:

1. Cümledeki sözcük öbeği ilk önce söylenir ve sonra cümlenin içinde o sözcük öbeğinin yerine zamir kullanılmaktadır. Bazen de önce zamir sonra sözcük öbeği kullanılabilir:

- *Milan, c'est d'abord une vie culturelle foisonnante avec son célèbre théâtre de la Scala.*

- *Les poignées de porte, c'est vous qui les avez posées ?*

- *Le lycée, c'est fini.*

- *Mon cher fils, toi aussi tu as raté des examens il y a longtemps.*

- *J vous rappelle que les scènes à écrire, c'est à faire chez vous !*

- *Quoi ? Tu le regardes pas, l'match ?*

- *C'est quoi ta soirée là ? Une soirée bobo ?*

- *J vais t'la raconter ta soirée : ça va être tout pourri*

2. İşaret zamirleri ile oluşturulmuş cümle yapıları sözlü söylemdeki konulaştırmayı açıkça göstermektedir :

- *C'est qui la folle entre moi et toi ?*

- *C'est toi qui es en retard tous les jours !*

- *Ça c'est vrai.*

- *C'est une référence religieuse qui rappelle le repas de la Cène, Jésus et les douze apôtres, treize à table, qui précède la trahison de Judas et la mort du Christ.*

-*Celle qu'on appelle la ville des possibles accueille pendant six mois un événement planétaire, l'Exposition universelle.*

-*Ce qui m'a intéressé, ce qui m'a touché dans les clips que j'ai vus, c'est, je pense, l'engagement des jeunes.*

-*Ça, c'est l'entrée qui dessert chaque pièce de l'appartement.*

-*C'qui compte c'est vos mots, vos mots à vous.*

3. Kişi zamirleri ifade edildikten sonra o kişi zamirini karşılayan özne kullanılıp cümlelerin devam ettiği sözdizimsel yapılar da mevcuttur :

-*Mon cher fils, toi aussi tu as raté des examens il y a longtemps.*

-*Tu passes le bac toi maintenant ?*

-*Mais moi, Madame, j'y arrive pas.*

-*Moi aussi madame j'y arrive pas ! J'essaie, mais j'y arrive pas ! J'ai fait qu'un personnage pour l'instant.*

-*Ah moi j'aime bien, ça m'fait plaisir là, les quais de Seine, j'arrive j'me pose, ça m'inspire de ouf !*

-*Moi j'te parle du vrai Paname.*

-*Lui, il a décidé de travailler d'arrache-pied pour devenir médecin et pouvoir la rejoindre.*

c. Fransızca sözlü ifadede olumsuzluk anlamı veren “ne pas” sözcük öbeğindeki “ne” kullanılmamakta ve “il faut” ve “il y a” kalıplarındaki “il” sesleri düşmektedir :

-*Rien de particulier puisque pas beaucoup de place, juste ce bouddha.*

-*C'est pas vrai! Non ! Nathalie ?*

-J'peux *pas* ! J'suis au téléphone !

-T'as *pas* travaillé.

-C'est à cause des professeurs ? Ils ne sont *pas* bons ?

-La mer n'est *pas* loin...

-Ça se passe *pas* comme ça dans le travail !

-On va *pas* faire la même thématique, place à l'amour.

-Il a *pas* trop l'habitude, le bougre.

-*Pas* maintenant.

-Qu'est-ce qui vient *pas* ?

-C'est *pas* celles d'ici hein ! C'est *pas* genre tu tapes dans l'gâteau et qu' les chicots ils restent sur l'gâteau !

-*Y a* quoi ? *Y a* des pubs, des bars, des restos.

-Non, non, *y a rien* !

d. Sözlü söylemde, tonlamayla yapılan soru kalıbına daha sık başvurulur :

-Les poignées de porte, c'est vous qui les avez posées ?

-Assez contemporain ?

-Tu as raté ton semestre ?

-C'est à cause des professeurs ? Ils ne sont pas bons ?

-Aider les jeunes, ça fait maigrir ?

-Hé mais tu t'prends pour qui ? T'es devenue folle ?

-Et un régime... ? Un régime sans brioche ?

-Jérôme, il y a un souci ?

-Eh, c'est bon ! T'sais quoi ? Oublie-moi !

-C'est à quelle heure ?

-Tu passes le bac toi maintenant ?

-Tu passes à la maison ce soir voir le match ?

-Arrête de mythoner là, t'es sérieux ?

e. Yazı söylemde “nous” anlamına gelen “on” zamirini fransızca sözlü söylemde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Sözlü söylemde “on” zamirinin kullanımı dil düzeyini belirler. Samimi bir ortamda “nous” anlamına gelen “on” zamiri kullanılabilirken resmi bir ortamda “on” zamiri yerine “nous” zamirinin kullanılması gerekir:

-*On* a besoin de cela. *On* est tourné vers l'avenir, et pour faire face à l'avenir, il faut de l'imagination, de la créativité.

-Allez, *on* se retrouve la semaine prochaine pour une nouvelle destination.

-*On* va peut-être commencer la visite de l'appartement.

-*On* a vraiment un appartement en cercle.

-Cet été, si *on* peut, *on* jouera au tennis.

- *On* rencontrera les gens du quartier et les jeunes viendront faire leurs devoirs à la maison...

-Là *on* parle de toi !

-Bon, allez *on* enchaîne !

-*On* prend son temps et surtout on s'écoute.

-Va laisse tomber, *on* arrête d'en parler !

f. Yazılı söylemde "la chose" olarak kullanılan kelime sözlü söylemde "le truc" olarak kullanılmaktadır:

- Ah moi j'vais aller à son *truc* pour écrire. En plus c'est sur Paname, ça va m'donner des idées.

- Non, j'ai un *truc* à faire là, vas-y !

g. Yazı söylem sözdizimi olan sujet+verbe+objet (özne+yüklem+nesne) durumunun söylemsel boyutta bu kurala uyulmadığı yani eksilteli cümlelerin varlığı görülmektedir:

-Aujourd'hui, hommage aux paraskevidékatriaphobes, les angoissés du vendredi 13.

-Une reconnaissance, mais aussi un encouragement pour ces lycéens francophones venus d'Istanbul, de Malaga ou encore de Francfort, dans leurs engagements pour un monde plus juste et une planète plus durable.

-Rien de particulier puisque pas beaucoup de place, juste ce bouddha.

-Assez contemporain ?

-Pendant les vacances ?

- Une association de quoi ?

- Pour quoi faire ?

- Ben, pour aider les jeunes par exemple.

- Et un régime... ? Un régime sans brioche ?

-Europe au service de Cupidon.

-45 heures dans un vieux bus sur des routes loin d'être toutes impeccables.

Türkçe ve Fransızcanın sözlü söylemdeki ortak özelliklerine bakıldığında ikisinde de başlanıp devam edilmemiş cümleler, dinleyenin daha iyi anlaması için yapılan tekrarlar, bir konudan başka bir konuya geçişleri, her iki dilin kendine özgü tonlama, vurgu ve ritimsel olgusu görülmektedir. Türkçe ve Fransızca sözlü söylemden aktarılan bu örnekler ışığında yazılı söylem ve sözlü söylem arasında önemli bir farkın olduğu net bir şekilde görülmektedir. Dilsel, sosyodilbilimsel ve pragmatik kısımlardan oluşan sözlü söylemin neleri kapsadığı, etkileşimde nasıl bir rol oynadığı, sözlü söylem kullanıcı düzeylerinin ne olduğu ve bu düzeylerin hangi içeriklerden oluştuğu Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde net bir şekilde açıklanmaktadır.

## **2.8. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ'NDE SÖZLÜ SÖYLEM**

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin genel amacı üye ülkeler arasında önemli bir birlik sağlamak yani kültürel bağlamda ortak etkinlikler yaparak dil edinimini gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Uluslararası hareketlilikler; eğitim, kültür, bilim, sanayi ve ticaret bağlamlarında hızlıca artmakta ve bu artış, ülkeler arasında yoğun işbirliği oluşturmaktadır. Bu işbirliğinde yaşanabilecek tek çözüm; anlayış, hoşgörü, farklı kültürlere saygı göstermektir. Karşılıklı çeşitliliğe saygı durumu iletişimle arttırılabilir. İnsanlar dilsel ve kültürel farklılıklarıyla bir araya gelerek çok dilli ve çok kültürlü bir bağlam oluşturabilmektedirler. Böyle bir bağlamda farklı ülkelerdeki insanlar birbirlerinin düşünce yapılarını, kültürel miraslarını ve yaşam biçimlerini anlayarak yorumlayabilme yetisine sahip olabilmektedirler. Bununla birlikte bireyler, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelerek farklı dillere sahip insanlarla iletişim kurabilmekte; bu da dil ve kültür çeşitliliğinde ortak bir kaynak ve dayanak oluşturmaktadır:

Dil öğrenen çok dilli bir birey olur ve kültürlerarası farkındalık geliştirir. Dilbilimsel ve kültürel yetiler, her dil bakımından diğer bir dilin bilgisi sayesinde şekil değiştirir ve bu kültürlerarası farkındalık, beceriler ve teknik bilginin gelişimine yardımcı olur. Dilbilimsel ve kültürel yetiler bireyin daha zengin ve karmaşık bir kişilik geliştirmesini sağlar, ayrıca daha fazla dil



öğrenebilme kapasitesini arttırır ve bireyi yeni kültürel deneyimler için açık hale getirir (OBM, 2001, s.42).

Farklı dil ve kültüre sahip Avrupa'daki bireyler arasında iletişimin kalitesini arttırmak için oluşturulan bu metin, öğrenenleri hedef dilde yeterli ve yetkili hale getirmek istemektedir. Bu yüzden dil öğrenme ve öğretme ilkelerini öğrenenlerin gereksinim, güdülenmiş düzeyi, kişilik ve özelliklerine göre temellendirmeyi vurgulamaktadır. Bu çerçeve, dil yetileri bağlamında ortak bir dayanak oluşturmayı hedeflemekte, dil düzeylerini belirleyerek öğrenenin hedef dilde basitten karmaşığa neleri edinmiş olabileceğini göstermekte, öğrenende dil öğrenme sürecinde farkındalık oluşturmasını sağlamakta, öğrenenin materyal seçimini belirtmekte ve en önemlisi de kendi kendine değerlendirme yapabilecek parametreleri ortaya koymaktadır. Sadece öğrenen değil öğretmenler için de bir kılavuz niteliğinde olan bu metin, dil öğrenmenin yaşam boyu süren bir etkinlik olduğunu; öğrenmenin sadece okulda değil okul dışında, evde veya farklı bir bağlamda gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Buna ek olarak yeni bir dil öğrenmede güdüleme, beceri ve özgüven kavramlarının geliştirilmesine vurgu yapmaktadır:

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitaplarını vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamında kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlik düzeylerini de tanımlamaktadır (OBM, 2001, s.1).

İnsan dili karmaşık bir yapıya sahiptir. Avrupa Ortak Başvuru Metni bu karmaşıklığın üstesinden gelebilmek için dil yeterliliğini ayrı bileşenlere ayırmakta ve bu yeterlilikleri belirlemede öğrenenin gerçek ihtiyaçlarını saptamayı temel gereksinim olarak dikkate almaktadır. Böylece dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirilmesi bazı ilke ve uygulamalarla şekillenebilecektir:

Avrupa Ortak Başvuru Metni yabancı dili öğrenen bireyin, hangi seviyede neler yapabileceğini açıklayabilmesi için net, anlaşılır ve standart bir yapıya sahip dil yeterlik düzeylerini altı kategoride (A1, A2, B1, B2, C1 VE C2) sınıflandırmakla birlikte her dil yeterlik düzeyi altında dinleme, okuma,

karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, yazılı anlatım dil becerilerinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Kategoriler, ilgili öğrenen yeterliğinin tanımlanmasına ve farklı başarı düzeylerinde hangi beklentilerinin uygun olacağını somut bir şekilde göstermeye yardımcı olabilmektedir (Arslan ve Coşkun, 2012, s.5).

