

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BENZETİM
(SİMÜLASYON) TEKNİĞİNİN KULLANIMI**

**Hazırlayan
Gürkan TABAK**

**Danışman
Doç. Dr. Ali GÖÇER**

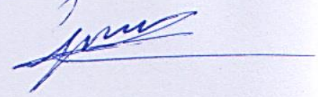
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OCAK 2013
KAYSERİ**


BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

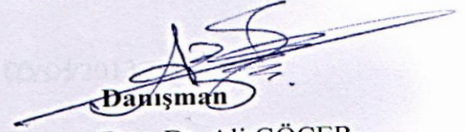
Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Kullanımı*” adlı çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini ve sunulduğunu beyan ederim. Yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlandığımı belirtirim.

Gürkan TABAK



Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Kullanımı adlı yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Tezi Hazırlayan
Gürkan TABAK


Danışman
Doç. Dr. Ali GÖÇER

İÇERİK:

Danışman: Doç. Dr. Ali GÖÇER

Üye: Doç. Dr. Erhan AYDIN

Üye: Doç. Dr. Adnan KARADÖZ

NOT:

Bu tezin kshullü: Tezini Yönerginin Kurulunun 10/10/2013 tarih ve ... sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Doç. Dr. Ali GÖÇER danışmanlığında Gürkan TABAK tarafından hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Kullanımı” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

09/01/2013

JÜRİ:

Danışman: Doç. Dr. Ali GÖÇER

Üye : Doç. Dr. Erhan AYDIN

Üye : Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun ..10/01/2013.. tarih ve ...39..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

09/01/2013
Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN

ÖNSÖZ

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim (simülasyon) tekniğinin kullanımını ele almaktadır. Araştırma, Kayseri ili Kocasinan ilçesi Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi 10/B sınıfında gerçekleştirilmiştir. Benzetim ile yabancı dil öğretimi konusunda yurtdışında farklı dillerde çalışmalar olmasına rağmen Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Benzetim tekniğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ilk kez kullanılmış olması, bu araştırmanın en önemli özelliğidir.

Araştırma sürecinde bana pek çok kişinin yardım ve desteği olmuştur. Öncelikle danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Ali GÖÇER’e araştırmanın ilk gününden itibaren bana verdiği destek ve bilgilerden ötürü teşekkür ederim. Yine geçirdiğim yüksek lisans yaşantımda maddi manevi her açıdan yanımda olan ve hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen hocalarım Doç. Dr. Erhan AYDIN, Doç. Dr. Adnan KARADÜZ, Yrd. Doç. Dr. Şahika KARACA, Arş. Gör. Emre TOPRAK ve Arş. Gör. Abdullah ÇOBAN’a ayrı ayrı teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan ve araştırmada işbirliği yaptığım 10/B sınıfı edebiyat öğretmenine ve öğrencilerine teşekkür ederim. Okul müdürü ve okulda bana yardım eden tüm öğretmenlere de teşekkür etmek isterim.

Araştırmanın kavramsal çerçevesinde ve izlenecek yol konusunda önerilerde bulunan, sunduğu fikirlerle farklı noktaları görmem konusunda önemli bir kaynak ve benzetim hususunda duayen olan Simulation & Gaming Dergisi Editörü ve Nice Sophia Antipolis Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. David Crookall’a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Hayatıma girdiği andan itibaren varlığından güç aldığım sevgili eşime ve çok kıymetli aileme yoğun ve zorlu çalışma süreçlerinde bana gösterdikleri ilgi, özen, sabır ve fedakârlıklarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Kullanımı

Gürkan TABAK

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi Ocak 2013
Danışman: Doç. Dr. Ali GÖÇER**

ÖZET

Yabancılara Türkçe öğretiminde genellikle geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir ve bu durum, alanyazında bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple, yabancılara Türkçe öğretiminde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin de kullanılması gerekmektedir. Bu araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin kullanımı ele alınarak öğretim tekniği konusunda yaşanan sorunlara alternatif çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Bu araştırma, Kayseri ili Kocasinan ilçesi Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları araştırmacı, yabancı uyruklu öğrenciler, uygulama öğretmeni ve geçerlik komitesinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilmiştir. Veriler betimsel ve içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin sınıfın fiziksel ve sosyal boyutuna, sınıf içi uygulamalara ve öğrenen özelliklerine yönelik önemli değişiklikler oluşturduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, öğretim tekniği, benzetim tekniği.

Using the Simulation Technique in Teaching Turkish to Foreigners

Gürkan TABAK

Erciyes University Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, January 2013

Thesis Consultant: Assoc. Prof. Dr. Ali GÖÇER

ABSTRACT

Traditional teaching methods and techniques are often used in teaching Turkish to foreigners, and this fact is seen as a problem in this field. Therefore, modern language teaching methods and techniques have to be used. This study in which simulation technique is used aims to develop alternative solutions for figuring out the problems in teaching Turkish to foreigners. This study was designed as an action research. It was carried out at high school called 'Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi' in Kayseri. Participants were a researcher, foreign students, a practice teacher and a committee to check the validity. Data were collected through observations, an interview and documents. Descriptive and content analysis were employed to analyze the data. The findings have revealed that simulation technique in teaching Turkish to foreigners had a positive impact on physical and social dimension of classroom, classroom practices and the characteristics of learners.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, teaching technique, simulation technique.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
RESİM, ŞEKİL VE TABLOLAR.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	6
1.3. Tanımlar.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Benzetim (Simülasyon)	9
2.2. Benzetim Tekniği ile Öğretim	9
2.3. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretimi	10
2.3.1. İletişimsel Dil Yaklaşımı Çerçevesinde Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretimi.....	10
2.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Benzetimin Temel Unsurları.....	13
2.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Benzetim Tekniğinin Uygulama Aşamaları	15
2.3.4. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerilerinin Benzetim Tekniğiyle Geliştirilmesi	19
2.3.4.1. Okuma Becerisinin Benzetim Tekniğiyle Geliştirilmesi.....	19
2.3.4.2. Yazma Becerisinin Benzetim Tekniğiyle Geliştirilmesi	20
2.3.4.3. Dinleme Becerisinin Benzetim Tekniğiyle Geliştirilmesi.....	20
2.3.4.4. Konuşma Becerisinin Benzetim Tekniğiyle Geliştirilmesi	21
2.3.5. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmenin Rolü.....	22
2.3.6. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretiminde Öğrencinin Rolü.....	24
2.3.7. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretiminde Ortam (Sınıf).....	24

2.3.8. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretiminde Grupların Oluşturulması	27
2.3.9. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretiminin Yararları ve Sınırlılıkları	28
2.4. İlgili Bazı Araştırmalar	32
2.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim Tekniğinin Kullanımı	34
3. YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.1.1. Eylem Araştırması	37
3.1.2. Eylem Araştırması Süreci	40
3.2. Ortam	47
3.3. Katılımcılar	49
3.4. Veri Toplama Araçları	52
3.4.1. Araştırmacı Günlüğü	53
3.4.2. Gözlem	54
3.4.3. Video Kayıtları	55
3.4.4. Görüşme	56
3.5. Verilerin Analiz Edilmesi	58
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	59
4. BULGULAR	62
4.1. Eylem Öncesi Sınıf Gözlemlerine İlişkin Bulgular	62
4.1.1. Eylem Öncesi Sınıfın Fiziksel Boyutuna İlişkin Bulgular	62
4.1.2. Eylem Öncesi Sınıfın Sosyal Boyutuna İlişkin Bulgular	65
4.1.3. Eylem Öncesi Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Bulgular	71
4.1.4. Eylem Öncesi Öğrenen Özelliklerine İlişkin Bulgular	78
4.2. Eylem Sürecine İlişkin Bulgular	79
4.2.1. Eylem (Benzetim) Sürecinde Sınıfın Fiziksel Boyutuna İlişkin Bulgular	80
4.2.2. Eylem (Benzetim) Sürecinde Sınıfın Sosyal Boyutuna İlişkin Bulgular	83
4.2.3. Eylem (Benzetim) Sürecinde Benzetim Tekniğine İlişkin Bulgular	86

4.2.4. Eylem (Benzetim) Sürecinde Öğrenen Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	89
4.3. Eylem Sonrasına İlişkin Bulgular.....	90
4.3.1. Uygulama Öğretmeninin Görüşlerine İlişkin Bulgular	90
5. TARTIŞMA	95
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	100
6.1. Sonuçlar.....	100
6.2. Öneriler.....	102
7. KAYNAKÇA	104
EKLER.....	115
EK-1: İzin Belgesi	115
EK-2: Tez İsim Değişikliği Belgesi	116
EK-3: Basın Duyurusu	117
EK-4: Okul Duyurusu	118
EK-5: Görüşme Formu	119
EK-6: Grup Sunucusu Örnek Katılım Davetiyesi	121
EK-7: Konuşmacı Örnek Katılım Davetiyesi.....	122
ÖZGEÇMİŞ.....	123

RESİM, ŞEKİL VE TABLOLAR

Resim 1. Gökkuşuğu Ders Kitabı-3 7. konu derse hazırlık sayfası.....	34
Resim 2. Akıllı tahtanın televizyon ekranı olarak kullanılması örnekleri	81
Şekil 1. Benzetimin yapısı	12
Şekil 2. Dil seviyelerine göre dikkat edilmesi gereken hususlar	28
Şekil 3. Benzetim tanıtım afişi	35
Şekil 4. Eylem araştırması süreci	40
Şekil 5. Etkileşimde bulunacak kişiler	45
Şekil 6. Uygulama öncesi sınıfın hâli ve oturma düzeni.....	48
Şekil 7. Uygulama esnasında sınıfın hâli ve oturma düzeni	49
Şekil 8. Eylem öncesi sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası.....	65
Şekil 9. Eylem öncesi sınıfın sosyal boyutuna ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası.....	70
Şekil 10. Eylem öncesi sınıf içi uygulamalara ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası.....	77
Şekil 11. Öğrenen özelliklerine ilişkin MAXQDA 11 programı aracılığıyla elde edilen içerik portresi	79
Şekil 12. Eylem anında sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası.....	82
Şekil 13. Eylem anında sınıfın sosyal boyutuna ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası.....	85
Şekil 14. Eylem anında benzetim tekniğine ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası	89
Şekil 15. Uygulama öğretmeninin görüşlerine ilişkin MAXQDA 11 programı aracılığıyla elde edilen içerik portresi	94
Tablo 1. Hyland'e (1993) göre benzetimin aşamaları.....	15
Tablo 2. Davranışa yönelik bazı bilgilendirme çeşitleri	18
Tablo 3. Grup belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması	27
Tablo 4. Katılımcılar hakkındaki bilgiler.....	50
Tablo 5. Uygulama öncesi araştırmacı gözlem takvimi.....	55

Tablo 6. Video kayıtlarına ait bilgiler	56
Tablo 7. Eylem öncesi sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin gözlemlerin içerik analizi	62
Tablo 9. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 09.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi	65
Tablo 10. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 16.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi	66
Tablo 11. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 23.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi	68
Tablo 12. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 30.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi	69
Tablo 13. Sınıf içi uygulamalara ilişkin 09.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi.....	71
Tablo 14. Sınıf içi uygulamalara ilişkin 16.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi.....	72
Tablo 15. Sınıf içi uygulamalara ilişkin 23.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi.....	74
Tablo 16. Sınıf içi uygulamalara ilişkin 30.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi.....	75
Tablo 17. Eylem öncesi öğrenen özelliklerine ilişkin gözlemlere yönelik betimsel analiz	78
Tablo 18. Eylem sürecinde sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin video kayıtlarının içerik analizi	80
Tablo 19. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 07.12.2012 tarihli video kaydının içerik analizi	83
Tablo 20. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 14.12.2012 tarihli video kaydının içerik analizi	84
Tablo 21. Benzetim tekniğine ilişkin 07.12.2012 tarihli video kaydının içerik analizi ..	86
Tablo 22. Benzetim tekniğine ilişkin 14.12.2012 tarihli video kaydının içerik analizi ..	87
Tablo 23. Öğrenen özelliklerine ilişkin gözlemlere yönelik betimsel analiz.....	89
Tablo 24. Birinci soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri	90
Tablo 25. İkinci soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri	91
Tablo 26. Üçüncü soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri	91
Tablo 27. Dördüncü soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri	92
Tablo 28. Beşinci soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri	92
Tablo 29. Altıncı soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri	93
Tablo 30. Yedinci soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri.....	93

1. GİRİŞ

“Başlamak işin en önemli kısmıdır.”

Platon

Günümüzde yabancı dil öğretimi, hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır. Uluslararası ilişkilerin gelişmesi, sınırların göreceli olarak ortadan kalkması, dünyanın giderek bir köy hâline gelmesi, küresel rekabetin yaşanması gibi güncel gelişmeler farklı dil(leri) öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. “Ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal, ekonomik, eğitim ve kültür alanlarında daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır” (Tok ve Arıbaş, 2008, s. 206). Bu nedenle yabancı dil öğrenmeye karşı dünyanın birçok yerinde yoğun bir talebin olduğu gözlemlenmektedir.

Eskiden bir yabancı dil bilen ön plana çıkarken, bugün bir yabancı dil bilmek sıradan hâle dönüşmüştür. Örneğin, İngilizcenin dünyada ortak iletişim dili “lingua franca” olmasına rağmen sadece İngilizce bilmek, bireyleri ön plana çıkarmada yetersiz kalabilmektedir. Genç (2012), Türk iş dünyasının yabancı dil talebini incelediği çalışmasında, Türkiye’deki şirketlerin İngilizcenin yanı sıra Almanca, Fransızca, İtalyanca, Rusça, Arapça, Çince, Japonca gibi dillere sahip bireylerle çalışmak istediklerini de dile getirmektedir. Günümüzde, insanlar için bir değil, birden çok yabancı dil bilmek önem kazanmıştır. Artık 21. yüzyıl insanı tarif edilirken bir özelliği olarak da çok dilli (*İng.* multilingual) olmasına gönderim yapılmaktadır.

İnsanlar çeşitli sebepler dolayısıyla yabancı dil öğrenmektedirler. Örneğin, Türkiye’de halkın yabancı dil algısını inceleyen Akalın ve Zengin (2007); ticari, akademik, meslekî ve kültürlerarası iletişim getirilerinden dolayı insanların yabancı dillere ilgilerinin olduğunu dile getirmektedir. Aynı zamanda insanları yabancı dil öğrenmeye yönlendiren sebepler yabancı dil seçiminde de önemli rol oynamaktadır. Bu duruma ticaret yapmak isteyen bir işadamı için Çince, yurtdışında öğrenim görmek isteyen bir öğrenci için İngilizce, çizgisini oluşturmak adına ilham arayan bir stilist için Fransızca, Güney Amerika’da futbolcu keşfetmek üzere arayışlarda olan bir yetenek avcısı (*İng.* scout) için İspanyolca veya Portekizce öğrenmek örnek olarak verilebilir. Nitekim yabancı dil öğrenmek insana farklı özellikler kazandırmaktadır. İşcan (2011), yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracığı nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- “Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve hoşgörü geliştirme.
- Kültürel gelişimlerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanma.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma.
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme.
- Kendi anadilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanma.
- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme.
- Yükseköğretimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme.
- İş bulma olanaklarını çoğaltma.
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip, üst düzey çalışma ortamına katılabilmeye.
- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma.” (s. 32).

Yabancı dil bilmenin insanlara kazandırdıkları günümüzde yadsınamaz bir gerçektir. Bu realite doğrultusunda son zamanlarda farklı dillere karşı ilginin arttığı görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik talepler de artmış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için çalışmalar hız kazanmıştır. Bu durumun arka planında Türkiye'nin son dönemde yaşadığı gelişmeler ve geçirdiği dönüşümler yer almaktadır, çünkü bir devletin gelişimiyle dilinin farklı devletler ve milletler tarafından öğrenilmesi arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Bu ilişkiye, Amerika'nın süper güç olmasına paralel olarak dilinin de dünyada baskın olması örnek olabilir.

Son dönemde Türkiye birçok açıdan büyük bir ilerleme kat etmiştir. Bu ilerlemenin bir yansıması da Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi/öğretilmesi konusunda görülmektedir. Türkiye'nin ekonomik, siyasi, kültürel ve eğitim alanında yaptığı atılımların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine canlılık getirdiği söylenebilir. Her yıl gerçekleşen Uluslararası Türkçe Olimpiyatları, Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan Arnavutluk Tiran ve İşkodra, Belçika Brüksel, Bosna Hersek Saraybosna ve Foynitsa, Gürcistan Tiflis, İngiltere Londra, İran Tahran, Japonya Tokyo, Kazakistan Astana, KKTC Lefkoşa, Kosova Priştine, Prizren ve İpek, Lübnan Beyrut, Macaristan

Budapeşte, Makedonya Üsküp, Mısır Kahire ve İskenderiye, Polonya Varşova, Romanya Bükreş ve Köstence, Suriye Şam ve Ürdün Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, TRT Türk'te yayınlanan “Türkçe ile Yarışıyorum” adlı televizyon programı, Türkiye’yi ziyaret eden turist sayısındaki artış, Balkan coğrafyasındaki Osmanlı etkisi, Orhan Pamuk’un Nobel Edebiyat Ödülü’nü kazanması gibi etkenler ise Türkiye ve yabancı dil olarak Türkçenin gündemdeki yerini güçlendirmektedir. Yurtdışındaki Türk okulları ve üniversiteleri, yabancı üniversitelerdeki Türk Dili ve Türkoloji bölümleri, çeşitli merkezler, TÖMER’ler, özel kurslar, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik yüksek lisans programlarının açılması ve tezlerin yürütülmesi, Yunus Emre kültür merkezleri gibi gelişmeler ise yabancı dil olarak Türkçenin arka planda eğitim boyutunu oluşturmaktadır. Arka planın çeşitli boyutlarını somutlaştırmak adına daha açık bir örnek vermek gerekirse eğitim boyutuna yönelik Türkiye ve dünyanın çeşitli ülkelerindeki merkezlerden bahsedilebilir. Dolunay’ın (2005) tespit edebildiği 57 ülkedeki 223 merkezin yabancılara Türkçe öğretmesi eğitim boyutu adına önemli bir gelişmedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda önemli gelişmeler yaşanmasına rağmen İngilizce, Fransızca gibi yabancı dillerin öğretimiyle karşılaştırıldığında hâlâ eksiklikler mevcuttur. Bayraktar’ın (2003) “*Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi*” adlı çalışması da dikkate alındığında aslında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin uzun bir geçmişe sahip olduğu düşünülebilir. Geçen süre, Türklerin kurduğu devletler ve hoşgörü iklimi tasavvur edildiğinde Türkçenin yabancı dil olarak daha fazla konuşanı olması ve daha geniş alana yayılması gerektiği akla gelebilir. Çünkü, 19. ve 20. yüzyılda dünyanın ikinci büyük sömürge imparatorluğuna sahip Fransızların etkisiyle bugün Batı Afrika’daki birçok devletin Fransızca konuşur olması ve hoşgörüye dayalı devlet yönetimini benimseyen Türklerin dilinin yabancılar arasında yaygınlaşmaması birlikte düşünüldüğünde dramatik bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Fransızların asimilasyon politikasıyla Türklerin hoşgörü politikası karşılaştırıldığında Fransızcanın yaygınlaşması doğal gözükmemektedir. Ancak dramatik sonuç olarak değerlendirilebilecek durum, Türklerin hoşgörü ikliminde yabancılar için dilini çekici kılamamasıdır. Hem bilim dili hem de sanat dili olarak Türkçe yabancılar için öğrenilmesi gereken diller arasında olması gereken yerde olamamıştır. Örneğin Mevlana’nın Mesnevi’yi Farsça yazması ele alınabilir. Bugünlerde dünyada Mevlana ve

eserleri büyük ilgi görmektedir. Mevlana'yı kaynağından okumak isteyen birisi Farsça öğrenmek zorundadır. Eğer Mevlana Mesnevi'sini Türkçe yazmış olsaydı; Mesnevi'nin orijinalini okumak ve onun hakkında araştırma yapmak isteyenler belki de Türkçe öğreneceklerdi.

Yabancılara Türkçe öğretiminin, geçmişi çok uzun bir zamana dayanır. “Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili bilinen kaynaklara bakıldığında bunların genelde sözlük çalışmalarından oluştuğu, çoğunun dil bilgisi de içerdiği görülür” (Bayraktar, 2003, s. 69). Yabancılara Türkçe öğretimi, çoğunlukla sözlük ve dil bilgisi kitaplarıyla sınırlı kalmış ve bireysel çabalardan öteye geçememiştir (bk. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılan kitaplar hakkında bilgiye ulaşmak için Mehmet Hengirmen'in 1993 yılında A. Ü. TÖMER Dil Dergisi'nin 10. sayısında yayınlanan “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*” adlı makalesi). Açık'a (2008) göre, 11. yüzyıldaki Kaşgarlı'nın Divan-ı Lügati't Türk'ünden 1950'lerde üniversiteler aracılığıyla verilmeye başlanan derslere kadar sistemli bir şekilde yabancılara Türkçe öğretimi yapılmamıştır. Tarihsel olarak Divan-ı Lügati't Türk'ten 1950'lere kadar neredeyse 1000 yıllık bir süre geçmiş ve bu sürede yabancılara Türkçe öğretimi adına sistemli çalışmalar yürütülememiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi, geçmişi denildiğinde eski ancak etkisi düşünüldüğünde yeni bir alandır. “Dünyada en çok konuşulan diğer dillerle kıyaslandığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çok yenidir” (Gürsoy, 2011, s. 1). “Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır” (Göçer ve Moğul, 2011, s. 801). Bu tarihten günümüze kadar Büyük Öğrenci Projesi, üniversitelerin bünyesinde TÖMER’lerin kurulması ve yaygınlaşması, TİKA’nın çalışmaları, Yunus Emre Enstitüsü’nün kurulması ve dünyanın farklı noktalarında merkezler açılması gibi çalışmalar yabancılara Türkçe öğretiminin önemsendiğini ve yaygınlaştırılmak istendiğini göstermektedir.

Yaşanan gelişmelere rağmen yeni bir alan olması ve çalışmaların son zamanlarda yoğunlaşması sebebiyle yabancılara Türkçe öğretiminde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların yaşanması da doğal bir süreçtir. Bu alanda gelişimin kaydedilmesi ve ideal olana ulaşılabilmesi için sorunların yaşanması, çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil

olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), Göçer ve Moğul (2011), Ünlü (2011), Alyılmaz (2010), Candaş Karababa (2009), Özyürek (2009), Açık (2008) gibi araştırmacılar dile getirmiştir. Genellikle araştırmacıların tespit ettiği sorunlar; yabancılara Türkçe öğretiminin ayrı bir disiplin olarak ele alınmaması, dil akademisinin olmayışı, tek tip öğretim programı, karma gruplara eğitim verilmesi, ders kitapları, araç ve gereçleri yetersizliği, yaklaşım, yöntem ve teknik sorunudur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknik sorununa yönelik çeşitli çalışmalar yapılarak çözüm önerileri sunulmaktadır. Yapılan çalışmalar, genellikle iletişimsel dil yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Çünkü yabancı dil öğretiminde amaç, hedef dilde bireye iletişim becerisi kazandırabilmek ve iletişim anında ortaya çıkabilecek olası sorunları en aza indirmektir. Yöntem ve teknik konusunda; göreve odaklı öğrenme yöntemi (Yorulmaz, 2009; Akbal, 2008; Yaylı ve Yavuz, 2008; Yaylı, 2004), mikro öğretim (Yoğurtçu, 2009), telkin yöntemi (İşcan, 2011), yansıtıcı öğretim (Bölükbaş, 2004); drama, oyun ve rol yapma (Gürsoy, 2011; Kara, 2010; Tüm, 2010; Arslan ve Gürsoy, 2008; Dervişoğulları, 2008; Sarıçoban, 2004) teknikleri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde, teknik sorununa çözüm üretmek için farklı öğretim tekniklerini konu edinen çalışmalara ihtiyaç vardır.

Türkçenin yabancılara daha etkili bir şekilde öğretilmesi için çağdaş öğretim tekniklerine yönelik farklı boyutlarda çalışmaların yapılması gereklidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik alanyazın incelendiğinde farklı ve çağdaş bir öğretim tekniği olan *benzetim* (simülasyon) tekniğinin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin kullanımı ele alınacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Daha önce de belirtildiği gibi yabancılara Türkçe öğretiminde birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlardan birisi de Türkçenin yabancılara öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanımı sorunudur. Sınıf içi uygulamalarda Türkçenin yabancılara öğretimi, genellikle düz anlatım ve soru – yanıt şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu

yüzden dersler tek tip geçmekte, öğrencilerin derslerde motivasyonu düşmekte ve etkili öğretim – öğrenme ortamı oluşmamaktadır. Bu sebeple, sınıf içi uygulamalarda bir sorun olarak değerlendirilen öğretim tekniği seçimi ve kullanımı büyük bir önem taşımaktadır. Doğru öğretim tekniğiyle kısa sürede başarı elde edilebileceği gibi yanlış bir öğretim tekniğiyle uzun sürede başarı elde edilemeyebilir.

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretim tekniği seçimi ve kullanımı konusunda yaşanan sorunlara, benzetim tekniğinin kullanımı çerçevesinde alternatif çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

“Yabancılara Türkçe öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknik konuları, çok üzerinde durulmayan ve tartışılmayan hususlardır” (Barın, 2011, s. 168). Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalarda çeşitli sebeplerden dolayı (zaman sıkıntısı, karma gruplara öğretim gibi) geleneksel yöntem ve teknikler tercih edilmektedir. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde genellikle öğretmen merkezli ve dil bilgisi odaklı geleneksel teknikler kullanıldığı için dilin en önemli işlevlerinden biri olan iletişimsel boyut göz ardı edilebilmektedir” (Tüm, 2010, s. 1898). Oysa günümüzde, yabancı dil eğitiminde iletişimsel boyut ön plana çıkmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimi ön plana çıkaracak yaklaşımlar benimsenerek yöntemlerin seçilmesi ve tekniklerin uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde iletişimi ön plana çıkararak tekniklerden birisi de benzetim tekniğidir. İletişim boyutu, yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniği kullanılmasının en önemli gerekçesini oluşturmaktadır. İletişim odaklı yürütülmeyen yabancı dil öğretimi, teorik planda kalır ve pratik olarak hayata aktarılamaz. Oysa yabancı dil öğretiminin en önemli hedeflerinden birisi, bireye hedef dilde iletişim becerisinin kazandırılmasıdır.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), Alyılmaz (2010), Açık (2008) gibi araştırmacılar yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim tekniği konusunda sorunlar olduğunu dile getirmektedirler. Öğretim tekniği konusunda yaşanan sorunların çözülmesi, özellikle

öğretmen niteliğine bağlıdır. Çünkü “öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, bir bakıma takip ettiği strateji, yöntem ve teknik bilgisi ile kendini gösterir” (Göçer, 2009, s. 30). Bu çalışma ile yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler farklı bir öğretim tekniği olan benzetimden haberdar olabileceklerdir. Benzetim tekniği, öğretmenler için sınıflarında kullanılacak alternatif bir öğretim tekniği olabilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin kullanılması sınıf içi uygulamaların başarısını artırma açısından da önem kazanmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda benzetimin kullanılması “*dört temel beceriyi dikkate alma, verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu, öğrencileri aktif kılma, kullanılan dilin öğretilmesi, öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânının verilmesi, öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi, dil ile birlikte kültürün verilmesi ve dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalara yer verilmesi*” (Barın, 2004, s. 22-25) ilkelerine hizmet edebilmesi bakımından önemlidir. Benzetim tekniği ile öğretim, yabancılara Türkçe öğretimindeki temel ve genel ilkelere doğrudan hizmet etmektedir. Demirel’e (2011) göre, “sınıf içi yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlı olmaktadır” (s. 29).