Dil beceri düzeylerini A, B ve C olmak üzere Temel, Bağımsız ve Yetkin kullanıcı olarak sınıflayan bu metin kendi içinde bir alt sınıflandırma da yapmaktadır (A1-Giriş, A2-Başlangıç, B1-Eşik, B2-Üstünlük, C1-Etkili İşlemsel Yeterlilik, C2-Ustalık).

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (OBM, 2001, ss. 22-23) kullanıcı düzeyleri ve bu düzeylerdeki beklentiler şöyle açıklanmaktadır:

*1. Temel Düzey Kullanıcı:*

*A1-* Sıradan ve günlük deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine– aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

*A2-* Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.

*2. Ara Düzey Kullanıcı:*

*B1-* Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erekin dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşüneyi anlatabilir, beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.

*B2-* Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.

### 3. İleri Düzey Kullanıcı:

C1- Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerin uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gerekçeleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.

C2- Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.

Öğrenenler, genel çerçevede bu somut veriler aracılığıyla hangi dil düzeyine sahip olduklarını fark edebilmekte, kendi özdenetimini yapabilmekte ve özerklik kazanarak öğrenme sürecinde etkin rol oynayabilmektedir. Hangi dil düzeyi içerisinde yer aldığını bilen öğrenen, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde açıklanmaya çalışılan *Ortak Yetenek Düzeyleri-Sözlü Dilin Kullanımının Nitel Görünümleri* tablosu yardımıyla hedef dilin hangi sözlü söylem düzeyine sahip olduğunu görebilmektedir.

#### 2.8.1. Ortak Yetenek Düzeyleri Ve Sözlü Söylem

Dilsel ve kültürel çerçevede dili bir iletişim aracı olarak gören ve Avrupa'da çok dilli ve çok kültürlü bir yapı oluşturmayı amaçlayan Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde *etkileşim* kavramı dikkat çekmektedir. Etkileşim yani karşılıklı iletişimi gerçekleştirmek için *iletişimsel dil yeteneği* olarak adlandırılan sözlü söylem becerisinin dilsel, sosyodilbilimsel ve pragmatik kısımlardan oluştuğunu belirten Avrupa Ortak Başvuru Metni, bu kısımları şöyle açıklamaktadır:

*“Dilsel yetenekler, sözcük, ses ve sözdizimi bilgilerini ve dil değişikliklerinin sosyolinguistik değerinden ve dil kullanımlarının pragmatik işlevlerinden bağımsız olarak dilin diğer boyutlarını içerir. Burada belirli bir bireyin iletişimsel dil yeteneği açısından düşünülen bu özellik, sadece bilginin sınırı ve niteliği (Örneğin, ses ayırımı ya da sözcük miktarı ve doğruluğu bakımından) ile ilgili olmayıp aynı zamanda bilişsel düzenleme ile ve bu bilginin depolanış şekli (Örneğin, konuşmacının bir sözcüğü yerleştirdiği çeşitli çağrışım ağları) ile ve onun ulaşılabilirliği (etkinleşme ve hatırlanma) ile ilgilidir. Bilgi bilinçli ve hemen ifade edilebilir olabilir veya olmayabilir (Örneğin, ses sisteminin öğrenilmesi). Sosyodilbilimsel yetenekler, dil kullanımının sosyokültürel şartları anlamına gelir. Katılımcılar çoğu zaman onun etkisinin farkında olmasa da*

sosyodilbilimsel bileşen, sosyal geleneklere (nezaket kuralları; kuşaklar, cinsler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişkileri yöneten normlar; bir toplumun işleyişindeki bazı temel ritüellerin dilsel kodifikasyonuna) olan duyarlılığı ile farklı kültürlerin temsilcilerinin arasındaki her dil iletişimini derinden etkiler. *Pragmatik yetenekler*, dilsel kaynakların (dil işlevlerinin üretimi, söz eylemler) işlevsel kullanımı ile ilgilidir ve karşılıklı konuşma senaryolarını kullanır. Söylemin, bağdaşıklık ve tutarlılığın, metin tür ve biçimlerinin tanınmasının, mecaz ve parodinin öğrenilmesini de ilgilendirir” (OBM, 2001, s.10).

Sözlü söylem becerisi sadece hedef dildeki sözcük, ses ve sözdizimi içeren bilgilerden oluşmamakta aynı zamanda o dile ait nezaket kuralları, söyleyiş biçimleri, lehçe ve ağız gibi kültürel yeterliliği edinmekle birlikte, sosyal iletişimi sağlamada dilin kullanımı (Lewis, 1982) için söz eylemler gibi pragmatik kazanımların da öğrenilmesi önem arz etmektedir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni, sözlü söylem becerisi edinimi için sözlü dil kullanımının nitel görünümünü açıklayarak, sözlü yetinin değerlendirilmesine ilişkin Ortak Yetenek Düzeyleri – Sözlü Dilin Kullanımının Nitel Görünümleri başlık altında bir tablo oluşturmuştur:

Tablo 2. Ortak Yetenek Düzeyleri- Sözlü Dilin Kullanımının Nitel Görünümleri(OBM, 2005, ss. 25-28).

	<b>KAPSAM</b>	<b>DÜZELTİM</b>	<b>RAHATLIK</b>	<b>ETKİLEŞİM</b>	<b>TUTARLILIK</b>
C2	Düşüncelerinin, ince anlam ayrıntılarını vurgulamasını, ayırmasını ya da açıklıkla aktarabilmesini sağlayan dilsel biçimler altında dile getirilmesi konusunda son derece geniş esneklik gösterir. Ayrıca o dile ilişkin deyişlerde ve bildik anlatımlarda yeterince ustalaşmıştır.	Dikkati başka bir noktaya odaklanmış olsa bile (örneğin bir şeyi planlama ya da başkalarının tepkilerinin gözlemlenmesi), karmaşık bir dilde yüksek bir dilbilgisellik derecesini elinde bulundurur.	Doğal bir söylem içinde, güçlükleri savuşturarak ya da dinleyicinin farkına varmaması için yeterince becerikli bir biçimde ödünyeyerek uzun uzun, doğal bir söylem içinde kendini ifade edebilir.	Dışa yansıyan bir çaba olmaksızın dil dışı ve titremsel belirtileri kullanarak rahatça ve beceriyle etkileşime girebilir. İster sözcük diziminde isterse gönderimde bulunma ve imalarda tamamen doğal bir biçimde söz alışverişine katılabilir.	Düzenleyici yapıları ve bağlantı sözcükleriyle öteki eklemeye öğelerine ilişkin geniş bir dizgeyi eksiksiz ve uygun bir biçimde kullanarak tutarlı ve özenli bir söylem üretebilir.

C1	Genel, eğitsel, mesleki ya da boş zaman etkinlikleri gibi geniş bir konu dizisi içinde, söylemek istediği konuda kendini kısıtlama zorunluluğu duymaksızın, açık ve uygun bir düzeyde dile getirebilmesine olanak tanıyan anlatım biçimini seçebileceği geniş bir söylem dizisine sahiptir.	Yüksek bir dilbilgisellik düzeyini korur; dizgesel yanlışlar azdır, saptanmaları güçtür ve ortaya çıktıklarında konuşucu kendi kendisine düzeltir.	Neredeyse bir güç harcamaksızın kolaylıkla ve doğal bir biçimde kendini dile getirebilir. Yalnızca kavramsal olarak güç bir konu söylemin doğallığını ve akıcılığını bozabilir.	Sözlerine giriş olarak, söz almak ya da düşündüğü sırada sözü elinde tutmak amacıyla zaman kazanmak için yaygın söylemsel işlevler dağarcığından uygun bir anlatımı seçebilir.	Yapılaşırma ve eklelemeye ilişkin dilsel araçların denetimli bir kullanımını ortaya koyarak açık, akıcı ve yeterince yapılaştırılmış bir metin üretebilir.
B2	Açık betimlemeler yapabilmek, bakış açısını dile getirebilmek ve sözcüklerini gözle görünür bir biçimde aramaksızın bir uslamlama geliştirebilmek için oldukça geniş bir dil dizisine sahiptir.	Oldukça yüksek bir dilbilgisel denetim düzeyi ortaya koyar. Yanlış anlamalarla sonuçlanan yanlışlar yapmaz ve genellikle yanlışlarını kendi kendine düzeltebilir.	Oldukça düzenli bir akıcılıkla görece olarak uzun bir konuşma yapabilir; yapıları ve deyişleri ararken duraksamalar yapsa da, uzun duraklarla pek karşılaşmaz.	Yeri geldiğinde sözün insiyatifini eline alabilir ve henüz incelikle olmasa bile bir konuşmayı gerektiğinde sonuçlandırabilir. Bildiği konularda, anladığını doğrulayarak, Başkalarından yardım alarak, vb. tartışmayı rahatlıkla sürdürebilir.	Uzun bir söz alış sırasında kimi “sıçramalar” ortaya çıksa bile tümcelerini açık ve tutarlı bir söyleme bağlamak için sınırlı sayıda ekleleyici kullanabilir.

B1	Aile, boş zaman etkinlikleri ve ilgi alanları, iş, yolculuklar ve güncel olaylar gibi konularda kimi duraksamalar ve dolaylamalara karşın başarılı iletişim kurabilmek için yeterince dilsel olanaklara ve sözcük dağarcığına sahiptir.	Öngörülebilir durumlarda sıklıkla karşılaşılan yapılar ve “şemalar” dağarcığını oldukça düzgün bir biçimde kullanabilir.	Özellikle uzun, serbest üretim kesitleri içinde söylediklerini düzeltmek ve sözcüklerle cümlelerini aramak için yaptığı duraklar oldukça belirgin olmakla birlikte anlaşılır bir söylem ortaya koyabilir.	Bildik ya da kişisel ilgi alanlarına giren konularda baş başa sürdürülen bir konuşmayı yöreklendirebilir, destekleyebilir ve sonlandırabilir. Karşılıklı anlaşılmayı doğrulamak için birisinin söylediğini ya da bir bölümünü yineleyebilir.	Bir dizi kısa, yalın ve ayrık ögeyi bir dizi çizgisel zincirleme diziliş içinde bağlayabilir.
A2	Gündelik yaşamın ve güncel olayların basit durumlarıyla sınırlı bir bilgiyi iletebilmek için belleğe yerleştirilmiş temel yapılardan, birkaç sözcüklük öbeklerden ve kalıp anlatımlardan yararlanır.	Basit yapıları doğru biçimde kullanabilir ama temel dizgesel yanlışları hâlâ dizgeli bir biçim de yapmaktadır	Tümcelerini yeniden kurma girişimleri, duraklar ve yanlış tümce kuruluşları belirgin olmakla birlikte kısa bir söz alış içinde istediğini anlatabilir.	Sorulara yanıt verebilir ve yalın bildirimlere tepki verebilir. Konuyu izlediğini gösterebilir ama konuşmayı tek başına sürdürebilecek kadar anladığına pek seyrek tanık olunur.	Sözcük öbeklerini, “ve”, “ama” ve “çünkü” gibi yalın bağlaçlar aracılığıyla birbirine bağlayabilir.
A1	Özel somut durumlara ilişkin temel bir söz dağarcığı ve yalın anlatım olanaklarına sahiptir.	Kimi sözdizimsel yapılar ve ezberlenmiş bir dağara ilişkin basit dilbilgisel biçimler üzerinde sınırlı bir denetime sahiptir.	Sözcükleri bulmak, en az bilinenleri sesletmek ve iletişimi dengelemek için birçok durak yapsa bile çok kısa, tek, genellikle kalıplaşmış anlatımları başarabilir.	Basit konulara yanıt verebilir ve kişisel ayrıntılar üzerine soru sorabilir. Yalın bir etkileşime girebilir ama iletişim tümüyle ağır bir akış içinde yinelemelere ve düzeltmelere bağlıdır.	Sözcük ya da sözcük öbeklerini “ve” ya da “öyleyse” türünden en temel bağlaçlar aracılığıyla bağlayabilir.

## 2.9. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ VE SÖZLÜ SÖYLEM

Bir Hint atasözü şöyle der: “Kardeşinin salını karşıya geçirmeye yardım et, göreceksin ki sen de karşıdasın”. Etkili sosyal öğrenme kuramlarından biri olan işbirlikçi öğrenme, öğrenenlerin birbirlerine yardım ederek kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri bir yöntemdir. Kubaşık Öğrenme diye de ifade edilen İşbirliğine Dayalı Öğrenme, M.Gömleksiz’e göre “Öğrencilerin, sınıf ortamında, küçük karma kümeler oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır” (1997, s.1).

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı Sosyal Bağlılık Teorisi, Bilişsel Gelim Teorisi ve Davranışçı Öğrenme Teorilerine dayanmaktadır:

Sosyal Bağlılık Teorisi; Gestalt Okulunun kurucularından Koffka *grup kavramını farklı amaçlara sahip bireylerin dayanıştığı bilişsel yapı* olarak betimlemiştir. Grup bireylerinin hedefleri farklı olmasına rağmen birlikte, işbirliği içinde kalarak kendi amaçlarını gerçekleştirme ortamı yaratmaktadırlar. Lewin’e göre, grubun dinamikliğini sağlayan enönemli faktör, grubu oluşturan üyeler arasındaki bağlılıktır.( Kaya, 2013, s.4)

Bilişsel Gelişim Teorisi; Piaget ve Vygotsky’nin çalışmaları Bilişsel Gelişim Teorisi’nin temelini oluşturmaktadır. “Piaget’ye göre bireyler işbirliği yaptıklarında bir tür sosyo-bilişsel çatışma alanı doğar” (Baran, 2010, s.22). Birey bu çatışma alanında çevresindekilerle birlikte hareket ederek bu çatışmanın çözümünü gerçekleştirir. Vygotsky’e göre bilgi sosyal bir ortam içinde edinilir. “İşbirliğine dayalı çabalarda grup üyeleri, bilgilerini ve fikirlerini birbirleri ile paylaşırlar, birbirlerinin mantıksal dayanaklarındaki zayıf noktaları keşfederler, birbirlerinin hatalarını düzeltirler ve birbirlerinin anlayışlarına bağlı olarak da kendi kişisel anlayışlarını yeniden yapılandırır” (Johnson ve Johnson, 1992, Akt. Saban, 2005, s.189)

Davranışçı Öğrenme Teorisi; Davranışçı öğrenme teorisi, başarıyı ödüllendirmek için dışsal motivasyonun işbirlikli öğrenme çabalarını güçlendirdiğini

varsayar (Johnson ve diğeri, 1998, s.29). Ödüllendirilen bireylerin motivasyonu artarak daha çok çalışma isteği duyabilirler; bu da onların akademik başarılarını arttırabilecek bir durumdur. “Ünlü davranışçı psikolog Skinner, grupsal temaslara odaklanmakta, grubun birey üzerinde hızlandırıcı etkiye sahip olduğuna dikkat çekmektedir” (Yılmaz, 2001, s.599)

*Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz* sloganıyla öğrenenlerin aktif olarak kendi ve arkadaşlarının öğrenme süreçlerinde etkili rol oynadığı bu yaklaşım öğretmen-öğrenci süreci yanında daha önemli olan öğrenci-öğrenci etkileşimi için ortam yaratmakta, öğrenenlerin kendi aralarında akademik olarak dönüt sağlamalarına fırsat vermektedir. Yabancı dil öğrenimindeki öğrenci-öğrenci etkileşimini daha iyi anlaşılması için Baran (2010) tarafından aktarılan şu cümleler örnek temsil etmektedir:

“Long ve Porter (1985) yaptıkları çalışmalar sonucunda dil öğrencilerinin karşılaştıkları en büyük sorunun amaç dili pratik olarak kullanamamaları olduğunu vurgulamışlardır. Oysaki kubaşık öğrenme(işbirliğine dayalı öğrenme) bu sorunun yansımalarını azaltmıştır. Kubaşık yöntemin kazandırıcıları; yabancı dil derslerinde hedef dili kullanma fırsatını arttırması, konuşmanın niteliğini yükseltmesi, eğitimi bireyselleştirmesi, ılımlı sınıf atmosferini oluşturması ve öğrenci güdülenmesini hızlandırması biçimindedir”(s.50).

Yüz yüze etkileşimin olduğu bu yöntemde öğrenenler yardımlaşma, paylaşma, güdüleme, motivasyonu arttırma (Siciliano, 2001, s.11), kendi hatalarını görerek düzeltme, endişe ve kaygıyı azaltarak dil öğrenimine karşı olumlu tutumlar geliştirme (Duxbury ve Tsai, 2010, s.12), kendilerini sosyal gelişim açısından etkileşim ve iletişime zorlayarak dil kullanımlarını yavaş yavaş geliştirme gibi kazanımları edindikleri yapılan çalışmalar tarafından ortaya konmuştur.

Alıcı (2012, s.13) “İnsanın en büyük buluşu ateş, tekerlek, motor ya da maddi dünya ile ilgili her hangi bir şey değildir. İnsanın en büyük buluşu, anlaşarak ekip halinde çalışmaktır”(B. Jennings) cümlesini aktarmaktadır. Bu cümleyi dayanak oluşturarak şunlar söylenebilir: Öğrenme ortamında heterojen gruplar oluşturarak öğrenci düzeylerinin çeşitliliği ve bireysel farklılıkların öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesi hedeflenmekte, grup içinde öğrenenlerin görüşlerini açıklayabilmeleri, tartışmaları, karar almaları, hoşgörü göstermeleri, empati kurabilmeleri, özgüven



geliştirmeleri hem kendine hem de başkalarına olan saygıyı arttırmaları böylece çevresindekilerle daha fazla etkileşimde bulunarak sözel dil becerilerini edinmeleri istenmektedir.

Bir sınıftaki öğrenciler farklı bilgi, beceri ve tutumlara sahip hatta hazırbulunuşluk düzeylerinden yoksun olabilmektedirler. Örneğin, Fransız Liseleri'nden gelen öğrenciler Fransızca'yı daha iyi edinmişken (dinleme, okuma, konuşma, yazma) devlet okullarından gelen öğrenciler ise Fransızca'yı öğrenmek için gerekli hazırbulunuşluk düzeylerinden yoksun olabilmektedirler. Ön koşul davranışlarından yoksun olan öğrenci için başarmak zorlaşabilir hatta zamanla akademik çalışmaları açısından olumsuz dönüt alabilmektedirler. Ön koşul davranışlara sahip diğer öğrenciler arasında ise yarışmacı bir ortam oluşabilmekte doğal olarak biri kazanırken diğeri kaybetmektedir; bu da sınıfta oluşabilecek ortaklaşa öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Yarışmacı ortamın olumsuz etkilerini azaltmak ve ya ortadan kaldırmak için sınıftaki farklı deneyim ve farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrenenler ortak amaç etrafında toplanarak İşbirlikçi Öğrenme'nin faydalarından en üst düzeyde yararlanmaları gerekmektedir.

Grup içindeki karşılıklı iletişim öğrenilen sözcüksel ve sözdizimsel öğelerin tekrar edilmesine fırsat vererek, sınıf içinde daha pratik bir ortam oluşturarak öğrenmenin kalıcılığını arttırmaktadır. Çünkü teorik olarak öğrenilen dil becerileri sınıf içindeki sosyal ortamda pratiğe dökülerek öğrenilen dilin etkin bir şekilde kullanılmasına imkan vermektedir. Öğrenenler böyle bir sosyal ortamda hedef dilin sözlü söylem becerilerini kullanma gereksinimi hissederek ve kullanarak bu becerilerini edinme ve geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar. Bu durum Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde(2005) *sözlü iletişim* başlığı altında yer alan cümleler aracılığıyla şöyle açıklanabilir: "Etkileşimsel faaliyetlerde, dil kullanıcı iletişiminde rol alan bir ya da daha fazla kişi ile dönüşümlü olarak hem konuşmacı hem de dinleyici rolünü üstlenir. Böylece işbirlikçi ilkesini takip ederek anlamın müzakeresiyle birleşik bir şekilde karşılıklı konuşmayı oluştururlar"(s.72).

İşbirlikçi Öğrenme Modeli ile birlikte öğrenen, geleneksel yöntemlerdeki gibi pasif bir dinleyici değil, öğrenen özerkliği kazanarak bilgiyi bizzat kendisi

edinen, derse aktif katılan ve grup içindeki diğer öğrenenlerin bilgi ve becerilerini geliştirebilen bir sosyal aktördür.

### 2.9.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kendine özgü birtakım özellikleri bulunmaktadır. Yarışmacı ortamlardan daha verimli ve etkili olması için oluşturulan gruplar bu özellikleri barındırdıkları zaman işbirlikçi öğrenmenin ön koşulu sağlanmış olacaktır.

a) *Ortak Ürün:* Ortak bir amaç etrafında oluşturulan bir grubun başarıya ulaşması yani ortak bir ürün oluşturmaları için her bir grup üyesinin sorumluluğunun olması ve bu sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir.

b) *Bireysel Sorumluluk:* Görgülü (2009, s.15), Açıköz (1992)'den şöyle aktarmaktadır: “Bireysel sorumluluk grup başarısının tek tek bireylerin öğrenmesine bağlı olması durumudur”. Her bireyin kendi başına düşen görevi yerine getirerek gruba katkı sağlaması gerekir. Çünkü grubun başarısı, gruptaki her bir üyenin sorumluluğunun yerine getirilmesine bağlıdır. Birey sorumluluğunu bilerek öğrenmekte ve daha güçlü bir birey olarak karşımıza çıkmaktadır.

c) *Olumlu Bağlılık:* Olumlu bağlılık, grup içindeki tüm bireylerin ortak ödül almaları için ortak bir amaç etrafında bağlı olma durumudur. Her birey kendinden yani verilen konuyu öğrenmesinden ve aynı zamanda gruptaki diğer üyelerden yani konunun tüm üyelerin öğrenmesinden sorumludur. Amaca ulaşılması için öğrenen kendi çabalarını gruptaki diğer üyelerin çabaları ile birleştirmesi gerekir.

Olumlu bağlılığın oluşması için Saban (2005, s. 192-193) beş durumdan bahsetmektedir. Bunlardan ilki, ortak bir ürün oluşturmak için grubun birlik olması, birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Buna “*olumlu amaç bağlılığı*” denir.

İkincisi “*olumlu kaynak bağlılığı*”dır. Her bir grup üyesi sorumluluğunu yerine getirmek için bazı kaynaklara sahiptir. Grup amaçlarının gerçekleşmesi için diğer üyelerin bu kaynaklara ulaşması yani bu materyallerin bir merkezde toplanması gerekir.

Üçüncüsü “*rol bağıllığı*” şeklinde ifade edilen gruptaki bireyler arasındaki rol dağılım durumudur. Bazı öğrenciler yazı olabilirken, bazıları kontrol eden, kayıt eden v.b. rollerini tamamlamaları gerekir.

Son olarak “*ödül bağıllığı*”ndan bahsetmek gerekir. Ortak amaca ulaşan gruptaki her öğrenen aynı ödülü alır; amaç bağıllığın oluşturulması için her birey ödüllendirilmektedir.

*d) Yüz Yüze Etkileşim:* Ortak bir amaca ulaşmak, grup içindeki etkileşim ve iletişimi zorunlu kılmaktadır. Yüz yüze etkileşim grup üyeleri arasında birbirlerini desteklemeleri, olumlu ilişkiler kurmaları, kaynak paylaşımı yapmaları, bilgi alışverişinde bulunabilmeleri, birbirlerini eleştirip aynı zamanda güdülemeleri, geribildirim sağlayarak çalışmalarını kolaylaştırmaları kısacası birbirlerine etkin ve etkili yardım sağlayacak etkinlikleri içermektedir.