Farklı ülkelerden gelen yabancılara, genellikle karma gruplarda Türkçe öğretilmektedir. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretilirken karma grup sorununu oluşturmaktadır. Aynı ülkeden gelen yabancılar arasında gruplaşmalar ve sınıfta bölünmeler oluşabilmektedir. Farklı ülkeden gelenler arasında bariz öğrenme farklılıkları da görülmekte ve bu da sınıfta olumsuz bir öğrenme atmosferi oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Benzetim tekniği grupla öğrenme fırsatı verdiği için öğrenciler arasında iletişimi artırmakta, öğrencilerin kaynaşmasını sağlayarak olumlu sınıf atmosferi oluşmasına katkı yapmaktadır. Benzetim tekniği özellikle sınıf içi iletişimin artırılmasında etkili bir öğretim tekniğidir.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), Bayyurt ve Yaylı (2011) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başvurulacak kaynakların yetersizliğinden söz etmektedirler. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik kaynaklar incelendiğinde, benzetim tekniğine yönelik kuramsal ve uygulamalı çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışma aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına, benzetim tekniğinin kuramsal ve pratik yönlerini ele alan bir kaynak kazandırılmış olacaktır. Bu kaynaktan

yabancılara Türkçe öğreten kurum ve kuruluşların, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar yapan akademisyenlerin, yabancılara ders veren öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yararlanabileceği düşünülmektedir.

Yaygın olarak kullanılan yabancı dillerin öğretiminde benzetim tekniğinin kullanıldığı pek çok çalışma vardır. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi alanında benzetim tekniğini ele alan hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin kullanıldığı ilk çalışma ve yapılacak çalışmalara da örnek olması açısından bu çalışmanın özgün olduğu düşünülmektedir.

1.3. Tanımlar

➤ Benzetim

Benzetim, “sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir” (Demirel, 2005, s. 14).

➤ Yabancı Dil

Bir insanın ana dili dışında daha sonra öğrenerek sahip olduğu dillere yabancı dil denir (Tosun, 2006; Demircan, 2005).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Benzetim (Simülasyon)

Benzetim, kelime anlamı olarak “simülasyon” terimine karşılık gelmektedir (*bk.* <http://tdkterim.gov.tr/bts/> ve <http://www.tdkterim.gov.tr/>). Türkçe kaynaklarda, yabancı kökenli olan simülasyon, Türkçe karşılığı olan benzetim ve benzetişim kelimeleri kullanılmakla beraber benzetim kelimesinin kullanımı daha çok tercih edilmektedir. Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü incelendiğinde simülasyon kelimesinin Fransızcadan Türkçeye geçtiği görülmektedir (*bk.* <http://www.tdkterim.gov.tr/bati/>). Benzetim kelimesi ve terimi; Almanca, Fransızca ve İngilizcede simulation, İspanyolcada simulación, Portekizcede simulação ve Felemenkçede simulatie kelimesiyle karşılanmaktadır (*bk.* <http://translate.google.com.tr/>). Ören’e (2006) göre “bu terimler; ‘benzer’ anlamına gelen ‘similis’ kökünden gelen, bir şeyin benzerini (taklidini) yapmak demek olan ve 14. yüzyıldan beri Latince kullanılan ‘simulare’ sözcüğünden türetilmiş olup, teknik olmayan anlamda bir şeyin benzeri veya sahtesi anlamında kullanılmış ve ancak 20. yüzyılda teknik bir anlam kazanmıştır” (<http://www.site.uottawa.ca/~oren/pubs-pres/2006/pub-E01-06-benzetim.pdf>).

2.2. Benzetim Tekniği ile Öğretim

Benzetim, farklı disiplinlerde kullanılan bir öğretim tekniğidir. Tok’a (2008) göre bu teknik, “her alanda etkinlikle kullanılabilir” (s. 192). “Benzetim, gerçekçi bir ortamda öğrenme fırsatı sunan ve problem çözme becerilerini tehlikesiz bir ortamda pratik yapma olanağı sağlayan öğretimle ilgili bir tekniktir” (Güven ve Ören, 2005, s. 245). Benzetim ile öğretimin amacı; öğrencilere gerçek ortama en benzer ortamda gerçek hayat durumlarını sunmak, öğrencilerin aktif olarak gerçek hayat durumlarını yaşamasını, değerlendirmesini ve tecrübe edinmesini sağlamaktır.

Benzetim tekniği, gerçek hayat koşulları sunması sebebiyle birçok disiplinin dikkatini çekmiştir. Günümüzde birçok disiplininde benzetim tekniği ile öğretimden

faydalanılmaktadır. Benzetim tekniği, tıp eğitimi (Lane, Slavin ve Ziv, 2001; Mıdık ve Kartal, 2010) yöneylem araştırmaları (Pidd, 2009), kimya öğretime (Pekdağ, 2010), iş dünyası (Fripp, 1997), uluslararası ilişkiler (Starkey ve Blake, 2001), mühendislik (Rade, 1994), hukuk (Hollander, 1977) gibi birçok farklı alanda kullanılmaktadır. Örnek olarak iş dünyasında gerçek anlamda bir şirketin zarar etmesi şirketin iflasına yol açabilir. Yöneticilerin, bu zor koşullarla mücadele edebilmesi ve şirketin iflasın eşiğine gelmemesi için bir takım yeterliliğe sahip olmaları gerekir. Benzetim tekniği, bu yeterlilikleri kazandırmak için önemli deneyimler sunmaktadır. Bir şirketin ekonomik zorluklar içinde olduğu bir benzetim, yöneticilere gelecekte karşılaşabilecekleri bu ve benzeri zorluklarla mücadele tecrübesi kazandıracaktır. Bu sayede yöneticiler olası ekonomik zorluklara karşı hazırlıklı olabileceklerdir. Pilotların eğitimi için kullanılan uçuş benzetimleri, astronotların eğitiminde kullanılan uzay benzetimleri ve ralli için hazırlanan yarış benzetimleri en çok bilinen benzetim örnekleridir.

“Eğitimde benzetim, sınıf içinde bir olay, durum ya da problemin gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model ya da yakın koşulları oluşturularak öğrenmenin gerçekte iştiği bir öğretim tekniğidir” (Çakaloz, 2008, s. 69). Güzel (2010) ise eğitimde benzetimi, “gerçek araç ve olaylara ulaşmanın güç olduğu, tehlike ve maliyetin fazla olduğu durumlarda, gerçeğe uygun olarak geliştirilen modeller kullanılarak, öğrencilerin bir olayı gerçekteymiş gibi ele alıp eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniği” (s. 147) şeklinde tanımlamaktadır. Benzetimlerin eğitim alanında da farklı disiplinlerde kullanıldığı görölmektedir. Bu disiplinlerden birisi de yabancı dil öğretimidir.

2.3. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretime

2.3.1. İletişimsel Dil Yaklaşımı Çerçevesinde Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretime

“İletişimsel bir dil ve dil kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesi ‘iletişimsel’ yaklaşım adını alır” (Demircan, 2005, s. 249). Bu yaklaşım, dili bir iletişim aracı olarak ele almakta ve dilin temel işlevi olan insanlar

arasında iletişimin sağlanmasına doğrudan hizmet etmektedir. Güneş'e (2011) göre "Amerikan ve İngiliz dilbilimcileri bu yaklaşımı, dil öğretiminin temel amacı olan iletişim becerilerini geliştirme ile dil ve iletişimi birbirine bağlayan ve dilin dört alanı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğretme yöntemlerini geliştirme amacını taşıyan bir yaklaşım olarak görürler" (s. 134). Dilin kurallarından çok pratik olarak kullanımı önemsenmekte ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Demirel (2011) iletişimsel yaklaşımın kullanım özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- "Öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir.
- Öğretim öğrenci merkezlidir.
- Öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim (simülasyon), problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır.
- Amaç dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller öğretim için kullanılır.
- Öğretmenin hem anadilde hem de amaç dilde yeterli olması istenir.
- Öğretmenin rolü, öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır" (s. 51).

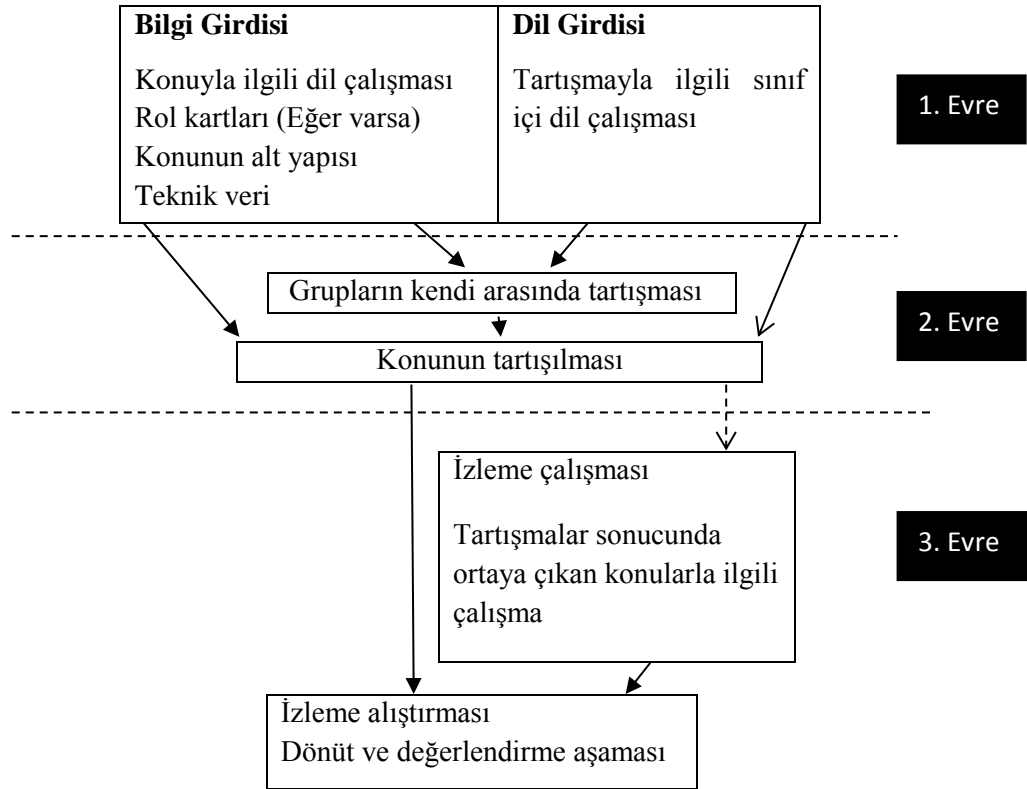
İletişimsel yaklaşım, "sınıfta dil öğretimi sürecinde kullanılabilecek birçok etkinlik, uygulama ve gereçlere temel oluşturan bir bakış açısıdır" (Yaylı ve Yaylı, 2011, s. 18). Bu bakış açısı doğrultusunda ve iletişimsel yaklaşımın kullanım özellikleri dikkate alındığında, yabancı dil öğretirken sınıf uygulamalarında bir öğretim tekniği olarak benzetim tercih edilebilir.

Benzetim, yabancı dil öğretiminde kullanılan çağdaş öğretim tekniklerinden birisidir. "Bu teknikte öğrenciler 3-4 kişiden oluşan grup çalışmalarında kendilerini ifade etmeye çalışırlar; 'rol yapma' tekniğine benzemekle beraber, benzetimde öğrencilerin bir başkası olmak yerine kendilerini oynamaları beklenir" (<http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/simulationtr.pdf>). Jones, 1982'de yayınladığı "Simulations in Language Teaching" (*T. Dil Öğretiminde Benzetimler*) adlı kitabının önsözünde benzetim tekniğini dil öğretiminde bir yenilik olarak ifade etmektedir. "O zamandan beri, kültürler arası iletişimi desteklemek için dil öğreniminde benzetimin kullanılmasını tarif eden birçok çalışma kaleme alınmıştır" (Coleman, 1987, 1995; Crookall, Coote, Dumas ve Le Gat, 1987; Crookall ve Oxford, 1990; Entwistle, 1990; Halleck, 1990, 1995, 2001; Klarin, 1994; Macdonald, 1990; Nemitcheva, 1995; Oxford

ve Crookall, 1990; Rising ve Cedar, 1995; Sharrock ve Watson, 1983; Sutherland vd., 1995; akt. Halleck, Moder ve Damron, 2002, s. 330).

Benzetim ile dil öğretiminin gerçekleştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında, *benzetim ile dil birbirinden ayrı düşünülemez* (Jones, 1982) fikrinin katkısı büyüktür. Duke (1974) da ana tezi olarak benzetimin kendisinin bir dil olduğunu belirtmektedir (Akt. Duke, 1989). “Hem benzetim hem de dil kendi kelimelerine, söz dizimine, anlam sistemlerine ve analitik araçlara sahiptir” (Crookall ve Oxford, 1990, s. 14).