Roy (1995, s.24), işbirlikliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrenenlerin bazı becerileri geliştirdiklerini vurgulamıştır. Bunlar üç başlık altında toplanabilir:

#### *1. Başlangıç Becerileri:*

- a. Grupla kalma,
- b. Konuşanı izleme,
- c. Grup ödevini bitirmeye yardımcı olma,
- d. Araç-gereç paylaşımı,
- e. Düşüncelerini paylaşma,
- f. İsimle çağırma,

#### *2. Temel Beceriler:*

- a. Denetleme,
- b. Soru sorma,
- c. Başkalarını kabul etme,
- d. İletişim becerilerini geliştirme,

e. Takdir etme

3. *Gelişmiş Beceriler:*

- a. Kişileri değil düşünceleri eleştirme,
- b. Kişiyi değil davranışı betimleme,
- c. Yorumlama,
- d. Sorunları çözme,
- e. Düşünce birliği,
- f. Özetleme,
- g. Görüşleri ayırt etme,
- h. Karşı çıkma.
- i.

e) *Fırsat Eşitliği:* Gruptaki öğrencilerin yeterlik düzeyleri farklı olabilmektedir. Yeterlik düzeyleri ne olursa olsun, kendi gruplarına katkıları değerlendirilmelidir. Farklı başarı düzeylerine sahip öğrenciler iyi oldukları alanlarda kendilerini gerçekleştirebilmelidirler. “Grup yarışması durumunda, öğrencilerin kendileriyle aynı düzeyde öğrencilerle karşılaşmasına dikkat edilmelidir” (Slavin, 1990; akt: Gömleksiz, 1997).

f) *Sosyal Beceriler:* İşbirlikçi öğrenme sosyal becerilerin kazanılmasında etkili rol oynamaktadır. Öğrenenler grup içinde iletişim kurarak birbirlerini tanımakta, kabul etmekte, birbirlerine destek olmaktadır. İnteraktif bir öğrenme metodu olan işbirlikçi öğrenmede öğrenen dayanışma, sosyalleşme, görev paylaşımı, takım ruhu, grup bilinci, sorumluluk alma, saygı duyma, empati geliştirme gibi toplumsal becerileri de kazanmaktadır. Böyle bir öğrenme ortamında öğrenenler akranlarını dinleyebilmekte, sorular sormakta, bakış açılarını yeniden yapılandırmakta, liderlik yapabilmekte, fikir yürütme ve karar verebilmektedirler. Grup içinde ortak amaca ulaşmak için edinilen bu beceriler öğrenenleri toplum içindeki benzeşik durumlara hazırlamaktadır.

g) *Grup Sürecini Değerlendirilmesi*: Grup etkinliğinin sonunda, grubun nasıl iyi işlediğini saptamak, o grubun etkili ve verimli bir çalışma süreci hakkında bilgi vermektedir. “Grup süreci; hangi grup eylemlerinin yararlı ya da yararlı olmadığına betimlemek, hangi eylemlerin sürdürülmesi ya da değiştirilmesi konusunda karar vermek için grubun durumunu tanımlar. Grup sürecinin amacı, grup amaçlarının başarılması için işbirlikçi çabalara katkıda bulunmada üyelerin etkililiğini belirlemek ve geliştirmektir”( Ekinci, 2011, s.97 ).

### 2.9.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin literatür taraması yapıldığında bu yöntemle ilgili birçok tekniğin bulunduğu görülmektedir. Bu teknikler sınıfın atmosferine, grubun özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmektedir. Tekniklerden bazıları şunlardır:

1. *Öğrenci Takımları*: Johns Hopkins Üniversitesinde geliştirilen bu işbirlikçi öğrenme tekniğinin temelinde üç kavram vardır: Takım ödülleri, bireysel sorumluluk ve başarı için fırsat eşitliği. Takım ödülüne ulaşmak için gruptaki her birey başarı düzeyleri ne olursa olsun kendi sorumluluğunu bilerek grubun öğrenmesinde etkili rol oynamaları gerekir. Takım olarak öğrenmeyi hedefleyen bu teknikte takım başarısı ve hedefleri ön plana çıkmaktadır.

Öğrenci takımları (STAD) teknikleri, “başarı grupları” (BG) ve “takım-oyunturnuva” (TOT) olmak üzere iki türdür (Açıkgöz, 2008, ss.184-197; Efe vd., 2008, ss. 29-35):

a) *Başarı Grupları(BG) Tekniği*: Öğretmen sınıfa düz anlatım yoluyla sunmakta, sonra heterojen gruplar oluşturmaktadır. Oluşturulan grubun esas amacı üyelerin bilgiyi veya becerileri derinlemesine öğrenerek sınavlarda başarılı olmalarını sağlamaktır. Çünkü herüye mini sınavlardan geçmekte, aldığı puanlar da takım puanını etkilemektedir. Mini sınavlar sonucunda en iyi puanı alan grup ödüllendirilir.

b) Takım-Oyun-Turnuva (TOT): Tekniğinte, amacı turnavada başarılı olmak olan heterojen gruplar oluşturulur. DeVries ve Slavin tarafından geliştirilmiş bu teknik Başarı Grupları Tekniği'ndeki gibi öğretmen rolünü ve takım çalışmalarını içermektedir. Farklı olarak mini sınavlar yerini haftalık turnavalara bırakmakta, grup içi ve gruplar arası akademik oyunları kapsamaktadır.

2. *Birlikte Öğrenme*: Johnson ve Johnson(1991) tarafından geliştirilen bu tekniğin temel özellikleri; ortak bir amaç, eğitim araç-gereçleri, fikir paylaşımı ve iş bölümüdür. Öğretmen derse başlamadan önce öğrencilere konunun ana hatlarını verir ve sınıf içinde heterojen gruplar oluşturur. Grup içindeki öğrenciler birbirlerine yardım etmek durumundadır. Eğitim materyallerinden yararlanılarak ortak bir hedefe ulaşmak için öğrenciler etkin öğrenme ortamı oluşturmalıdır.

3. *Akademik Çelişki*: “Akademik çelişki; öğrencilerde problem çözme, yaratıcılık, bilgi değişimi, bellekte tutma, verilen işe daha iyi katılımı sağlamak amacıyla kullanılan kubaşık öğrenme tekniğidir” (Saban, 2005, s.46).Çelişki önceden saptanarak öğrenenlere verilmekte, öğrenen bireyler de bilgilerini örgütleyerek verilen çelişkiyi nasıl savunacaklarını planlamakta ve savunduğu görüşün ispatı için gerekçeler hazırlamaktadır.

4. *Grup Araştırması*: John Dewey'in eğitim felsefesine dayanan bu teknik İsraili eğitimciler Yeal Saharan ve Shlomo Sharan tarafından geliştirilmiştir. “Grup araştırması dört temel özelliğe dayanmaktadır. Bunlar; araştırma, iletişim, yorumlama ve motivasyondur” (Efe vd., 2008, s.35). Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre konular belirlenmekte ve öğrenci bu konuları derinlemesine çalışarak o alanda önemli bilgiye sahip olmakta ve bu bilgiyi tüm sınıfa sunması gerekmektedir.

5. *Ayrılıp Birleştirme (Jigsaw)*: Aranson(1978) tarafında geliştirilen bu teknikte öğrenenler 3-7 kişilik heterojen gruplarda yer almaktadırlar. Konu öğrenci sayısı kadar alt başlıklara ayrılmakta, her öğrencinin bir konusu bulunmakta, öğrencilerin sorumlu olduğu konuları araştırıp öğrenmesi gerekmektedir. Daha sonra uzmanlık grupları diye adlandırılan farklı gruplardaki aynı konuyu hazırlayan

öğrenciler tarafından ir grup oluşturulur. Bu grubun amacı konuyu nasıl öğreteceklerinin planını yapmaktır. Uzmanlık gruplarındaki öğrenciler kendi gruplarına dönerek grup arkadaşlarına konuyu anlatırlar.

6. *İşbirliği-İşbirliği (CO-OP CO-OP)*: İşbirliği-İşbirliği yöntemi Spencer Kagan tarafından geliştirilmiştir. Gruptaki bireylerin amacı diğer gruptan daha çok başarılı olmak değil öğrenenlerin kendi meraklarını gidermek için seçtiği konuyu grup arkadaşlarıyla paylaşmasıdır. Öğrenciyi merkeze alan bu teknikte konu alt bölümlere ayrılarak grup bireyelerine dağıtmakta, bireyeler kendi gruplarında sunum yaptıktan sonra takım sunumunu tüm sınıfa yapmaktadırlar.

7. *Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon*: Madden, Slavin ve Stevens(1986) tarafından geliştirilmiştir. İlköğretim üst sınıflarında okuma ve yazma öğretimi için kullanılan bu program, dil öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştırmaya katkı sağlar. Heterojen okuma grupları oluşturulmakta ve bu gruplardan ikişerli gruplar oluşturulmaktadır. Öğretmen bir grupla ilgilenirken diğer gruplar kendi aralarında okuma yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Bu çalışmalar öğrencilerin birbirlerine okuması, öykülerin sonucu üzerine varsayımlarda bulunma, özetle, sözcük öğrenme, ana fikri bulma ve taslak hazırlamaları kapsamaktadır. Öğrenciler birbirlerinin yanında yanlışlarını düzelterek grup ya da sınıf kitabı oluşturabilirler.

8. *Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim*: 1992 yılında Açıköz tarafından geliştirilen bu teknik öğretmene öncelikle sınıfın durumuna bağlı olarak üç ile altı kişilik gruplar oluşturma imkanı vermektedir. Her grup bireyine okuma parçası verilir ve bireyeler kendi başlarına be metni okuduktan sonra konuyla ilgili bireysel sorular hazırlarlar. Bireysel sorulardan sonra grup soruları hazırlanmakta ve bu grup soruları diğer gruplara gönderilmekte ve cevaplandırılmaktadır. “Konunun bitiminde bütün öğrenciler bireysel olarak sınava alınırlar. Sınavdan aldıkları puanlar ve sunum puanları toplanarak bir grup puanı elde edilir ve daha önceden belirlenmiş ölçütlere göre grup ödülleri verilir. Gruplar birbirleri ile yarışmazlar ve başarı açısından sıraya konulmazlar” (Açıköz, 2008, s.214).

### 2.9.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Rolü

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde önemli bir görev düşmektedir. İşbirlikçi öğrenmede sosyal etkileşim önem arz ettiğinden çalışmaların bireyler arası iletişimi destekleyecek şekilde verimli ve etkili olması gerekmektedir. Öğrencilere yol gösteren, çalışmalarını kolaylaştıran öğretmen, öğrencilerin grup içinde hem kendi hem de gruptaki diğer bireylerin öğrenmesini destekler. Öğretmen aynı zamanda bir gözlemcidir; gruptaki her türlü soruna öğrencilerle birlikte çözüm aramaktadır. Bu yöntemde planlama önemli olduğundan öğretmen, iyi bir planlamacı olmalı, gruba klavuzluk etmeli ve grup içindeki işbirliğini desteklemelidir. “Öğretmenler öğrenme süresinde öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlamak ve onları teşvik etmekte önemli rol oynar” (Gillies, 2004, s.257). Böylece, grup sürecini iyi gözleyen öğretmen grup içinde karşılıklı bir iletişim ortamının oluşması için öğrencileri konuşmaları için isteklendirir.

Efe vd.(2008, ss.17-19) öğretmenin rollerini karar alma, dersin hazırlanması, gözetleme ve müdahale etme, değerlendirme olarak dört başlık altında ele almıştır:

#### 1. Karar Alma

- a) İşbirliği amaçlarını belirleme
- b) Grupları oluşturma
- c) Sınıf sayısına göre grubun büyüklüğünü belirleme
- d) Sınıfı işbirlikçi öğrenme düzeyinde (yüz yüze) oturtmak
- e) Konu araç-gereçleri planlayıp üyeler arasında paylaşırma
- f) Görev dağılımını sağlama

#### 2. Dersin Hazırlanması

- a) İzlenecek yolu açıkça belirtme
- b) Olumlu bağlılığı yapılandırma
- c) Gruplar arası işbirliğini sağlama



- d) Bireysel sorumluluğun oluşmasına ortam hazırlama
- e) Başarı ölçütlerini açıklama
- f) Grup üyeleri arasında işbirliği becerilerini geliştirme

### 3. Gözetleme ve Müdahale

- a) Grup içinde yüz yüze etkileşimi sağlama
- b) Öğrencinin sorumluluğunu yerine getirmede yardımcı olma
- c) Öğrenci davranışlarını izleme
- d) Grup çalışmasının sağlıklı olması için müdahale etme

#### 2.9.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminde Öğrencinin Rolü

İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenci, geleneksel yöntemlerde olduğu gibi pasif değil aksine özerkliğini kazanmış kendi ve diğer arkadaşlarının öğrenmesinde sorumlu aktif bir katılımcıdır. Sorumluluk sahibi olan öğrenci, *ben* değil *biz* duygusunu taşıdığı için bireysel çaba göstererek ve ortak hareket ederek amaca ulaşma rolüne sahiptir. Grup içinde sosyal becerilere sahip olmalı, saygıyı, dinlemeyi bilen bir öğrenen olmalıdır. Açıkgöz'e (1992, s.132) göre "Öğrenci, kendinin ve arkadaşlarının öğrenmesinin sorumluluğunu taşıyan, öğrenme etkinlikleri sırasında bazen öğrenci, bazen öğretici olan, araştıran, soru soran, yanıt veren, kararlar alan, konuşan kısacası etkin bir öğrencidir". Böylece öğrenen, kendi öğrenme sorumluluğunu bilerek ve bu sorumluluğu yerine getirerek öğrenen özerkliği kazanma fırsatını yakalamaktadır.

Öğrencinin bu görevlerine ek olarak, sınıftaki öğrenme sürecinde şu temel sorumluluklara da sahiptir (Turgut, Baker, Cunningham ve Piburn, 1997, Akt. Olğun, 2011, s.49):

*Materyal Yöneticisi:* Materyal ve araç gereç temin etmek, temizliği denetlemek, materyal ve malzemeyi geri vermek.

*İletişimci:* Diğer gruplar ve öğretmenle konuşmak, sözlü grup raporu sunmak.

*Yazman:* Verileri kaydetmek, kısa raporlar yazmak, yazma işlerinde diğerlerine yardım etmek.

*Düzenleyici:* Herkesin rolünü yapmasını sağlamak, çekişmelerde aracılık yapmak, herkese birbirini dinlemesini ve birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermesini anımsatmak.

*Teşvikçi:* Herkesin konuşmasını teşvik etmek, bireylerin katkılarını kabul edip övmek.

*İzleyici:* İşlemleri, zamanı ve verilen süreyi kontrol etmek.

*Grup Üyesi:* Görevin tamamlanmasına katılmak, grupla işbirliği yapmak, diğer rollerin kapsamına girmeyen işleri yapmak.

### **2.9.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Yararları**

İşbirlikçi öğrenmede öğrenmenin temeli bireyler arası etkileşimdir. Öğrenen çevreyle, çevredeki diğer insanlarla etkileşim içinde kalarak kendi gelişiminin aktörü olmaktadır. İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde birbirleriyle iletişim kurarak ortak bir amaca ulaşma yöntemidir. Böylece bu yöntemde, öğrenenler birbirlerine yardım ederek paylaşma ve dayanışmayı en üste çıkarmaktadırlar.

Yapılan araştırmalar sonucunda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin yararlarının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Kaya(2013, s.26) tarafından yapılan çalışmada işbirlikliğine dayalı öğrenmenin yararlarını şu şekilde sıralanmaktadır (Saban, 2005, s.204; Açıkgöz, 1992, s.115 Cooper ve diğerleri, 1990, s.11, Senemoğlu, 1998, s.500, Panitz, 1997, s.2,Gillies, 2004, s.257) :

1. İşbirlikli öğrenme, akademik başarıyı (özellikle karmaşık üst düzey öğrenmelerde) artırmakla birlikte kalmamakta; öğrencinin kendisine olan güveni, konu alanına ilişkin tutum ve ilgi gibi özelliklerini de artırmaktadır. Öğrenciler işbirlikli gruplarda etkileşime başladıklarında, bilgi almayı ve vermeyi öğrenir, yeni anlayış ve öğrenmeler geliştirir ve uygun sosyal davranışlarda bulunur.

2. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar ve onların motivasyonlarını artırır.

3. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin dinleme, empati, uzlaşma, liderlik, yapıcı çatışma yönetimi ve gelecekte karşılaşacağı sosyal durumlar için uygun ve transfer edilebilir yetenekler geliştirmesine yardım eder.

4. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu hisler geliştirmelerini sağlar, kendine güveni ve sözlü iletişim yeteneğini geliştirir, öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmelerini engeller ve öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir.

5. Yaratıcılığı destekleyen güçlü bir sistemdir.

6. Farklı etnik grupların, çoğunluk ve azınlıkları, kadın ve erkeklerin beraber bir ortamda çalışmasını sağlar.

7. İşbirliğine dayalı öğretimin maliyeti düşüktür. Bazı işbirliği yaparak öğrenme teknikleri, çalışma malzemeleri gerektirse bile bunlar geleneksel öğretimde de kullanılan ya da kullanılması gereken malzemelerdir.

8. Öğrenciler başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler. Kısaca demokratik yaşama alışkanlığını kazanmaktadırlar.

## BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu araştırma İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Hazırlık Bölümündeki Fransızca Öğretmen Adayları'na uygulanmıştır. Sözlü iletişim dersinde A2D4 sınıfına geleneksel yöntem, A2D3 sınıfına işbirliğine dayalı yöntem uygulanmıştır. Bu çalışmada deneysel yöntem başvurulmuştur. Karasar'ın (2002, s.87) açıkladığı gibi, deneysel yöntem, “neden sonuç ilişkilerini tespit etmeye çalışmak amacıyla araştırmacının kontrolü altında, gözlemlemek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir”.

Bu bölümde araştırmanın modeli, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, dersin işleniş biçimi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde alanyazın ve ilgili araştırmalar bölümünde ele alınan, dilsel becerileri geliştirmek için farklı teknikler geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Fakat bu yöntemde bulunan teknikler yabancı dil öğretiminde sözlü söylem becerilerinin edinilmesi ile ilgili ihtiyaçları tam karşılamadığı için “*Kendin Dinle Birlikte Anla*” tekniği geliştirilmeye çalışılmıştır. Hem dinleme-anlama hem de yazı dil/sözlü dil farkındalığı oluşturmak için geliştirilen bu tekniğin uygulanması sırasında takip edilmesi gereken adımlar şunlardır:

1. Öğrencilere işbirliğine dayalı yöntem açıklanarak güdüleyici bir ortam oluşturulur.

2. Grup Oluşturma: Öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarıları açısından sınıfın sayısına bağlı olarak 3-6 kişilik heterojen gruplar oluşturulur ve öğrencilerden gruplarına bir ad (küme adı) bulmaları istenir.

3. Öğrenciler bireysel yani normal oturma düzenine geçerler.

4. Bireysel Video Gösterimi Öncesi: Öğrencilerden kağıt ve kalem çıkartmaları istenir ve videoda duyduklarını yazmaları gerektiği açıkça belirtilir.

5. Bireysel Video Gösterimi: Video 2 defa izletilir.

6. Bireysel Video Gösterimi Sonrası: Öğrenciler yazdıkları kağıtlarıyla birlikte daha önce oluşturulmuş gruplarına giderler.

7. Grup İçi Çalışma: Öğrencilere 2 dakika süre verip yazdıklarını birbirleriyle karşılaştırmaları istenir.

8. Grupla Video Gösterimi Öncesi: Grup bireyelerine aynı videonun izletileceği ve duyulanları birlikte yazmaları söylenir.

9. Grupla Video Gösterimi: Video tekrar 2 defa izletilir.

10. Grupla Video Gösterimi Sonrası: Öğrencilere 10-15 dakika süre verilerek birlikte izledikleri videonun transkripsiyonunu(metnini) oluşturmaları istenir.Sonra öğretmen videonun orijinal metnini gruplara dağıtır ve kendi yazdıkları ile karşılaştırmalarını ve son olarak da gruplardan bu metni türkçeye çevirmelerini ister.

### **3.2. ÇALIŞMA GRUBU**

Bu araştırmanın çalışma grubunu yakınlık ve erişebilirlik açısından İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Hazırlık Bölümündeki Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 ve A2 düzeyinde olan 2017-2018 Güz Eğitim Öğretim Yılı için 8'i deney, 16'sı kontrol grubu; B1 düzeyinde olan 2017-2018 Bahar Eğitim Öğretim Yılı için 6'sı deney, 7'si kontrol grubu olmak üzere toplam 37 tane Fransızca Öğretmen Adayı oluşturmaktadır.

#### **3.2.1. Deney ve Kontrol Sınıflarının Oluşturulması**

Araştırmacı, sözlü iletişim dersinde A2D4 sınıfında geleneksel yöntem ile ders anlatımını gerçekleştirmiştir: Video izletimi yapılarak öğrenenlerin bireysel olarak videodan ne anladıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Deney grubu olan A2D3 sınıfında güdüleyici bir ortam oluşması için ders anlatımına geçilmeden önce

işbirliğine dayalı yöntem ile ilgili bilgiler verilerek, bu yöntemin ders sürecinde nasıl uygulanacağı ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

Öğrenenlerin işbirliğine dayalı yöntemi kavradıktan sonra grup oluşturma aşamasına geçilmiş ve gruplardan bir küme adı bulmaları istenmiştir. Deney grubunun sınıf sayısının azlığından dolayı iki grup oluşturulmuş ve grup adları 2017-2018 Güz Eğitim Öğretim Yılı için Les Assassins/ Les Misérables, 2017-2018 Bahar Eğitim Öğretim Yılı için Les Assassins/Les Jeunes Turcs olarak grup bireyleri tarafından açıklanmıştır.

### **3.2.2. Dersin İşlenişi**

Araştırmacı, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Hazırlık Bölümü A2D3 sınıfındaki Fransızca Öğretmen Adayları'na işbirliğine dayalı yöntemi açıkladıktan sonra ders işleme sürecine geçmiştir: Öğrenenlerin cinsiyet ve akademik başarıları açısından sınıfın sayısına bağlı olarak 2017-2018 Güz Eğitim Öğretim Yılı ve 2017-2018 Bahar Eğitim Öğretim Yılı için iki grup oluşturulmuştur. (2017-2018 Güz Eğitim Öğretim Yılı öğrenen sayısı 8, 2017-2018 Bahar Eğitim Öğretim Yılı öğrenen sayısı 6'dır). Gruplar küme adlarını açıkladıktan sonra bireysel oturma düzenine geçmişlerdir. Öğrenenlerden kağıt kalem çıkartmaları ve izletilecek videodan duyduklarını yazmaları istenmiştir. Video iki kez izletildikten sonra öğrenenler yazdıkları kağıtlarıyla birlikte daha önce oluşturulmuş gruplarına gitmişler ve kağıtlara yazdıklarını birbirleriyle karşılaştırmışlardır. Ardından grup bireyelerine aynı videonun izletileceği belirtilmiş ve duydukları sözceleri birlikte yazmışlardır. Video iki kez izletildikten sonra on beş dakika süre verilmiş ve grup bireyleri birlikte videonun transkripsiyonunu(metnini) oluşturmuşlardır. Araştırmacı bu metin yazımından sonra videonun orijinal metnini gruplara dağıtmış ve bireyler yazdıklarını bu orijinal metin ile karşılaştırmışlardır. Gruplar son olarak bu metni Türkçe'ye çevirmişlerdir.

Ders işleme süreci 2017-2018 Güz Eğitim Öğretim Yılı için bir ay, 2017-2018 Bahar Eğitim Öğretim Yılı için on beş gün boyunca devam etmiştir. Öğrenilen bilgilerin edinebilirliğini yani kalıcılığını ölçmek için ders işleme sürecinin tamamen

bitiminden yaklaşık üç hafta sonra boşluk doldurma sorularından oluşan kalıcılık testi uygulanmıştır.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmacı, veri toplama araçları olarak alan taraması bölümü için yazılı kaynaklardan; kalıcılık testi uygulamasında boşluk doldurma sorularından oluşan başarı testinden; ders işleme sürecinde ise yapılandırılmamış gözlem tekniğinden yararlanmıştır.