Benzetim tekniği uygulanırken dil kullanımı kaçınılmazdır. “Neredeyse bütün benzetimler, katılımcılar arasında önemli bir miktarda etkileşim içermekte; etkileşim de konuşma dilini, yazı dilini veya her ikisini içermektedir” (Jones, 1982, s. 7). Benzetimlerde etkileşim söz konusu olduğu için dil kullanımı da doğaldır; çünkü insanlar etkileşime girebilmek için yazılı veya sözlü olarak dili kullanırlar. Bir benzetimin yapısı incelendiğinde, dil kullanımının yoğunluğunu anlamak mümkün olacaktır.



Şekil 1. Benzetimin yapısı (Kaynak: Bygate, 1987; akt. Peçenek, 1998, s. 47)

Bir benzetimin yapısı dikkate alındığında; birinci evrede bilgi ve dil girdisi olmak üzere her iki bölümde de dil kullanımının yoğunluğu, ikinci evrede grupların kendi arasında tartışması ve konunun tartışılmasının dil kullanımını gerektirdiği ve üçüncü evrede de dil kullanımının gerekliliği görülmektedir. Benzetimin yapısının her üç evresinde dil kullanımının mevcut olması, Jones'un (1982) benzetim ve dil birbirinden ayrılamaz düşüncesini desteklemektedir.

2.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Benzetimin Temel Unsurları

Bütün benzetimler üç temel unsur içermektedir: İşlevin gerçekliği (*İng.* reality of function), çevre (*İng.* simulated environment) ve yapı (*İng.* structure) (Dragomir ve Niculescu, 2011; Peçenek, 1998; Jones, 1982).

İşlevin gerçekliği unsuru, öğrencilerin benzetimin gerçeği yansıttığına inanmaları ve bu bilinçle benzetimde yer almalarıdır. Bu unsur, katılımcıların benzetime fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak her açıdan katılmalarını gerektirmektedir. Öğrenciler, kendilerini fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak benzetimin bir parçası olarak düşünmeli; öğrencilik gömleğini çıkarmalı ve benzetimde kendi üzerlerine düşen görev ve sorumlulukların gerçek olduğunu benimsemelidirler. “İşlevin gerçekliğinin kabulü, katılımcının; devlet adamı görevindeyse ülkesinin çıkarları doğrultusunda karar alması, kendisiyle röportaj yapan muhabire özenli bir şekilde sorular sorması ve gösterici, asker veya çiftçi olarak tamamen etkili bir şekilde iletişim kurmaya gayret etmesi anlamına gelmektedir” (Jones, 1982, s. 4). Katılımcılara etkinliğin amacı anlatılmalıdır (Peçenek, 1998; Tok, 2008; Erciyeş, 2009); çünkü “katılımcılar, düşünce ve eylemde işlevi (etkinliğin amacı) benimseyebildiklerinde gerçeklik oluşur” (Peçenek, 1998, s. 45). Öğretmen öğrencilere, <<Varsayalım şimdi bir parti liderisiniz ve halka etkili bir konuşma yapacaksınız.>> dediğinde, parti lideri rolündeki öğrencinin amacı özümsemesi, kitleyi göz önünde bulundurarak yapacağı konuşma metnini yazması ve bu amaca paralel diğer işleri de yapması benzetimde gerçekliği oluşturur. Diğer bir deyişle, işlevin gerçekliği için benzetim etkinliğinin amacının içselleştirilmesi gerekir. Bu amaç içselleştirilmezse, öğrenciler rol yapabilirler ve bu durumda benzetimin varlığından söz edilemez. Tok'a (2008) göre, “benzetim tekniğinin etkinlikle uygulanabilmesi için öğrencilere asıl

amacın ne olduğu açıkça anlatılmalıdır; aksi takdirde yapay bir ortamda modeller üzerinde çalışmak öğrencilere bir oyun gibi gelebilir ve dikkat edilmesi gereken durumlara dikkat etmeyebilirler” (s. 193). Jones (1982), işlevin gerçekliği sayesinde rol yapmanın otomatik olarak dışarıda kaldığını belirtmektedir.

Benzetimler aracılığıyla benzer çevre veya bu çevreye en yakın gerçekçi çevrenin oluşturulması hedeflenmektedir. Çevre benzetilmelidir, aksi hâlde benzetimin varlığından söz edilemez (Jones, 1982). Katılımcıların diğeri bir deyişle öğrencilerin, işlevin gerçekliğine inanmaları için oluşturulacak çevre önem arz etmektedir. Gerçeğe en yakın ortam, kuşkusuz katılımcıların gerçekliğe inanmaları ve buna uygun davranışlar sergilemesi için önemli bir güdü unsurudur. Eğer bir konser benzetimi uygulanacaksa sınıfı gerçek bir konser alanına dönüştürmek gerekmez. Bunun yerine sınıf, konser amacına uygun olarak dizayn edilir. Duvarlara şarkıcıların veya müzik grubunun posterleri asılır, müzik aletleri getirilir, mikrofon vb. teknik ekipmanlar kurularak benzer çevre oluşturulur. “Benzer bir çevre oluşturmanın temel koşulunu sağlamak için, katılımcılar ile sınıfın dışındaki dünya arasında iletişimin, etkileşimin veya sonuçların olmaması gerekir” (Jones, 1982, s. 5). Bu koşul sağlandığında benzetim, katılımcıları dış dünyanın olumsuz etkilerinden dış dünyayı da katılımcıların hatalarından korumuş olur. Örneğin, uçuş benzetiminde bir katılımcı uçağı düşürebilir; ama katılımcının gerçek çevrede uçağı düşürmesi tam bir felaket olur. Bu risk faktörü göz önünde bulundurulduğunda, uçuş benzetimi sayesinde dış dünya katılımcının hatasından korunmuş olur. Katılımcıların işlevi gerçek olmasına rağmen oluşturulan çevre hayalidir (Jones, 1982; Peçenek, 1998). Çünkü “benzetim, gerçek dünyada var olan bir ortamın soyut bir temsilidir” (Brewbaker, 1972, s. 105).

“Bir benzetim yapı gerektirir” (Jones, 1982, s. 5; Peçenek, 1998, s. 45). Benzetimin üç temel unsurundan birisi olan yapı, problem üzerine kuruludur. Benzetimde yapı, bazı problem veya problemlerin çevresine kurulmalıdır ve işlevin gerçekliği unsurunu yeterli derecede korumalıdır (Jones, 1982; Peçenek, 1998). “Yapı olmadan benzetim olmaz; çünkü gerçekliğin işlevi yoktur” (Lyu, 2006, s. 14). Örneğin bir benzetimde, katılımcı bir başbakan gibi konuşma yapacaksa katılımcının o konuşmadan daha fazlasına ihtiyacı vardır. Benzetimin amacına hizmet etmesi için katılımcının hangi konuda konuşma yapacağı, nerede konuşma yapacağı, kaç kişiye konuşacağı, ajandasına

konuşma tarihinin düşülmesi, etkinliklerini buna göre düzenlemesi vb. hakkında bilgiler verilmelidir.

2.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Benzetim Tekniğinin Uygulama Aşamaları

Yabancı dil öğretiminde benzetim tekniğinin etkili bir şekilde kullanılması için gerekli bilgi donanımına sahip olunması gerekmektedir. Benzetim tekniği, az bilinen bir teknik olduğu için çoğu öğretmen derslerde bu tekniği kullanmaktan kaçınmaktadır. Hyland’ e (1993) göre “öğretmenler sıklıkla öğrencilerin katılması konusundan daha çok ilk defa bir benzetimi yönetmekten endişelidirler” (<http://eca.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm>). Ancak bu tekniğin yabancı dil öğretiminde etkili olması sebebiyle uygulanması önerilmektedir. Bu tekniğin uygulanabilmesi için benzetimin nasıl uygulanacağı ve nelere dikkat edileceği önem taşımaktadır. Benzetimler, Hyland’ e (1993) göre yapısal olarak 4 parçadan oluşmaktadır: *Hazırlık*, *Giriş*, *Aktivite* ve *Bilgilendirme*.

Tablo 1. Hyland’ e (1993) göre benzetimin aşamaları (<http://eca.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm>)

Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin etkileşimli öğrenmeye aşinalığından ve güveninden emin olma • Öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve yeteneklerini belirleme • Benzetimi seçme veya yazma • Ortamı hazırlama ve kaynakları toplama
Giriş	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bilgi girdisi</i>: görevler, roller, altyapı • Öğrenenlerin görevlerine ilişkin bilgilerle meşgul olması • <i>Dil girdisi</i>: yararlı sözcük (düzlemi), yapılar, türler, tartışma stratejileri, araştırma becerileri vb.
Aktivite	<ul style="list-style-type: none"> • Grup tartışmaları ve görevler üzerinde çalışma • Problem çözümü veya görevleri tamamlama • Tartışma sonucu oluşan çalışmalar, örneğin rapor yazma veya sözlü sunumlar
Bilgilendirme (<i>İsteğe Bağlı</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Davranış</i>: görevi gözden geçirme, uygulanan yöntemleri tartışma, performansı değerlendirme, kültürel yönlerin olası tartışması • <i>Dil</i>: Kullanılan dilin analizi, hataların tartışılması, tamamlayıcı çalışma, ileri dilsel girdi

Hazırlık aşamasına, ilk olarak öğrencilerin etkileşimli öğrenmeye hazır olup olmadıklarını saptamakla başlanmaktadır. Çünkü, benzetim tekniğinde öğrenciler genellikle grup içerisinde hareket ettikleri için sürekli etkileşim hâlinindedirler. Grup

içerisinde diğer öğrencilerin önünde hareket etmek, çekingen öğrencileri rahatsız etmektedir. Çekinen öğrencilerin olabileceği düşünülerek öğretmenin güven aşılmalı ve motive edici konuşmalar yapması önerilmektedir. Hazırlık aşamasının önemli bir boyutu da öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmasıdır. Öğretmenin öğrencileri tanıyarak öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesini kolaylaştırmakta ve zaman kazandırmaktadır. Aksi halde öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak ve belirlemek üzere öğrencilere sorular sorulup anketler uygulanabilir, ancak bu zaman alan bir süreçtir. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda alanyazında var olan bir benzetim seçilmekte veya yeni bir benzetim oluşturulmaktadır. Belirlenen benzetimin doğasına uygun olarak ortamın hazırlanmasına ve kaynakların toplanmasına rehberlik edilmesi gerekmektedir. Benzetimin amaçlarından biri olan öğrencilere gerçek hayat durumlarının bir benzerini sunmak için ortamın benzetilmesi önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ortamın gerçek bir mekâna benzer şekilde düzenlenmesi benzetimin gerçekliğini artırmakta ve öğrencilerin benzetime ısınmasını kolaylaştırmaktadır. Hazırlık aşaması, benzetimin uygulanabilmesi için en önemli süreç olarak görülmelidir. Çünkü öğretme - öğrenme sürecinin en önemli parçası olan öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerinin belirlenip bunlara uygun bir benzetimin seçilmesi, öğrencilerin benzetimi benimseyip benimsememesi için kritik bir süreçtir.

İkinci aşama, benzetime giriştir. Bilgi ve dil girdilerini barındıran benzetimin bu aşamasında, öğrencilerin görev ve sorumlulukları belirlenmekte ve bunlar öğrencilere dağıtılmaktadır. Görevlerin niteliği, benzetimin amacına ulaşmasına doğrudan etki etmektedir, bu sebeple görevlerin belirlenmesinde çok dikkat edilmelidir. Mutohhar'a (2012) göre "iyi görev, öğrencilerin gerçek hayat ihtiyaçlarına yönelik dil becerilerini geliştirmek için seçenekler sunan görevdir" (s. 129). Öğrencilere görev ve sorumluluklarının ne olduğu belirtilmekte, anlaşılmayan bir durumun var olup olmadığı sorularak görevlerin kabulü sağlanmaktadır. Daha sonra görev ve sorumluluklarına ilişkin roller belirlenerek öğrencilere rolleri dağıtılmakta ve rollerine ilişkin açıklamalar yapılmaktadır. Benzetimdeki olaya ve durumlara ilişkin bilgiler verilerek benzetimin arka planı oluşturulmaktadır. Daha sonra öğrenciler benzetime ilişkin görevlerle meşgul olarak benzetimi içselleştirmeye çalışmaktadırlar. Mutohhar'a (2012) göre benzetime ilişkin görevlerle öğrencilerin meşgul olması "ne yapacaklarını anlamaları için çok önemlidir" (s. 129). Öğretmen bu aşamada dil girdilerini de belirlemektedir. Örneğin,

öğretmen benzetimde kullanılabilir günlük hayatta sık karşılaşılan deyimlerin listesini (benzetimle ilişkili olma koşuluyla) verebilir. Öğrencilerin belirli konulardaki kelime dağarcığı ve kullanımını sıkıntısını aşmak için Mutohhar'ın (2012) önerdiği kelime veya kalıpların da listesini vermek dil kullanımını adına önemli bir uygulama olabilir.

Üçüncü aşama, aktivitedir. Hyland'e (1993) göre "bu aşamanın temel aktiviteleri, karar verme, problem çözme, etkileşimdir ve bunlar katılımcıların sorumluluğudur" (<http://eca.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm>). Karar verme, problem çözme ve etkileşim katılımcıların sorumluluğu olarak ele alınmaktadır, ancak öğretmen de bunların oluşabilmesi için gerekli koşulları sağlamakla görevlidir (Jones, 1982). Bu aşamada, gruplar içerisinde her katılımcı üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye çalışmaktadır. Katılımcılar saptanmış bir sorunu çözmek, belirli bir amacı gerçekleştirmek gibi ortak hedefleri doğrultusunda grup içerisinde arkadaşlarıyla tartışarak sonuca ulaşırlar. Sonuçta ortaya çıkan ürünü, sözlü veya yazılı bir şekilde paylaşırlar. Aktivite aşamasında genellikle öğretmen rehber olarak benzetimde performans sergileyen katılımcıları gözlemlemektedir. Ancak bazı benzetimlerde öğretmen de bir katılımcı olarak görev ve sorumluluk üstlenebilmektedir.