Öğrenenlerin sözlü söylem becerilerinin edinilmesinde ve edinilen bilgilerin ölçümünde araştırmacı tarafından geliştirilen boşluk doldurma soruları hazırlanmıştır. Öğrenenler seçilen videoyu izlerken duyduklarını testteki boşluklara yazmaya çalışmışlar böylece hedef dilin sözlü dildeki sözdizimsel yapısını kavrayıp sözlü dildeki vurgu, *ritim* ve tonlamayı fark ederek hedef dilin sözlü söylemindeki becerileri geliştirmeye çalışmışlardır.

Araştırmacı ders işleme sürecinde işbirliği öğrenme yönteminin sınıf içindeki etkili kullanımında farkındalık oluşturmak ve bu yöntemin faydalarını ortaya çıkarmak için yapılandırılmamış gözlem tekniğinden yararlanmıştır. Öğrenenlerin ders sürecinde gerçekleştirdiği yazılı kaynaklar gözlem ile veri toplama tekniğine kaynak oluşturmuştur.

### 3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına kaydedilerek SSPS 24.0 programı ile analiz edilmiştir. Bağımsız gruplar için kullanılan Mann-Whitney U Testinden faydalanılarak gruplar arası karşılaştırma yapılmış ve grupların notları arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel anlamda önemli bir farkın olduğu tespit edilmiştir. “Sayısal veriler normal dağılıma sahip olmadığında parametrik olmayan istatistiksel yöntemlere başvurulur. Mann-Whitney U testi, Student t testinin önşartları ( $n > 30$ ) yerine gelmediğinde kullanılan alternatif bir nonparametrik testtir (Kul, <http://www.p005.net>).” Gruplara ilişkin ortalama sıra sayılarına

bakıldığında ise deney grubuna ilişkin notların, kontrol grubuna ilişkin notlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeklerdeki puanlamalarda doğru cevaba 5 puan verilerek her öğrenciye ait birer başarı puanı elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek başarı puanı 0 ile 100 arasında değişiklik göstermektedir.

Verilerin çözümlenmesi için deney ve kontrol grubundaki öğrenenlerin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntem aracılığıyla ders sürecinde gerçekleştirdikleri yazılı kaynaklar da verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında kaynak teşkil etmektedir.



## BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu çalışmada İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Fransızca Öğretmen adaylarının sözlü söylem becerilerinin edinilmesi üzerindeki etkisi araştırılarak İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile edinilen sözlü söylem becerilerinin kalıcılığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla gruplar arasındaki kalıcılık testi puanlarında görülen farklılıklara göre sözlü söylem becerilerinin edinilmesi incelenmiştir.

### 4.1. GÜZ DÖNEMİ KONTROL VE DENEY GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN KALICILIK TESTİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Aşağıdaki Tablo 1’de görüldüğü gibi; kalıcılık testi sonuçlarına göre, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin sözlü söylem becerileri edinimindeki başarı ortalamaları arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel anlamda önemli bir farkın olduğu ( $U=0.00$ ,  $p=0.00$ ) tespit edilmiştir. Gruplara ilişkin ortalama sıra sayıları karşılaştırıldığında (deney=20.50, kontrol=8.50) deney grubuna ilişkin notların, kontrol grubuna ilişkin notlardan genel anlamda daha büyük olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3. Güz Dönemi Kontrol ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Puanların Mann-Whitney U testi Sonuçları

	Grup	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Fark sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kalıcılık	Deney	8	86,25	6,409	20,50	164	0,000	0,000(*)
	Kontrol	16	42,19	23,592	8,50	136		

(\*)p değeri 0.05 ten küçük olduğu için de gruplar arasında fark olmuştur.

Bu verilerden hareketle deney grubunda oluşturulan küçük grupların ve bu gruplardaki öğrenci çeşitliliğinin, yabancı dil sınıfında etkili bir iletişim ortamı oluşturmada önemli derecede etkili olduğu ve işbirlikçi öğrenme yönteminin akademik başarıyı ciddi oranda arttırdığı somut bir şekilde gösterilmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulanan sınıfta, bilgilerin grup içinde tekrar tekrar kullanımından dolayı öğrenmelerin edinebilirliği ve kalıcılığı kontrol grubu

sınıfı ile karşılaştırıldığında önemli ölçüde farkın olduğu ve işbirliği yöntemi ile ders işlenen sınıfta bilgilerin daha uzun süre kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında; “İşbirlikçi Öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin arasında sözlü söylem becerilerinin edinmelerinde anlamlı bir fark var mıdır?” ve “İşbirlikçi öğrenme yöntemi öğrenenlerin akademik başarılarını nasıl artırır?” sorularına cevap bulunmuştur.

#### 4.2. BAHAR DÖNEMİ KONTROL VE DENEY GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN KALICILIK TESTİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 2’deki bulgulardan hareketle deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testine ilişkin notları Mann-Whitney U Testi kullanılarak karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlara göre karşılaştırılan grupların notları arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel anlamda önemli bir farkın olduğu (U=4, p=0.014) tespit edilmiştir. Gruplara ilişkin ortalama sıra sayıları karşılaştırıldığında (deney=4.57, kontrol=9.83) deney grubuna ilişkin notların, kontrol grubuna ilişkin notlardan genel anlamda daha büyük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Bahar Dönemi Kontrol ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Puanlarının Mann-Whitney U testi Sonuçları

Grup	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Fark sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kalıcılık	Kontrol	7	35	20,207	4,57	32	0,014(*)
	Deney	6	65	8,944	9,83	59	

(\*)p değeri 0.05 ten küçük olduğu için de gruplar arasında fark olmuştur.

Eğitimde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile işlenen deney grubu ile geleneksel yöntem ile işlenen kontrol grubunda uygulanan kalıcılık testinden elde edilen puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıf içindeki öğrenme ortamındaki öğrenci düzeylerinin çeşitliliği oluşturulan küçük gruplar içinde, akademik başarısı düşük öğrencileri olumlu yönde etkileyerek bu öğrencilerin

grup içinde birbirinden etkilenererek daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdikleri öngörülmüştür.

### **4.3. GÜZ DÖNEMİ KONTROL VE DENEY GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN DERS SÜRECİNDE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA ETKİNLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Kontrol grubundan rastgele seçilen dört öğrencinin ve deney grubunda oluşturulan küçük grupların dinlediğini anlama etkinliğindeki yazılı kaynakları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında ise kontrol grubunda oluşturulan yazılı kaynaklardaki bilgilerin *kelime* bazında olurken, deney grubunda oluşturulan yazılı kaynaklardaki verilerin ise dilin sözdizimini gösteren *sözce* bazında olduğu görülmektedir(EK-11). Deney grubu, grup içinde tartışarak ve dinlediklerini birbirlerine aktararak daha uzun sözceler oluştururken, kontrol grubundaki öğrenenler ise bireysel olarak yani çevresinden yardım almayarak daha basit, yüzeysel kelimeler oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu kelimeler sözlü söylemin söz dizimi özelliklerini karşılamadığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Grupların oluşturdukları yazılı kaynaklardan hareketle işbirlikçi öğrenme yöntemi ile oluşturulan küçük gruplarda, öğrenenler öğrendiklerini birbirine aktararak birbirlerinin öğrenmesini destekledikleri, grup içinde ortak hareket ederek ve iletişim içinde kalarak dinlediğini anlama etkinliğinde daha uzun sözceler oluşturmaya çalıştıkları söylenebilir.

Tekrarlanan bilgiler bilişsel yapılarda daha uzun süre kalarak öğrenilen bilgilerin daha kısa bir sürede unutulmasını engellemekte, grup içinde bilişsel ve sözel bir aktarım olduğu ve bilgiler tekrar yapılandırıldığı için oluşturulan sözler daha uzun, daha anlamlı olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. “İşbirlikli öğrenenler, bilgiyi hafızalarında tutmak ve var olan bilişsel yapılara dahil etmek için bilgiyi tekrarlar ve yeniden yapılandırır (Johnson, Johnson ve Smith, 1998, s.29)”. Dinlediğini anlama etkinliğindeki işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrenenlerin birbirlerini yardım ederek hem kendi hem de arkadaşlarının öğrenmelerini gerçekleştirmede etkili olduğu araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde incelenmiştir.Elde edilen bulgular sunucunda “Öğrenme ortamındaki öğrenci

düzeylerinin çeşitliliği ve bireysel farklılıkları öğrenmeyi olumlu yönde etkiler mi?” ve “Öğrenme ortamında oluşturulan küçük gruplar öğrenmeyi nasıl olumlu yönde etkiler?” sorularına yanıtlar bulunmuştur.

#### **4.4. GÜZ DÖNEMİ KONTROL VE DENEY GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN DERS SÜRECİNDE ANADİLE ÇEVİRİ ETKİNLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Araştırmacı, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin anadile çeviri etkinliğinde oluşturdukları yazılı kaynakları karşılaştırarak, işbirlikçi öğrenme yönteminin akademik başarıyı arttırdığını, eleştirel düşünme ortamı sağlayarak öğrenenlerin problem çözme ve derse karşı olumlu tutum davranışları geliştirdiklerin gözlemlemiştir. Bununla birlikte, sonuçlara bakıldığında kontrol grubundaki çevirilerin daha *yüzeysel yapıda* kaldığı lakin deney grubunda anadile çeviri etkinliğindeki çevirilerin ise *anlamsal ve yapısal* olarak daha uygun ifade edildiği fark edilmiştir (EK-12). Deney grubundaki öğrenciler grup içinde bilgi alışverişinde bulunarak ve eleştirel düşünerek en uygun türkçe *sözceyi* bularak problemin çözümünü gerçekleştirmişlerdir.

Slavin (1992), işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yönteminden daha etkili ve kalıcı olduğunu belirtmiştir. Etkili ve kalıcı olmasının en önemli nedeni grup içindeki yardımlaşmanın olmasıdır ve bu yardımlaşma, problemlerin çözümünde bireysel eylemden daha etkilidir. Zira öğrenenler ortaklaşa, probleme çözüm önerileri sunmakta ve problem en uygun bir şekilde çözülmektedir. Anadile çeviri etkinliğinde grup içindeki bireyler, sözceleri ana dile çevirmede aralarında tartışarak Türkçe’de en uygun şekilde ifade edilebilecek cümle yapıları bulmaya çalıştıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacı, bahar/güz dönemi kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin kalıcılık testi puanların Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakarak, ana dile çeviri sürecinde sözcelerin grup içinde tekrar edilmeleri ve yeniden yapılandırılmaları sözlü söylem becerilerin edinilmesinde ve öğrenenlerin kalıcı olmasında etkili olduğunu ifade etmektedir.

Elde edilen bu bulgulardan yola çıkılarak “Yabancı dil öğreniminde sınıf ortamında etkili iletişim nasıl gerçekleşir?”, “Yabancı dil öğrenen bireyler hedef

dildeki dil düzeylerini nasıl edinir?” ve “Hedef dilin konuşma ve yazı dili arasındaki farkını anlamak o dili öğrenmeye nasıl katkı sağlar?” sorular yanıtlanmıştır.

#### **4.5. BAHAR DÖNEMİ KONTROL VE DENEY GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN DERS SÜRECİNDE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA ETKİNLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Kontrol grubundan rastgele seçilen dört öğrencinin ve deney grubunda oluşturulan küçük grupların dinlediğini anlama etkinliğindeki yazılı kaynakları karşılaştırılmıştır. Güz dönemi kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin ders sürecinde dinlediğini anlama etkinliğinin verilerine benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı kaynakları geleneksel bir ortamda ders işlendiği için yani bireysel öğrenme gerçekleştiği için öğrenciler kendi akademik başarısı kadar izletilen videodan duyduklarını kendi kağıtlarına yazmışlardır. Bu yazılanlar *sözceden* daha çok *kelime* ya da *kelime grubu* biçimindedir ve sözlü dilin sözdizim özelliği görülememektedir (EK-13). İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda oluşturulan verilere bakıldığında ise daha çok *sözce* bazında bilgiler mevcuttur. Grup içindeki bireyler videodan duyduklarını bilgi paylaşımı yaparak ortaklaşa yazmaya çalıştıkları için hedef dilin sözlü söylem becerilerini anlamaya çalışarak daha sözlü dil sözdizimine uygun *sözceler* oluşturmuşlardır. Deney grubu bireylerin grup içinde duydukları kelimelerin hem sesletimini tekrar ederek hem de ne anlama geldiğini birbirlerine sorarak öğrenilen kelimelerin pekişmesi için öğrenme ortamı oluşturdukları ve bilinen kelimedenden yola çıkarak sözlü söylemde o kelimenin sağında veya solunda hangi kelime grupları olabileceğini birbirleri ile tartışarak sözlü söylem sözdizimini gösteren sözceler oluşturdukları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

#### **4.6. BAHAR DÖNEMİ KONTROL VE DENEY GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN DERS SÜRECİNDE ANA DİLE ÇEVİRİ ETKİNLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Bahar dönemi kontrol ve deney grubu öğrencilerin ders sürecinde anadile çeviri etkinlikleri karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden bilgi ve becerilerini daha aktif kullandıkları gözlemlenmiştir. Fakat

anadile çeviri etkinliğinde deney grubu lehine önemli bir fark tespit edilmemiştir; çünkü kontrol grubu içinde akademik başarısı yüksek öğrencilerin ana dile çeviri etkinliğinde duruma uygun çeviri yaparak başarılı oldukları görülmektedir. Bununla birlikte deney grubu ve kontrol grubu çeviri etkinliğinin ders sürecindeki karşılaştırması yapıldığında, deney grubundaki bireylerin bilgileri ortaklaşa bir şekilde tartışarak anadile en uygun çeviriyi yapmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. İşbirliğine dayalı öğretimde yüz-yüze iletişim olduğu için öğrenenler erek dildeki en uygun sözcüğü birbirlerine sorarak ve birbirlerine yardım ederek oluşturdukları da araştırmacı tarafından fark edilmiştir.

Sözlü söylem becerilerinin edinilmesinde anadile çeviri etkinliğinin en önemli rolü, sözcüklerin grup içinde bireyler tarafından tekrar edilerek öğrenmelerin kalıcılığını arttırmak için öğrenme ortamı yaratmasıdır. Tekrar edilen bilgilerin edinebilirliğinin arttığını ve daha etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirildiğini deney grubu ve kontrol grubu başarı puanlarına bakarak yordayabiliriz; çünkü deney grubu başarı puanları kontrol grubu başarı puanlarından oldukça yüksektir ve bu yükseklik de bize grup ile öğrenmenin bilgilerin kalıcılığını arttırmada oldukça etkili olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

## BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Fransızca Öğretmen adaylarının sözlü söylem becerilerinin edinilmesine ilişkin bulgular tartışılarak araştırmanın amacı doğrultusundaki sorular yanıtlanmaya çalışılmış ve hedef dildeki sözlü söylem becerilerin nasıl edinebilirliğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacı, İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Fransızca Öğretmen adaylarının sözlü söylem becerilerini edinmesi ile ilgili yaptığı çalışmaları 3 başlık altında ele almıştır:

1. Güz/Bahar Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular; Araştırmacı deney grubu sınıfına işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ders işleme süreci gerçekleştirirken, kontrol grubunda hiçbir değişiklik yapmayarak bu sınıftaki öğrenenler bireysel, olarak çevresinden hiçbir yardım almayarak öğrenme sürecini gerçekleştirmişlerdir. Güz/Bahar Dönemi ders işleme sürecinin tamamen bitiminden yaklaşık üç hafta sonra deney ve kontrol gruba boşluk doldurma sorularından oluşan kalıcılık testi uygulanmıştır. Testin sonucunda elde edilen veriler Mann Whitney U Testi kullanılarak karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlara göre karşılaştırılan grupların notları arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel anlamda önemli bir farkın olduğu [(U=0.00, p=0.00),(U=4, p=0.014)] tespit edilmiştir. Bu tespitten yola çıkarak işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulanan deney grubu öğrenenlerin kontrol grubu bireylerinden hem daha başarılı olduklarını hemde sözlü söylem becerilerini daha kalıcı bir şekilde edindiklerini söyleyebiliriz.

2. Güz/Bahar Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ders Sürecinde Dinlediğini Anlama Etkinliğinin Karşılaştırılması; Kontrol grubundan rastgele seçilen dört öğrencinin ve deney grubunda oluşturulan küçük grupların dinlediğini anlama etkinliğindeki yazılı kaynakları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında ise kontrol grubunda oluşturulan yazılı kaynaklardaki bilgilerin *kelime* bazında olurken, deney grubunda oluşturulan yazılı kaynaklardaki verilerin ise dilin sözdizimini gösteren *sözce* bazında olduğu görülmüştür. İşbirliğine

dayalı öğrenme yöntemi uygulanan sınıfta, öğrenme ortamında oluşturulan küçük grupların, öğrenme ortamındaki öğrenci düzeylerinin çeşitliliği ve bireysel farklılıkların öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği nitel olarak tespit edilmiştir; çünkü gruptaki bireylerin birbirlerine yardım ederek daha uzun ve daha anlamlı sözceler oluşturdukları araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

3. Güz/Bahar Dönemi Kontrol Ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ders Sürecinde Anadile Çeviri Etkinliğinin Karşılaştırılması; Araştırmacı, kontrol ve deney grublarındaki öğrencilerin anadile çeviri etkinliğinde oluşturdukları yazılı kaynakları karşılaştırarak, işbirlikçi öğrenme yönteminin akademik başarıyı arttırdığını, eleştirel düşünme ortamı sağlayarak öğrenenlerin problem çözme ve derse karşı olumlu tutum davranışları geliştirdiklerini gözlemlemiştir. Hedef dilde sözlü söylem becerileri nasıl öğrenilir ve öğretilir sorusuna işbirliğine dayalı yöntem ile anadile çeviri etkinliği yapılarak yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Yapılan bu araştırmayı destekler nitelikte yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır:

Johnson ve arkadaşları (2000) yaptıkları çalışma sonucunda işbirliğine dayalı öğrenmenin bireylerin akademik başarısını arttırmada bireysel yöntemle göre daha etkili olduğunu gözlemlemiştir.

Siciliano (2001)'nin ders sürecinde grup içinde yardımlaşarak kendilerini öğrenilen bilgiye karşı motive ettiklerini gözlemlemiştir.

Allen (2006), “Kültürü Kubaşık Öğrenme ile Keşfetmek” adlı makalesi için yaptığı araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile oluşturulan gruplardaki bireysel farklılıkların öğrenenlerin akademik başarısını arttırdığını tespit etmiştir.

Pala (1995) “Kubaşık Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkinliği” ile ilgili yaptığı araştırmada yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntem ile işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkilerini karşılaştırmış ve dilbilgisi öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu vurgulamıştır.



Baran, F. (2010) “Arapça Öğretiminde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” çalışmasında deney grubuna uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu vurgulamıştır.

Batdı (2013) yaptığı çalışma sonucunda işbirlikli öğrenmenin öğrencileri etkileşim ve iletişime yönlendirdiğini ve sosyal gelişimi sağladığını tespit etmiştir.

## 5.1. ÖNERİLER

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile Fransızca Öğretmen adaylarına sözlü söylem becerilerinin edindirilmesi üzerine yapılan bu çalışmada öğrenenlerin dil seviyelerine uygun videolar seçilerek Fransızca Öğretmen adaylarına sözlü söylem becerilerini ilk seviyelerden itibaren uygulanması gerektiği hedeflenmiştir. Böylece sözlü dil farkındalığı oluşturulmuş öğrenen, sözlü söylem becerilerinin edinilmesinin önemini kavrayacaktır.

Yabancı dil sınıf ortamında dersi veren öğretmenler Fransızca Öğretmen adaylarına hedef dildeki yazılı söylem/sözlü söylem ayrımındaki sözcüksel, sözdizimsel, v.b. ayrımları göstermeleri önerilmektedir. Yazılı söylem ve sözlü söylem arasındaki farklılıkları kavrayan öğretmen adayı hedef dildeki sözlü dil yapısını çözümleyerek ve sözlü söylemde daha aktif olarak daha akıcı konuşabilecektir.

Öğrenilecek yabancı dilin, sınıf ortamında öğrenenler arasında daha aktif kullanımı için etkinliklerin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilmeleri önerilmektedir. Grup içindeki etkileşimin, öğrenilen bilgilerin akranlar arasında tekrar edilme imkanı sunduğu ve akranların birbirlerini destekleyerek sözlü söylem becerilerini öğrendikleri ve bu öğrenmelerin de daha kalıcı oldukları yapılan bu çalışmada tespit edilmiştir.

Yabancı dil öğretmenlerine işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili öğretim yöntemi eğitimi verilmesi önerilmektedir. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ile ders işleyen yabancı dil öğretmeni Fransızca Öğretmen adaylarına işbirlikçi öğrenme

yönteminin önemini hissettirerek dersleri bu yöntemle işleyebilir ve böylece Fransızca Öğretmen adayları, farkındalık kazanarak ve kendi öğrencilerine de işbirliğine dayalı öğrenme ortamı yaratarak daha kalıcı sözlü söylem becerilerini edindirebilirler. Çünkü işbirlikçi öğrenme, öğrencileri pasif bir öğrenen olmaktan çok uzak aktif bir öğrenen özerkliliği kazandırarak ve bağlam doğrultusunda, grup içinde birbirlerini olumlu etkileyerek onların akademik başarılarının artmasına imkan sağlayarak sözlü söylem becerilerinin kalıcılığını artırmaktadır.

Yabancı dil öğretim kitaplarında sözlü söylem/yazılı söylem arasındaki farkların ve sözlü söylem özellikleri içeren doğal ortamda oluşturulmuş metinlerin ve videoların ele alınması, yapılan etkinliklerdeki gibi öğrenme ortamı sağlanarak Fransızca Öğretmen Adaylarına sözlü dil özellikleri farkındalığı kazandırılması ve bu adaylara sözlü söylem becerileri işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile etkin ve aktif bir şekilde edindirilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.

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

Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif Öğrenme*, (10. Basım). İstanbul: Biliş Kitabevi.

Akın, L. (2015, Bahar). “Konuşma Dili Grameri ve Sözlü Derlemlerden Yararlanılarak Konuşma Dili Özelliklerinin Tespiti”, *Türkiyat Mecmuası Dergisi*, C.25, S.1, s. 1-28.

Aksan, Doğan, (2000), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (1. Cilt). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Allen, L. Q. (2006). “Investigating Culture through Cooperative Learning”. *Foreign Language Annals*, 39 (1), 11–21.

André Martinet (1960), *Éléments de Linguistique Générale*, aktaran: Mehmet Rifat, Sema Rifat (1998), *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergibilim Kuramları*, Yapı Kredi Yayınları, s. 132.

Apple, M. (2006). *Language learning theories and cooperative learning techniques in the EFL classroom*. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 9 (2), 277-301.

Arslan, A. ve Coşkun, A.(2012).*Avrupa Dilleri Ortak çerçeve Programı:Türkiye’de ve Dünyada Neler Oluyor? AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, Cilt:12, 20.Yıl Özel Sayı, 1-19.

Avrupa Konseyi, (2001), *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*. Strasbourg:Unités des Politiques Linguistiques.

Aydın, S. ve Alakuş, A. O. (2009). *İşbirlikli Öğrenmeyle Görsel Sanatlar Dersini İşlemenin Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-77.

Baran, F. (2010) Araçça Öğretiminde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi, (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Barkley, E.F., Cross, K.P., & Major, C.H. (2005). Collaborative Learning Techniques. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baş, G. (2012). The Effects of Cooperative Learning Method on Students'achievement and Attitudes Towards English Lesson. Journal of Theory and Practice in Education, 8 (1), 72-93.