Dördüncü ve son aşama bilgilendirme aşamasıdır. Hyland (1993) bilgilendirme aşamasını isteğe bağlı olarak ele almaktadır, ancak Mutohhar (2012), Lyu (2006) gibi araştırmacılar bilgilendirme aşamasını, benzetimin en önemli aşaması olarak görmektedirler. Çünkü öğretmenin süreci değerlendirmesi ve dönütler vermesi öğrencilerin farkındalığını artırarak neyi, niçin yaptığını anlamasını sağlamaktadır. Bilgilendirme aşaması, sergilenen davranışlar ve dil kullanımını ölçüt alınarak iki temel amaca yönelik olarak yapılmaktadır. "Muhtemelen bir bilgilendirme oturumuna başlamanın en etkili yolu, katılımcılara ilerleyen olayların gelişimini yorumlamalarına izin vererek, benzetimi neredeyse kronolojik olarak çok kolay bir biçimde gözden geçirmektir" (Bullard, 1990, s. 55). Davranış ve dil amaçlı bilgilendirmelerin her ikisi için de Jones (1982) "bilgilendirme aşamasına her katılımcının sırasıyla ne yaptıklarının, niçin yaptıklarının kısaca açıklamasını isteyerek başlanılmasının yararlı olabileceğini" (s. 47) belirtmektedir. "Öğretmen, temel seviyedeki öğrenenlere ne ve niçin yaptıklarını açıklamada 'Rolün neydi?', 'Nereye gittin?', 'Ne yapmak/almak/sormak istedin?', 'Niçin onu yaptın?' gibi sorular sorarak hedef dilde

kendilerini tam olarak ifade edemedikleri sürece yardım edebilir” (Lyu, 2006, s. 40). Jones (1982)’a göre bilgilendirme, birçok biçimde olabilir.

Tablo 2. Davranışa yönelik bazı bilgilendirme çeşitleri (Jones, 1982, s. 47-48)

B biçimler	Düşünceler
<i>Benzetimin mekanik yönüne dair bilgilendirme</i>	Niçin görüşme kısa kesildi veya daha fazla zamana izin verildi, oturarak değil de ayakta şahitlik etme kararının sebebi gibi noktaların açıklanmasıdır.
<i>Katılımcılar yeniyse rehberin öğretmen rolüne döndüğü bilgilendirme</i>	Rehber tekrar öğretmen rolüne dönerek bilgilendirme aşamasında sorumluluğu üstlenir ve tartışmaya rehberlik eder. Deneyimli katılımcıların olduğu benzetimlerde, tartışmayı öğrencilerden birisi yönlendirir.
<i>Kararların sorgulanmasına yönelik bilgilendirme</i>	İletişim becerilerine ve karar almaya yönelik benzetimlerde kararın nasıl alındığının açığa çıkarılmasıdır.
<i>Sorumluluk ve yetkiye yönelik bilgilendirme</i>	Sorumluluğa ve yetkiye yönelik benzetimlerde sorumluluğun ve yetkinin iç gözlemlerle ortaya çıkarılmasıdır.

Dil kullanımına yönelik bilgilendirmede katılımcıların dil kullanımı çeşitli açılardan ele alınmaktadır. “Dile yönelik bilgilendirmede, davranışa yönelik değerlendirmeden farklı olarak öğretmen, dil ve iletişim bakımından noktadan noktaya, örnekten örneğe ne olduğuna yönelik hareket ederek tartışmada daha fazla sorumluluk üstlenir” (Jones, 1982, s. 49). Öğretmen, benzetimde katılımcıların dil kullanımı esnasındaki hatalarını not eder. (Öğretmenler katılımcıların dil kullanımını etkili bir şekilde değerlendirmek için çeşitli teknolojik araçlardan yararlanmaktadır. Benzetim esnasında katılımcıların performansları video ve ses kayıt cihazları kullanılarak kayıt altına alınabilmektedir.) Öğrencilerin dil kullanımı esnasındaki hataları Bullard’ın (1990) önerdiği gibi üç kategoride incelenebilir: Yapısal, sözcüksel ve telaffuz.

Bilgilendirme aşamasında Bullard’ın (1990) önerdiği kontrol listeleri de kullanılmaktadır. Katılımcıların görev ve sorumluluklarına, etkileşime, dil kullanımına ilişkin soruların yer aldığı bir kontrol listesiyle katılımcılar öz değerlendirmede bulunmaktadırlar. Öğretmen gruplara ve katılımcılara yönelik kontrol listeleri de tutabilir.

2.3.4. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerilerinin Benzetim Tekniğiyle Geliştirilmesi

2.3.4.1. Okuma Becerisinin Benzetim Tekniğiyle Geliştirilmesi

Okuma becerisinin kazandırılmasında şemalar önemli rol oynamaktadır. Şemalar, okuma hakkında yürütülen çalışmalarda çok sık kullanılmıştır (McVee, Dunsmore ve Gavelek, 2005). Şemaların önemi doğrultusunda oluşturulan şema kuramı dikkat çekmektedir. “Bu kuramın temel dayanağı, yazılı ya da sözlü olsun, bir metnin okurun bilgileri olmadan tek başına anlam taşımayacağıdır” (Kuzu, 2004, s. 59). “Eğer okur okuduklarını dünya bilgisi ile ilişkilendirebilirse etkili bir okuduğunu anlama becerisine ulaşır” (Özbay, 2009, s. 11).

Benzetimler, öğrencilerin zihinlerinde şemaların oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır. Çünkü öğrenciler benzetimler yoluyla gerçek yaşam durumlarını test etmekte ve gerçek yaşama ilişkin deneyimler kazanarak zihinlerinde çeşitli şemalar oluşmaktadır. Örneğin, “restorana gitmek bir çeşit şemadır. Bu şema içerisindeki basamaklar bir masaya oturmak, menüye bakmak, yemek siparişi vermek, yemeğin servis edilmesi, tabakların kaldırılması, hesabın gelmesi, ödenmesi ve bahşiş bırakmak gibi etkinlikleri kapsar” (Schunk, 2009, s. 155). Restorana gitmeyi benzetim yoluyla yaşayan bir yabancı dil öğrencisi, hedef dilde okuduğu bir kitapta restoran ile ilgili bir bölüm geçtiğinde, sahip olduğu *restorana gitmek* şeması harekete geçmektedir. Okudukları ile restorana gitmeye ilişkin sahip olduğu bilgileri ilişkilendirebilirse Özbay’ın (2009) deyiimiyle okuduğunu anlama becerisinde etkili bir seviyeye erişecektir. “Bazı benzetimler öğrencilere yeni deneyimler sunar ve mevcut şemaların değiştirilmesiyle başka bir gözle bakma genişliği sağlar” (Scarcella ve Crookall, 1990, s. 226).

Benzetimler ayrıca öğrencilerin çok çeşitli türlerle (mektuplar, belgeler, telgraflar vb.) karşılaşmasını sağlamaktadır (Scarcella ve Crookall, 1990). Öykü, roman ve şiir gibi metin türleri sınıflarda çokça kullanılmasına rağmen fıkra, makale, mektup, anı gibi metin türlerine daha az yer verilmektedir. Ayrıca benzetimlerde gazete ilanları, yemek münüleri, reklamlar, broşürler gibi farklı materyaller de kullanılmaktadır. Benzetimlerde farklı metin türlerinin ve materyallerin kullanılması öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede olumlu bir etki yapmaktadır.

2.3.4.2. Yazma Becerisinin Benzetim Tekniğiyle Geliştirilmesi

Benzetim, Scarcella ve Crookall'a (1990) göre özellikle yazma ğretiminde faydalı olmaktadır. "İlk olarak benzetim, öğrencilere yazmanın doğal olarak oluşacağı durumlar oluşturur; ikinci olarak benzetim, öğrencilerin yazamamalarının üstesinden gelmelerine yardım eder ve üçüncü olarak benzetim, beyin fırtınasında ve yazma sürecinin gözden geçirme aşamasında özellikle yararlı olabilir" (Scarcella ve Crookall, 1990, s. 227).

Eğitimde her ne kadar bilişsel boyut ön plana çıkarılsa da duyuşsal faktörlerin etkisi göz ardı edilemez. Yazma becerisine de bu perspektiften yaklaşmak gerekmektedir. Çünkü, "yazma bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir etkinliktir" (Cheng, 2002, s. 647). Benzetim tekniği ile yabancı dil ğretiminde, yazma sanki gerçek hayatta gerçekleşiyormuş etkisi oluşturduğu için öğrenciler rahat davranmaktadır. Bu rahatlık, öğrencilerin yazamama problemini aşmalarını sağlamaktadır. Çünkü, yazma ayrı bir etkinlik olarak değil hayatın akışı içerisinde gerçekleşen rutin bir olaymış gibi algılanmaktadır.

Benzetim, ğrencilere gerçek hayat durumlarını sunduğu için sınıfın yapay atmosferini izole etmektedir. Böyle bir ortamda, katılımcıların yazma becerilerini doğal olarak geliştirebilecekleri durumlar oluşmaktadır. Örneğin bir iş başvurusu için özgeçmiş yazılması, bir ğrenci için referans mektubu yazılması, bir gazete ilanı yazılması gibi.

Benzetimler genellikle grup çalışması şeklinde gerçekleştiği için grulla yazmak daha kolaydır. Çekingen ve özgüveni yeterli düzeyde olmayan öğrenciler, grup içerisinde daha kolay yazabilmektedir. Bu sebeple "her ne kadar insanlar günlük hayatlarında yazmayı bireysel bir etkinlik olarak yrtseler dahi dil sınıflarında yazma etkinlikleri işbirlikli yürütülmelidir" (Harmer, 2007; akt. Yaylı, 2011, s. 86).

2.3.4.3. Dinleme Becerisinin Benzetim Tekniğiyle Geliştirilmesi

Benzetim, iletişim gerektiren bir yabancı dil ğretim tekniği olarak katılımcılara zengin etkileşim durumları sunmaktadır. Katılımcılar genellikle konuşma ve dinleme şeklinde etkileşime girmektedirler. Çeşitli görev ve sorumluluklara sahip olan katılımcıların,

benzetim etkinliği öncesi, anı ve sonrasında dinleme becerileri gelişmektedir. Benzetim etkinliğinden önce katılımcılar genellikle görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde gerçekleştirmek için grup içerisinde tartışmaktadırlar. Tartışma esnasında bir katılımcı konuşurken, diğer katılımcılar onu etkin bir şekilde dinlemektedirler. Benzetim etkinliği esnasında ise katılımcılar, benzetimin doğal akışı içerisinde yine dinlemektedirler. Örneğin benzetimde milletvekili rolündeki bir katılımcı, gazetecilere demeç verebilir. Benzetimin doğal akışı içerisinde gazeteci rolündeki katılımcılar, milletvekilini amaçlı olarak dinlemelidirler. Aksi hâlde gazeteciler milletvekiline soru yöneltmezler. Benzetim etkinliği sonrasında ise bilgilendirme yapan öğretmeni, katılımcılar süreci nasıl geçirdiklerini öğrenmek için dinlemektedirler.

Dinleme becerisi diğer dil becerilerine oranla daha soyut bir beceri olduğu için bireylerin dinleme becerisinin gelişimine çok özen gösterilmemekte, bireylerin dinleme becerisine doğal olarak sahip oldukları varsayılmakta ve dinleme becerisinin geliştirilmesi üzerinde pek durulmamaktadır. Benzetim, sağladığı zengin iletişim ortamı sebebiyle dinleme becerisinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Çünkü benzetimde çözülmek istenen bir problem veya başarılmak istenen bir amaç vardır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere bireyler konuşmakta, dinlemekte, yazmakta veya okumaktadırlar. Bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerde katılımcılar dili kullanarak öğrenmekte öğrenerek dili kullanmaktadırlar. Bu sebeple benzetimlerde, dinleme becerisi gelişigüzel değil sistemli bir şekilde gelişmektedir.

2.3.4.4. Konuşma Becerisinin Benzetim Tekniğiyle Geliştirilmesi

Yabancı dil öğreniminde en zor durumlardan birisi, insanlar önünde konuşabilmektir. Örneğin bir öğrenciyi tahtanın önüne çıkarıp ondan konuşmasını istemek, öğrenciyi olumsuz etkilemekte, hata yapma ihtimali öğrenciyi kaygılandırmakta ve öğrenci bu durumdan rahatsız olmaktadır. Ancak benzetim, katılımcılara gerçek hayat koşulları sağlamakta ve sınıfın soğuk atmosferinden katılımcıları uzaklaştırmaktadır. Bu açıdan benzetimler, katılımcılara zengin konuşma ortamları oluşturmaktadır. Katılımcılar gerçek hayatın doğal yapısından cesaret alarak rahat bir ortamda konuşma fırsatı yakalamaktadırlar.

Benzetimler, genellikle gruplar aracılığıyla gerçekleştirildiği için katılımcılar konuşma konusunda kaygılanmazlar. Bu anlamda benzetimler, konuşma becerisine yönelik rahat bir ortam oluşturmaktadır. Benzetimler, Scarcella ve Crookall'a (1990) göre katılımcılara farklı durumlara özgü çeşitli konuşma profilleri oluşturmaktadır. Bu durum, katılımcılara çeşitli konuşmacıların (ör. pilot, başbakan, akademisyen, öğretmen ve şarkıcı) rolüne bürünerek farklı deneyimler yaşamasını sağlamaktadır. Bu yolla katılımcıların konuşma becerisi farklı yönlerden gelişmektedir. Örneğin sesini işitilebilir kılma, nezaket kurallarına uyma, nefesini ayarlama, vurgu ve tonlamaya dikkat etme. Benzetim esnasında katılımcıların beden dilinin etkin olmasıyla birlikte jest ve mimiklerin de kullanılmasını sağlayarak ses ve beden dili uyumu gelişmektedir.

Katılımcılar bir amacı gerçekleştirmek üzere çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmalar içerisinde hazırlıklı konuşmalar da yer almaktadır. Hazırlık konuşma yapabilmek için katılımcılar; araştırmalar yapmakta, konuşma metni hazırlamakta, konuşmayı sunarken çeşitli araçlardan yararlanmakta ve belirlenen sürede konuşmasını tamamlamak için zaman yönetimini iyi planlamaktadırlar. Hazırlıklı konuşma yapmak bir bakıma katılımcılara öğrenen özerkliği sağlamakta ve benzetimler bu yönüyle de konuşma becerisinin gelişmesine katkı yapmaktadır.

2.3.5. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Benzetim çağdaş bir yabancı dil öğretim tekniği olduğu için öğretmenin rolü de gelenekselin aksine yenilikçidir. Çağdaş yabancı dil öğretim tekniklerinde olduğu gibi bu teknikte de öğretmen rehberdir, öğrencilere yol göstererek süreçte danışmanlık görevini yerine getirmektedir.

Jones (1982), öğretmenin rolünü benzetimdeki en önemli kişi olarak kontrolör (*Ing. controller*) şeklinde nitelendirmiştir. Demirel (1999), Güzel (2010) de benzetimde öğretmeni kontrolör olarak görmektedirler. “Karar verme, problem çözme ve etkileşim katılımcıların sorumluluğudur, ancak kontrolörün görevi bunlara zemin hazırlamaktır” (Jones, 1982, s. 40). “Bu teknik uygulanırken öğretmen önce öğrencilere rollerini dağıtır, olayı tanıtır ve kendisi kontrolör olarak olayın dışında kalır” (Demirel, 1999, s.

80; Güzel, 2010, s. 147). Öğretmenin rolü bir anlamda kontrolör olarak benzetim için gerekli alt yapıyı oluşturmaktır.

Jones (1995), *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers* adlı kitabının üçüncü baskısında; kitabın ilk baskısında öğretmenin rolünü kontrolör olarak, ikinci baskısında organizatör (*İng.* organizör), üçüncü baskısında ise yöneten (*İng.* facilitator) olarak belirttiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada, benzetimde öğretmenin rolü rehber olarak nitelendirilmiştir. Çünkü, kontrolör ve yöneten kelimeleri davranışçı yaklaşımı anımsatmakta, organizatör kelimesi ise öğretmenin rolünü açıklamakta yetersiz kalabilmektedir.

Sınıf ortamında benzetim tekniğini ilk kez uygulamak öğretmen açısından gerçekten zor bir durumdur. Hyland'e (1993) göre benzetim, dikkatli planlama ve etkili sınıf yönetimi gerektirmektedir. Ancak unutulmaması gereken şudur ki "ikinci benzetimi seçmek ve uygulamak genellikle birincisinden daha kolaydır" (Jones, 1982, s. 114). Bu sebeple benzetimi uygulayacak öğretmenin bilmesi gereken ilk konu, benzetim tekniğini uyguladıkça deneyim kazanacak ve ideal olana yaklaşacak olmasıdır.

Rehber rolündeki öğretmenin öncelikli görevi amacını belirlemektir. Daha sonra rehber benzetimi seçme, uyarlama veya oluşturmakla sorumludur. Bu aşamada rehberin dikkat etmesi gereken nokta, benzetimin belirlenen amaca hizmet edebilmesi ve katılımcıların dil seviyelerine uygunluğudur. Benzetimin dilsel boyutunu belirledikten sonra rehber, benzetimin mekanik unsurlarına yoğunlaşmalıdır. Benzetimin süresi, katılımcı sayısı, ortam, teknolojik destek gibi unsurlar dikkate alınmalıdır. Bunlar belirlendikten sonra öğrencilere görev ve sorumluluklarını dağıtmalı ve grup oluşturma yöntemlerinden en uygununu seçerek grupları oluşturmalıdır. Katılımcılara görev ve sorumlulukları içselleştirmeleri için danışmanlık yapılmalı ve gerekli bilgilendirmelerde bulunulmalıdır. Bu yolla katılımcılar süreci içselleştirebilecek ve özellikle yanlış anlamaların önüne geçilebilecektir. (Özellikle ilk benzetimlerde, katılımcılara detaylı bir şekilde bilgi verilmelidir.) Bazı benzetimlerde, rehber de benzetime katılabilir ve rol üstlenebilir. Benzetimin kuralları katılımcılara duyurulmalıdır. Örneğin bir katılımcı sanatçı rolünde radyoda konuşma yapacaktır. Radyodaki programın kuralı ise konuşmacılara 10 dakika konuşma süresi verilmesidir. Daha sonra benzetimin uygulanmasına geçilebilir. Ama uygulamaya geçmeden rehberin, katılımcıların ve ortamın kısacası benzetimin her parçasının uygulamaya hazır olması ve bu duruma göre

hareket edilmesi kritik bir süreçtir. Ayrıca rehber benzetime başlamadan önce benzetimle ilgili tüm dokümanların hazır olmasına dikkat etmelidir (Demirel, 2011; Demirel, 1999; Jones, 1982).

“Yabancı dil öğretmenlerinin benzetimi niçin çok kullanışlı bulduklarının ana sebeplerinden birisi de, öğretmen – öğrenci merkezli iletişimi ortadan kaldırarak öğretmeni sınıfın dışına çıkarmasıdır” (Jones, 1982, s. 11).

2.3.6. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretiminde Öğrencinin Rolü

Öğrenciler katılımcı olarak yer aldıkları benzetim tekniği ile yabancı dil öğretiminde aktif bir role sahiptirler. Benzetimde öğrencilere katılımcı denilmektedir. Benzetim sürecinde katılımcılar sürekli etkindir; yaparak ve yaşayarak öğrenenlerdir.

Benzetimde, katılımcılar çeşitli rollere sahiptirler. Rehber, katılımcılara rollerini dağıtmakta ancak Demirel’e (2011) göre rolü gereği eylemin dışında kalmaktadır. Bu yüzden katılımcılar, benzetimde büyük bir öneme sahiptir. Çünkü benzetimi şekillendirmek rehber gözetiminde katılımcıların sorumluluğundadır. Benzetimlerde katılımcılar, problem çözmek ve karar vermekle yükümlüdürler (Demirel, 2011; Güzel, 2010; Demirel, 1999; Jones, 1982). Problem çözme, karar verme gibi durumlar üst düzey düşünme becerisi gerektirdiği için benzetim katılımcıların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir.

Benzetimde katılımcıların görev ve sorumlulukları vardır. Benzetim esnasında her katılımcı, görev ve sorumlulukları dâhilinde hareket etmektedir. Katılımcıların her hareketi, konuşması, yazması, dinlemesi, okuması vb. tüm etkinlikleri görev ve sorumluluklarıyla uyumlu olmalıdır. Örneğin, “katılımcıların konuşması gelişigüzel sohbet değildir, fakat görevleriyle ilişkilidir” (Jones, 1982, s. 11).

2.3.7. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretiminde Ortam (Sınıf)

Yabancı dil öğretiminde ortam, hedef dilin öğretilmesi adına önemli bir unsurdur. Sınıf, öğretmen açısından öğretme merkezini öğrenci adına da öğrenme merkezini

oluşturmaktadır. Aynı zamanda süreç boyunca hem öğretmen hem de öğrenci ortamda birlikte öğrenirler. Çünkü, “sınıf, öğretmen ve öğrenci için en önemli öğrenme çevresidir” (Şahin, 2009, s. 153).

Yabancı dil alanında yaşanan gelişmeler sonucunda geleneksel sınıfın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı düşüncesi öne çıkmıştır. “Yabancı dil, okulun hatta sınıfın dışına taşınmamakta dolayısıyla okulda öğretilen, dışarıdaki gerçek hayat için çoğu kez hiçbir şey ifade etmemektedir” (Tarcan, 2004, s. 31). Çünkü bu tip ortamlarda iletişim geri plana itilmekte ve öğrencinin yabancı dilde iletişim yeterliliğini kazanması gecikmektedir. Sınıf içindeki iletişim, gerçek hayattan uzak kalabilmekte, çoğu zaman gerçek hayatı yansıtamamaktadır. Hyland’e (1993) göre “çoğu öğretmen, sınıf içinde iletişimi teşvik etmek için en iyi stratejinin sınıfı ortadan kaldırmak olduğunu fark etmiştir” (<http://eca.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm>).

Benzetim tekniği ile yabancı dil öğretiminin özelliklerinden birisi de sınıfı ortadan kaldırmaktır. Bu sebeple sınıf sözcüğü yerine ortam sözcüğü daha çok tercih edilmektedir. Benzetim ile yabancı dil öğretiminde ortam, fiziksel ve toplumsal çevreyi temsil edebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Çünkü “dil toplumsal bir olaydır ve bu nedenle dilin kullanıldığı toplumsal çevre, dil öğrenmede önemli bir iletken olabilir” (Demirel, 2011, s. 78).

Benzetim, amacına uygun olarak çevreyi yansıtmalıdır. “Benzetim bir büroda gerçekleşecekse, sınıf gerçek bir çalışma ofisine dönüştürülebilir; ancak bu tip düzenlemeler her zaman olmamasına rağmen, öğrenme ortamının benzetime dönüştürülebileceği çalışmalar yapılabilir:

- Sınıf tahtası ofis duyuru tahtası haline dönüştürülebilir;
- Sıralar çalışma ortamına uygun hale getirilebilir;
- Duvarlarda asılı posterler gibi görsel ders yardımcıları çalışma ofisine uygun poster ve diğer görsel malzemelerle değiştirilebilir;
- Hedef dilde bir radyo/müzik çalınır;
- Telefon, faks, bilgisayar konur;

- Çalışma ortamında görülebilecek kişisel eşyalar, sıcak ve soğuk içecekler kuruyemiş vb. atıştırmalıklar yerleştirilir” (<http://www.languages.dk/archive/pols-m/manuals/final/simulationtr.pdf>).

Benzetim tekniği ile yabancı dil öğretiminde, ortam konusunda dikkat edilmesi gerekli unsurlardan birisi de öğrenci sayısıdır. Etkili bir yabancı dil öğretimi için sınıfın kalabalık olmaması gerekir. Kalabalık sınıflar, öğrenci ve öğretmen için olumsuz öğrenme-öğretme ortamı oluşturmaktadır. Bu tip sınıflarda, öğretmenler her öğrenciye gereken ilgiyi gösterememektedir; çünkü öğrenci sayısı fazla, zaman ise kısıtlıdır. Örneğin 45 dakikalık bir ders süresinde 30 ve 10 öğrencinin olduğu iki ayrı sınıfı düşününüz. 30 öğrencinin olduğu sınıfta her öğrenci başına düşen süre ortalama 1,5 dakikadır. 10 öğrencinin olduğu sınıfta ise her öğrenci başına düşen süre ortalama 4,5 dakikadır. Öğretmen, 10 öğrencinin olduğu sınıfta kuşkusuz öğrencilere daha fazla zaman ayırabilecek ve her öğrenciyle ilgilenebilecektir. Görüldüğü gibi öğrenci sayısı ile öğretmenin öğrencilere ayırdığı zaman ters orantılıdır. Kalabalık sınıflarda bireysel olarak öğrencilerin dil gelişiminin takip edilmesi ve değerlendirilmesi güçtür.

Benzetim ile yabancı dil öğretiminde ortama dair dikkat edilmesi gerekli unsurlardan birisi de yerleşim (oturma) düzenidir. Bu tip ortamlarda geleneksel oturma düzeni işlevsel değildir. Benzetim ile yabancı dil öğretimi, genellikle grup çalışmaları şeklinde gerçekleşir. Bu sebeple yerleşim düzeninin grup çalışmalarına elverişli olması gerekir. Bu amaç doğrultusunda küme (ekip çalışması), proje veya özel çalışma grupları yerleşim şekilleri tercih edilebilir. Gömleksiz ve Elaldı'ya (2011) göre de “yabancı dil öğretiminde özellikle sınıfların kalabalık olmaması ve yerleşim düzeni önemlidir” (s. 446).

Özetle benzetim, öğrencilere bambaşka bir dünyanın kapısını aralar. Benzetim “birçok sınıf içi etkinliklerinin yapaylığının yerine, katılımcıların uzman hâline geldiği farklı bir dünyanın içine taşır” (Jones, 1998, s. 327). Benzetim ile sınıf, gerçek hayatın temsilî bir örneğinin sunulduğu bir mekân haline dönüşür.

2.3.8. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretiminde Grupların Oluşturulması

Benzetim ile dil öğretiminde grupların oluşturulması önemli bir süreçtir; çünkü benzetim tekniğinin başarılı bir şekilde uygulanmasında gruplar ana etkindir. Gruplar oluşturulurken çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Gruplar belirlenirken genellikle rastgele seçim (*İng.* random assignment), bireysel seçim (*İng.* self-selection assignment) ve yöneten seçim (*İng.* facilitator assignment) yöntemleri kullanılmaktadır (Bacon, Stewart ve Anderson, 2001).

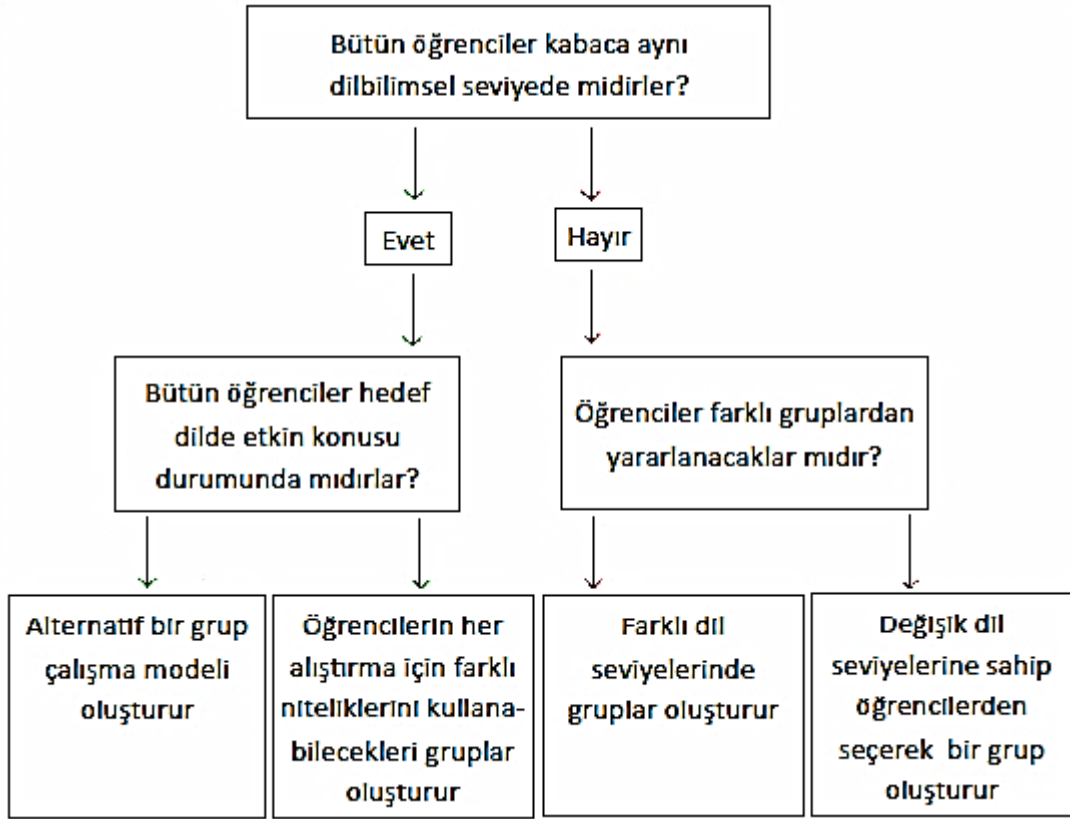
Rastgele seçimde, grubu oluşturan öğrenciler gelişigüzel seçilir. Bireysel seçimde öğrenciler kendi gruplarını oluşturur. Yöneten seçiminde yönetici, grubu oluşturan öğrencileri seçer. Yaygın olarak kullanılan bu üç yöntemin hiç biri mükemmel değildir (Bacon, Stewart ve Anderson, 2001). Grup oluştururken amaca göre tercih edilen yöntemler değişebilir. Bazen bireysel seçim bazense rastgele seçim daha uygun gelebilir. Bireysel seçim, benzetimlerde öne çıkan ve yaygın kullanılan bir grup belirleme yöntemidir, fakat rastgele ve öğretmen (yöneten) seçim yöntemleri de kullanılmaktadır (Decker, 1995). Yaygın olarak kullanılan her üç yöntemin de avantajları ve dezavantajları vardır. Aşağıdaki tabloda yaygın olarak kullanılan grup belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması gösterilmektedir.

Tablo 3. Grup belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması (Bacon, Stewart ve Anderson, 2001, s. 7)

Özellikleri	Yöntemler		
	Rastgele	Bireysel	Yöneten
Kullanım kolaylığı	3	3	1
(Yararlı) Beceri dengesi	1	2	3
İlk uyum	1	3	1
Yöneticiyi düşük suçlama potansiyeli	2	3	1
Hiçbir katılımcının dışarıda kalmaması	3	1	3
Gruplar arasında farklılık	1	1	3
Katılımcıların birbirini tanımaması	3	1	3
Adalet	1	1	2
Buluşma için zaman bulma kolaylığı	1	3	3
Bazılarına saldırı olmaması	3	1	3

Not: 3 = İyi; 2 = Orta; 1 = Kötü (Tabloda en çok tercih edilen yöntemler gösterilmiş, kısıtlı-malı bireysel ve bilgisayar destekli (Team Maker) seçim yöntemleri gösterilmemiştir.)

Benzetim ile öğretimde gruplar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta vardır. Bu nokta, grubu oluşturan öğrencilerin dil seviyeleridir. Aşağıdaki şemada, gruplar oluşturulurken öğrencilerin dil seviyelerine göre dikkat edilmesi gereken hususlar yer almaktadır.



Şekil 2. Dil seviyelerine göre dikkat edilmesi gereken hususlar (<http://www.language.es.dk/archive/pools-m/manuals/final/simulationtr.pdf>)

2.3.9. Benzetim Tekniği ile Yabancı Dil Öğretiminin Yararları ve Sınırlılıkları

Benzetim tekniği ile öğretimin, birçok faydası vardır. “Eğitim ve öğretimde, benzetim kullanımı için sıklıkla birbiriyle ilişkili dört gerekçeden bahsedilmektedir: İlk olarak motive eder ve eğlencelidir, ikinci olarak resimlerle göstererek konuşma öğretimi uygulamalarına kıyasla öğrenme süreciyle daha uyumludur, üçüncü olarak geleneksel sınıftan daha çok ‘gerçek’ dünyaya benzer ve son olarak (muhtemelen en önemlisi)

benzetim olumlu çıktılarla sonuçlanır; etkin katılım, gelişmiş performans, daha fazla kalıcılık ve karışıklığın daha iyi anlaşılması gibi” (Crookall and Oxford, 1990, s. 14).

Hyland’e (1993) göre, “dil öğrenim benzetimlerinin beş temel avantajı vardır: Motivasyon, akıcılığı geliştirme, becerilerin birleştirilmesi, etkin katılım ve düşük kaygı” (<http://eca.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm>).

“Motivasyon, her dil öğrenimi için gereklidir” (Li ve Topolewski, 2002, s. 183). “Motivasyon, benzetimin doğasında vardır ve ayrılmaz bir parçasıdır” (Jones, 1982, s. 10). Benzetimler motivasyonu sağlamaktadır, çünkü benzetimler gerçek iletişim ortamı sunmaktadır. Benzetimde motivasyonun sağlanması, katılımcının görev ve sorumluluklarını benimsemesine ve üzerine düşeni yapmasına bağlıdır. Schunk’a (2009) göre katılımcıların ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çabalarırken sergiledikleri davranışlar, motivasyonla bağlantılı davranışlar arasındadır. “Katılımcılar düşünebilir, yazabilir, konuşabilir, bir durumu belirtebilir, röportaj yapabilir, dinleyebilir, örgütleyebilir; fakat yine de bu eylemler için motivasyonun kaynağı aynıdır: Görevlerin onaylanması ve görevlerin yükümlülüklerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesi isteği” (Jones, 1982, s. 11). Çünkü Şahin’e (2009) göre, “yabancı dil öğreniminde öncelikle dil öğrencisinin istekli ve hevesli olması başarının temel unsuru olarak görülmektedir” (s. 157).

Dili akıcı kullanma, yabancı dil öğrenenlerin sahip olması hedeflenen özelliklerden birisidir. Hyland’e (1993) göre, “benzetimlerde akıcılık desteklenir; çünkü katılımcılar dil kullanımının merkezinde anlık iletişimsel ihtiyaçların olduğu, zengin bir dil ortamının içindedirler” (<http://eca.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm>). Dil benzetimleri iletişim gerektiren görev ve sorumluluklar içermektedir, bu yüzden katılımcılar görev ve sorumluluklarını yerine getirirken sözlü ve yazılı olarak etkileşime girerler. Bu etkileşimler sayesinde katılımcılar, hedef dili kullanarak dil akıcılığını geliştirirler. Çünkü katılımcılar, önceden veya yeni öğrendikleri dile ait unsurları (kalıp ifadeler, özdeyişler, atasözü, dil bilgisi kuralları vb.) benzetimde iletişimin doğal akışı içerisinde kullanma fırsatına sahiptirler.

Benzetimlerde farklı beceriler iç içe kullanılmaktadır, çünkü benzetim farklı becerilerin birleştirilmesi için uygun ortam sunmaktadır. Örneğin katılımcı, bir devlet başkanı görevindeyse yapacağı konuşmayı yazılı olarak hazırlar, okur ve sonra sözlü olarak

ifade eder. “Çeşitli görevlerin ve durumların olduğu benzetimler, dil becerileri açısından zengin seçenekler sunar” (Jones, 1982, s. 8).

Benzetim sahip olduğu çeşitli özellikler sebebiyle etkin katılımı sağlamaktadır. Benzetimin temel unsurları göz önüne alındığında katılımcıların etkin katılımına doğrudan etki ettiği görülmektedir. Çünkü işlevin gerçekliğini kabul eden bir katılımcı, kendisini benzetimin bir parçası olarak görür. Benzetimde yapı olursa işlevin gerçekliği sağlanmış olur. Çevrenin benzetilmesi ise katılımcının işlevin gerçekliğine inanmasını sağlar. Ayrıca benzetim sunduğu zengin ve eğlenceli öğrenme ortamı ile katılımcıların etkin katılımını desteklemektedir.

Benzetim ile yabancı dil öğretiminin avantajlarından birisi de katılımcılardaki kaygı oranını düşük seviyelere indirmesidir. “Aslında yabancı dil öğrenimi öğrencilerin psikolojik kaygılarıyla başlar” (Tarcan, 2004, s. 32). Kaygı, yabancı dil öğreniminde önemli bir psikolojik etkidir. “Yapılan araştırmaların sonuçları, kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu göstermektedir” (Aydın ve Zengin, 2008, s. 81). “Eğitimciler kaygıyla başa çıkmada genellikle iki seçeneğe sahiptirler; birincisi kaygı oluşturan durumlarla başa çıkmayı öğrenmede öğrencilere yardım etmek, ikincisi ise öğrenme ortamını daha az stresli hale getirmektir” (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 131). Benzetim tekniğinin kullanıldığı sınıflarda öğrencilere müdahale edilmez, ortamda öğrencileri kaygılandırarak etkenler yok denecek kadar azdır. Hyland’e (1993) göre, “benzetim tekniğinin kullanıldığı ortamlarda öğrenciler yargılanmaz, cezalandırılmaz veya değerlendirilmez ve bu durum, öğrencilerin dil kaygısını azaltır” (<http://eca.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm>).

Benzetimlerde her öğrencinin görev ve sorumlulukları vardır. Benzetimin temelinde görev ve sorumlulukların yer alması çeşitli faydalar sağlamaktadır. Grup içinde her katılımcının bir göreve sahip olması ve grup üyeleriyle beraber bir görevi başarmak veya bir sorunu çözmek için çalışmaları, grup ruhu oluşturarak sınıftaki öğrencilerin kaynaşmasını sağlamaktadır. Bu yolla benzetim, öğrencilerin sosyalleşmesi için önemli bir araç olmaktadır. “Benzetimler katılımcılar arasında etkili kişilerarası iletişimi ve sosyal etkileşimi çok açık bir şekilde desteklemektedir” (Jameel, 2011, s. 746).

Benzetim ile yabancı dil öğretiminin yararları şu şekilde sıralanabilir:

- “Öğrencilere bir görevi başarma veya bir sorunu birlikte çözme şansı verir,
 - Alıştırma sırasında hata düzeltme sorununu ortadan kaldırır,
 - Öğrencilere yeni kelimeleri ve yapıları tecrübe etmelerine izin verir,
 - Öğrencilere kendi seçimlerini yapmaları ve karar vermeleri özgürlüğünü sağlar,
 - Öğrencilere seçim ve kararlarının kendi deneyimlerinde temellendirilmesine olanak sağlar,
 - Öğretmenlere çalışmaya engel olmadan gelişmeyi gözlemlemelerine ve katılımlarına olanak verir,
 - İşbirliği ve beraber çalışma becerilerini kuvvetlendirir ve
 - Takım çalışması becerilerini geliştirir (yaşam becerileri)”
- (<http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/simulationtr.pdf>).

Benzetim ile yabancı dil öğretiminin birçok yararı olmasına rağmen sorunları da vardır. Benzetim ile yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar şunlardır:

- “Öğrencilerin hatalı telaffuzları pekişir,
 - Öğrencilerin yeni kelime ve yapıları yanlış anlama ve yanlış kullanmalarına izin verir,
 - Hâlihazırda hedef dili etkili bir şekilde kullanan öğrencilerle en iyi kullanılır,
 - Daha az motivasyon olan öğrencilerin, almıştırmaya yeterince katılım göstermelerine olanak sağlar ve
 - Öğretmenin kendini etkili ya da dışlanmış hissetmesine neden olabilir”
- (<http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/simulationtr.pdf>).

Benzetim ile yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları çözmek adına öğretmenler şunları yapabilir:

- “Hazırlık basamağını hedef dil aracı ile yürütürler/yönetirler,
 - Benzetimin öğrencilerin ilgileriyle ilintili olmasını sağlarlar,
 - Öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak karışık veya farklı seviye grupları oluştururlar,
 - Benzetim esnasında grubun kullandığı dili ve öğrencilerin katılımını gözlemlerler ve
 - Benzetim almıştırmasını izlerken edindiği gözlemlerle ilgili olarak, hataları düzeltmeye yönelik notlar/çareler üretir”
- (<http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/simulationtr.pdf>).

2.4. İlgili Bazı Araştırmalar

Benzetim ile dil öğretimi konusunda, alanyazında farklı çalışmalara rastlanılmaktadır. Dil öğretiminde benzetim tekniği kullanımına hız kazandıran çalışmalara öncü olarak Ken Jones ve 1982 yılında yayınladığı “*Simulations in Language Teaching*” (T. Dil öğretiminde benzetimler) adlı kitabından bahsetmek gerekir. Crookall’a (1998) göre Jones, benzetimin her yönünü ele alan makaleler ve kitaplar kaleme almıştır. 1982 yılından sonra benzetim ile dil öğretimine yönelik çalışmalar artarak devam etmiştir.

Benzetim ile yabancı dil öğretimine ilişkin uluslararası alanyazında çok sayıda teorik araştırma (Mutohhar, 2012; Dragomir ve Niculescu, 2011; Jameel, 2011; Lyu, 2006; Magnin, 2002; Hyland, 1993; Crookall ve Oxford, 1990; Jones, 1982) ve pratik çalışma (Kovalik ve Kovalik, 2007; Halleck, Moder ve Damron, 2002; Jung ve Levitin, 2002; Garcia-Carbonell, Rising, Montero ve Watts, 2001; Garcia-Carbonell, Watts ve Rising, 1998; Black, 1995; Abe, 1988) olmasına rağmen Türkiye’de yok denecek kadar azdır. Türkiye’de benzetim tekniğinin yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik Peçenek (1998) tarafından kaleme alınan “*Yabancı Dil Öğretiminde Benzetim Tekniği*” adlı çalışma örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde benzetim tekniği teorik olarak ele alınmıştır. İlk olarak benzetimin tanımına ve temel unsurlarına yer verilmiştir. Bir benzetim etkinliğinin uygulanması için çeşitli aşamalardan bahsedilmiştir. Benzetim tekniğinde öğretmen ve öğrenci rolleri üzerinde durulmuş ve bu tekniğin yabancı dil öğretimine katkısı açıklanmıştır. Son olarak orta ve ileri düzeyde iki benzetim etkinliği örneği sunulmuştur. Demirel (1999), “*İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*” adlı kitabında, yabancı dil öğretim teknikleri adlı bölümde grupta öğretim tekniklerinden biri olarak benzetime yer vermiştir. Demirel’in (2011) “*Yabancı Dil Öğretimi*” adlı kitabında da bir dil öğretim tekniği olarak benzetim yer almaktadır.

Uluslararası alanyazında ise, benzetim ile dil öğretimi konusunda nicel ve nitel araştırma yöntemlerine dayalı birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Abe (1988), “*Effects of Simulation Techniques on Students’ Achievement in Language Learning*” adlı öntest – sontest kontrol gruplu deneysel çalışmasında; benzetim tekniğinin, ortaokul son sınıftan rastgele seçtiği 60 (40 erkek, 20 kız) öğrencinin İngilizce öğrenim

performanslarına etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Abe (1988) araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilere benzetim tekniği kullanarak kontrol grubundakilere ise geleneksel yöntemle kelimeler öğretmiş, sonuç olarak deney grubunun kelimeleri anlamlı bir şekilde kontrol grubundan hem daha hızlı hem de geri çağırmada daha iyi hatırladığı ortaya çıkmıştır.

İngilizcenin öğretiminde benzetimlerin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Akademik İngilizce, mesleki İngilizce gibi belirli amaçlara yönelik olarak da benzetimler etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Mesleki İngilizceye yönelik olarak Black (1995) “*Entrepreneurial English: Teaching Business English through Simulation*” adlı çalışmasında, benzetim ile mesleki İngilizce (girişimciliğe yönelik) derslerinin işlenişini ele almış; derslerin temeline öğrenciler tarafından oluşturulan hayali şirketleri yerleştirmiş, bu şirketler mesleki İngilizce ile ilgili farklı dil yapılarının incelenmesi ve kullanılmasına zemin hazırlamıştır. Black (1995), yabancı dil sınıfları için otantik materyal ihtiyacı sorunu olmadığı, benzetimdeki girişimci kimliğinin öğrencilere iş deneyimi ve bilgisi eksikliklerini gidermede faydalı olduğu ve öğrencilerin hayali şirket sahibi olmasının; mesleki İngilizce öğrenmelerine ve kullanmalarına fayda sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Akademik İngilizceye yönelik olarak Halleck, Moder ve Damron (2002) “*Integrating a Conference Simulation into an ESL Class*” adlı çalışmasında, Oklahoma Devlet Üniversitesi’nde (İng. Oklahoma State University) uluslararası bir kompozisyon sınıfının müfredatına dâhil edilen bir konferans benzetimini ele alarak bu sınıf ile mevcut müfredat uygulanan bir sınıfın öğrencilerinin tutumlarını karşılaştırarak bir dönemlik benzetim projesinin avantajları ve dezavantajlarını değerlendirmiştir. Halleck, Moder ve Damron (2002), benzetimin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, grup çalışmasına yönelik tutumlarını geliştirdiği, öğrenme sürecinde daha fazla kontrollü ve aktif olduğu, birçok etkili işbirlikli öğrenme seçeneği sunduğu, öğrencilere yakın hayatlarında kazanabilecekleri profesyonel deneyimin bir örneğini verdiği ve öğrencilerde akademik konferanslara karşı bir aşinalık oluşturduğu için benzetimin uygulamaya değer bir teknik olduğunu belirtmektedir.

Alanyazında, benzetim tekniğiyle yürütülen araştırmaların çeşitli değerlendirme araçlarıyla sınındığı çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu değerlendirme araçlarından birisi de portfolyo değerlendirmedir. Garcia-Carbonell, Watts ve Rising (1998) “*Portfolio Assessment in Simulation for Language Learning*” adlı çalışmasında ilk olarak

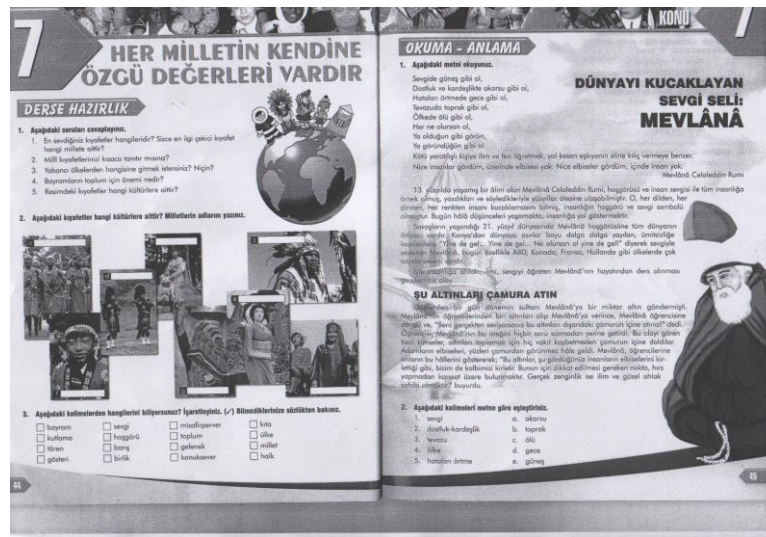
portfolyo hakkında bilgi vermiş, bu değerlendirme aracının uygulayıcı ve katılımcılara yararlarından söz etmiştir. Benzetim ile dil öğretiminin etkililiğinin ölçülmesinde, Garcia-Carbonell, Watts ve Rising'in (1998) elde ettiği bulgular göstermektedir ki portfolyo değerlendirme geleneksel değerlendirmeye kıyaslanacak sonuçlar sağlamıştır.

2.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim Tekniğinin Kullanımı

Daha öncede belirtildiği gibi yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin kullanıldığı bir çalışmaya alanyazında rastlanılmamaktadır. Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin pratik olarak uygulanmasını ele almaktadır. Bu amaç doğrultusunda benzetim tekniğinin uygulanacağı ve takip edilen Türkçe öğretim programı ile uyumlu bir ders hazırlanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde ders esnasında benzetim tekniğinin kullanımına dair bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Türkçe Öğretim Programı ile Uyum:

10/B sınıfında yabancılara Türkçe öğretiminde Gökkuşuğu Türkçe Ders Kitabı-3 takip edilmektedir. 30.11.2012 tarihinde 6. konu bitecek ve 07.12.2012 tarihinde "Her Milletin Kendine Özgü Değerleri Vardır" adlı 7. konuya geçilecektir. Uygulanacak benzetim 7. konunun derse hazırlık bölümü dikkate alınarak hazırlanmıştır (bk. Resim 1).



Resim 1. Gökkuşuğu Ders Kitabı-3 7. konu derse hazırlık sayfası



YABANCI ÜLKELERİN KENDİNE ÖZGÜ DEĞERLERİ

Şekil 3. Benzetim tanıtım afişi (Kaynak: www.ryansportfolio-ryan.blogspot.com)

Yukarıda tanıtım afişi yer alan benzetim etkinliği, 3 ders saati sürmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerden Kayseri’de yayın yapan EğitimTV adlı yerel televizyon kanalında yayınlanacak olan “*Yabancı Ülkelerin Kendine Özgü Değerleri*” adlı programda kendi ülkelerine özgü değerleri tanıtılmaları istenmektedir.

Hazırlık Dersi (Tarih: 30.11.2012):

- Öğretmen tüm sınıfa, EğitimTV’nin yabancı uyruklu öğrencilerden kendi ülkelerine özgü değerleri “*Yabancı Ülkelerin Kendine Özgü Değerleri*” adlı programda tanıtılmalarını istediğini ve haftaya EğitimTV’nin çekim için sınıfa geleceğini açıklamaktadır. Bu programda kendi ülkelerini tanıtmak üzere okulda sadece 10/B sınıfı öğrencilerinin ve öğretmen olarak da kendisinin seçildiğini belirtir (bk. Ek-4). Bu amaçla öğretmen, her grup sunucusuna farklı renklerde ve grup üyelerine (konuşmacılara) aynı renkte olmak üzere her öğrenciye davetiyelerini dağıtır (Grup sunucusu ve konuşmacı örnek katılım davetiyeleri için bk. Ek-6 ve Ek-7). Öğretmen, basın duyurusu (Ek-3) ve okul duyurusunu (Ek-4) sınıfta gösterir.
- Öğretmen program ile ilgili bilgi verir ve grup üleriyle ilgilenir.

- Öğretmen grupları oluştururken program gereği aynı ülkelerin aynı grupta olmamasına ve öğrencilerin dil seviyelerine dikkat eder.
- Öğretmen öğrencilere programın bir saat süreceğini hatırlatır ve hazırlanmak için bir haftaları olduğunu belirtir. Akıllı tahtadan yararlanabileceklerini ve ne yapmak istiyorlarsa onu yapabileceklerini söyleyerek öğrencilere hatırlatmada bulunur.
- Grup sunucusu grubundaki konuşmacıları not eder (*bk. Ek-6*) ve süreci yönlendirir.
- Öğretmen, sınıfı gözler ve bir sorun olup olmadığını tespit etmeye çalışır. Öğretmen tüm öğrencilerin katıldığından emin olur.

Uygulama Dersleri (07.12.2012-14.12.2012):

- Sınıf benzetimin amacına uygun olarak bir televizyon sahnesine benzetilir (*bk. Şekil 7*).
- Kamera kayıda ve öğretmen sınıfı gözlemeye başlar.
- Grup sunucuları gruplarını tanıtır ve açılış konuşması yaparlar.
- Grup konuşmacıları ülkelere özgü değerleri tanıtırlar.
- Öğretmen öğrencilere soru sorarak öğrencilerin bazı hatalarını düzeltmelerini sağlar.

Not: Benzetim etkinliği bir saat olarak ve 07.12.2012 tarihinde bitecek şekilde tasarlandığı hâlde konuşmacılar sürelerini aştığı için iki saat sürmüş ve 14.12.2012 tarihinde tamamlanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma çerçevesinde eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma modelinin eylem araştırması biçiminde belirlenmesinde; yabancılara Türkçe öğretilen sınıflarda öğretim tekniği konusunda yaşanan sorunlara “benzetim tekniği” kullanılarak çözüm üretme arayışı, eylem araştırmasının araştırmacıyı sürece dâhil ederek araştırmacının sınıf ortamında pratik uygulamalara katkı yapma fırsatı yakalaması ve araştırmacıyı hem kuramsal hem de pratik olarak geliştirebileceği düşüncesi etkili olmuştur.

3.1.1. Eylem Araştırması

“Eylem araştırmaları, ulusal alan yazında olmasa da uluslararası alan yazında son yıllarda akademisyenler ve öğretmen araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır” (Tüzel, 2012, s. 73). Eğitim alanında eylem araştırmaları, Türkiye’de tercih edilse de yurt dışındaki kullanımı kadar yaygınlık kazandığı söylenemez. “Bu araştırma şeklinin son yıllarda, gerek akademisyen araştırmacılar ve gerekse de öğretmen araştırmacılar tarafından aktif olarak kullanılan, eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir metot olduğu görülmektedir” (Ekiz, 2009, s. 180).

Alan yazında eylem araştırmasına yönelik farklı tanımlara rastlanmaktadır (Aksoy, 2003). Eylem araştırmasına yönelik ulusal ve uluslararası alan yazındaki bazı tanımlara aşağıda yer verilmektedir. Türkiye’deki kaynaklarda eylem araştırmasına, aksiyon araştırması (Karasar, 1991; Ekiz, 2009), öğretmen araştırması (Köklü, 2001) şeklinde de rastlanılmaktadır.

Eylem araştırması, “uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri

belirlemeyi amaçlayan araştırma"dır (Karasar, 1991, s. 27). "Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâli hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 295). Eylem araştırması "eğitimciler tarafından bilgilendirme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yürütülen sürekli ve disiplinli araştırma"dır (Calhoun, 2002, s. 18). "Eylem araştırması, gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türüdür" (Johnson