Batdı, V. (2013). İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 158-165.

Baykara, K. (2000), "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri Ve Denetim Odakları Üzerine Bir Çalışma". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 201210,.

Baylon, C. Et Fabre, P., (1977), Initiation à la linguistique, Paris, Aubin.

Bozkurt, O., Orhan, A. T., Keskin, A. ve Mazi, A. (2008). Fen ve Teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. TSA 12, 2.

Bölükbaş, F., Keskin, F. & Polat, M. (2011). The Effectiveness of Cooperative Learning on The Reading Comprehension Skills in Turkish as A Foreign Language. The Turkish Online Journal of Educational Technology – October, 10(4), 330-335.

Buran, Ahmet, (2002), "Konuşma Dili Yazı İlişkileri ve Derleme Faaliyetleri". Türkbilig (Anadolu ve Rumeli Ağızları Semineri). S. 4, s. 97–104. Ankara. Türkoloji Araştırmaları.

Cooper, J., Prescott, S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R. ve Cuseo, J. (1990). Cooperative learning and college instruction: Effective use of students learning teams. California State University.

Council of Europe (2000). A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Language Policy Unit.

Demircan, Ömer. (2005). Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri. Der Yayınları, İstanbul.

Demirel, Özcan. (2005). Eğitimde Yeni Yönelimler. (*Gözden geçirilmiş beşinci baskı*). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Özcan (2008). Yabancı Dil Öğretimi. Pegem Akademi. 4. baskı, Ankara.

Duxbury, J. G. ve Tsai, L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3 (1), 3-18.

Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. ( 2005). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Yöntemle İlgili Çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.

Efe vd. (2008), İşbirlikli Öğrenme Teori ve Uygulama. Ankara. Eflatun Yayınevi.

Ekinci, N. (2011). İşbirlikli Öğrenme. Özcan Demirel (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde (s. 39-65). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdem, Mehmet Dursun; Gün, Mesut; Sever, Pelin (2015) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi Ve Alternatif Yöntemler. *Turkish Studies*, C.10, S.11, s. 549-566.

Ergenç, İ. (2002 ) *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*, Multilingual Yayınları, İstanbul.

Ferdinand de Saussure (1980). Genel Dilbilim Dersleri I, TDK, Yayınları, Ankara.

Freeman, D., L., (2006). *Techniques and Principles in Language Teaching*.

Oxford: Oxford University Press.

Freinet, C. (1978) : *L'éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé [5e édition; première édition : 1949, Paris, Ophrys].

Genç, Ayten (2000) *Wörterbuch Paedagogik, Deutsch – Türkisch*, Hacettepe Taş Kitabevi, Ankara.

Genese De Cooperative (1981) : "Techniques Freinet ? Pédagogie institutionnelle? De quoi parlons-nous?" in : *Artisans TFPI*, 1991, n° 7, p. 19.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Gillies, R. M. (2004). The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 41, 257–279.

Gillies, R. M. ve Boyle M. (2005). Teachers' scaffolding behaviours during cooperative learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 243–259.

Gömleksiz, M. (1995). Kubaşık öğrenme teknikleri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Gömleksiz, M. (1997). *Kubaşık Öğrenme*. Adana: Baki Kitabevi.

Gömleksiz, M. N. & Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2, 495-513.

Görgülü, Fatoş (2009) *Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5- 6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi*(Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi), Aydın.

Gültekin, Mehmet (2007). Ruhan Karadağ, Fatih Yılmaz, Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:7,Sayı:2, Eskişehir.

Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (49), 7-30.

Günday, R. (2015). Eylem Odaklı Perspektife Göre Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Değerlendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching* ISSN: 2198 – 4999, Mannheim – Germany Udes, 2337-2349.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (15), 123 – 148.

Güngör, S. N. ve Özkan, M. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Tutumuna Etkileri Üzerine Bir Çalışma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (1), 47-59.

<http://www.anadilim.org>

<http://www.asp.com>

<http://www.bilim.org/?s=haber&haberid=41> “Yabancı Dille Eğitim Nedir, Ne Değildir?” Barbaros AKURT, 21.11.2004

<http://www.françaisfacile.com>

<http://www.tv5monde.com>

<https://journals.openedition.org>

<http://www.egitimpikolojisi.com/geleneksel-egitim-ve-cagdas-egitim.html>

<https://www.turkcebilgi.com/yazi-dili-ve-konusma-dili-nedir>.

Johnson D. W., Johnson R. T., (1991). Learning mathematics and cooperative learning lesson plans for teachers, 1. Ed., Interaction Book Company, Michigan.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns To College What Evidence Is There That It Works?. Change: *The Magazine of Higher Learning*, 30,4, 26-35.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. S. (2000). "Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis", The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Available: <http://www.co-operation.org/pages/clmethods.html>. [Şubat 17, 2008].

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (13. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, P. Araştırma Yöntemleri: Gözlem ve Türleri, <https://www.guncelpsikoloji.net/h5980.html>.

Kaya, S. (2013) İşbirlikli Öğrenme Ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti Ve Yardım Davranışlarına Etkisi, (Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi), Sivas.

Kıran, Z. (1999). "Sözceleme ve Göstergibilim" Dilbilim Araştırmaları. 1999, s. 93-99

Konrot, A. (1984). İşitme Engelli Çocuklarda Konuşmanın Bürünsel Özellikleri Nasıl Geliştirilebilir? Anadolu Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi, 1: 1, s. 119-129.

Krumm, H. (2001). Diesprachlichen Fertigkeiten: Isoliert-Kombiniert-Integriert. Fremdsprache Deutsch, *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 24, 5-12.

Kul, S. (<http://www.p005.net/analiz/korelasyon-analizi>)

Laffitte, R. (1985) : Une journée dans une classe coopérative, Paris, Syros.



Lewis M (1982) *Clinical Aspects of Child Development*. 2. Baský, USA, Lea & Febiger.

Long, M.H. and P. A. Porter. 1985. "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 19/2, 207-228.

Mant, S. (2014). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile uygulanan desen dersi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 253-262.

Nacar Logie N. & Özperçin. A. (2017). Méthode En Vue D'améliorer La Competence De L'oral Des Futur Enseignants De Français Langue Etrangere. *Synergies Turquie*, 10, 85-106.

Nacar Logie N., (2013) "Fransızca Öğretmen Adaylarında Sözlü Söylem Becerilerinin İyileştirilmesi", *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, no.10, 451-458.

Nacar Logie, N., (2000). "Fransızca' da Sözdizimsel Odaklaştırma ve Konulaştırma Türleri, Tonlamaya Yansımaları ve Türkçe" deki Eşdeğerleri", *XV. Dilbilim Kurultayı*, 233-239, Yıldız Üniversitesi, İstanbul.

Nurettin Demir, "Türkçede Varyasyon Üzerine", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 17/2, 2010, s. 93-106.

Obm, (2005). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme- Öğretme- Değerlendirme. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2016 [http://www.dilbilimi.net/ab\\_diller\\_icin\\_ortak\\_avrupa\\_basvuru\\_metni\\_meb\\_taraf\\_indan.pdf](http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_taraf_indan.pdf)

Oflaz, A. (2015) Geleneksel Ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *Turkish Studies*. Cilt 10. ss. 695-712. Ankara

Olğun, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin

başarı, tutum ve bilişüstü becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pala, A. (1995), İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkililiği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8 (2), 1-15. <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm> Son Erişim Tarihi 01.05.2013.

Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'enseignemet de langues*, Cles International, Paris.

Roy, P. (1995). "Cultivating Cooperative Group Process Skills Within The Language Art Classroom", in Stahl, R. J. (Eds), *Cooperative Learning in Language Arts* (1-16). USA: Addison-Wesley Publishing.

Saban, A. (2000). *Öğrenme, Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel,

Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Saban, A. A. ve Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* (9)1, 35-58.

Sciliano, J. I. (2001). How to Incorporate Cooperative Learning Principles in the Classroom: It's More Than Just Putting Students in Teams. *Journal of Management Education*, 25(1), 8-20 © 2001 Sage Publications, Inc.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi:Ankara.

Slama-Cazacu, T. (1961). Langage et Contexte, Mouton.

Slavin R.E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and Controversy, Educational Leadership.

Slavin, R., Leavey, M., Madden, N. (1986). Team accelerated instruction— Mathematics. Watertown, MA: Mastery Education Corporation.

Soylu, B. (2008). İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Stenlev, J. (2003). Cooperative Learning in foreign language teaching. 03.07.2013 tarihinde. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr25/Stenlev.pdf>. sitesinden alınmıştır.

Ş. Erkan S. Seda. (2015) *Exploitation Des Textes Dans Le Niveau A2*. Turkish Studies. Cilt 10. Sf 1347-1358.

Şahin, E., Maden, S., Kardaş, M.N. ve Şahin A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sayı/Issue: 15, s. 257 – 268.

Tagliante, C. (2001). La classe de langue. Paris : CLE International.

Tepecik, A. ve Zor, A. (2014). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Sanat Eğitiminin Akademik Başarıya Etkisi. idil, 3 (14), s.51-70.

Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R, Piburn, M., & Cunningham, R. (1997). İlköğretim fen öğretimi. Ankara: YÖK/DB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.

Uğurlu, S. (2010). Developing critical thinking skills through cooperative learning. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.

Ünal, Ç. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinler: Yenilikçi Yaklaşımlara Geçiş Süreci ve Gerekçeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 203-212.

Vahapoğlu, E. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi ve Yolları, <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/.html>.

Vardar, B., 2002, *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*, İstanbul, Multilingual.

Vardar, B.1998. Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, ABC, İstanbul.

Vasquez, A. / Oury, F. (1971) : De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle (2 vol.), Paris, Maspéro.

Yalçın, S, K. (2008) “Rusya’da Yaşayan Türklerin Konuşma Dillerinin Yazı Diline Dönüştürülme Süreci Ve Ötekileştirme Ekseninde İzlenen Dil Politikaları” *Turkish Studies*, C.3, S.7, s. 662-678.

Yalçın, N. (1999) *İstanbul Türkçesi Konuşma Dili (1930-1950)*, (Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Yıldız, V. (1999), “İşbirlikçi Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (17), 155-163.

Yılmaz, A. (2001), “İşbirliğine Dayalı (Kubaşık) Öğrenme Yönteminin Yüksek Öğretim Sınıflarında Kullanılması”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S.28, ss. 593-612.

Yılmaz, S. & Yılmaz, A.U. (2006). Konuşma dili olarak Türkçenin iki temel alanda incelenmesi: Tonlama ve Sözceleme. *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. Cilt XXXV. sf 197-228.

Yılmaz, S. (2012) “Türkçede Sözlü Derlem Oluşturma Çalışmaları Üzerine Değerlendirmeler (Uluslararası Global COE Program Projesi Çerçevesinde)”,

*CbLLE: Corpus-based Linguistics and Language Education*, Tokyo, Japan, C. 1, S. 9, s. 120-140.

## **ÖZGEÇMİŞ**

### **KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı Soyadı: ŞULE ÇINAR YAĞCI

E-Posta: elus324@hotmail.com

### **EĞİTİM BİLGİLERİ**

2014-2018 İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransızca Anabilim Dalı Yüksek Lisans (Tezli)

2010-2014 İstanbul Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği (İstanbul)

2008-2009 Universite Paris 13 Nord (Paris)

2006-2010 Atatürk Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı (Erzurum)

### **MESLEKİ DENEYİM**

2014-2015 İsmek(Bahçeşehir, Başakşehir, Zeytinburnu) Fransızca Öğretmeni

2013-2014 Vefa Lisesi(Fransızca Öğretmeni)

2012- 2015 Yetişkinlere (İstanbul Üniversitesi) ve Çocuklara (Galatasaray İlkoklu) Özel Ders

2011-2014 Asistan Öğrenci (Fransız Kütüphane Görevlisi ve Fransızca Hazırlık Sınıfı Öğrencilerine Yardımcı Öğretmen) (İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü)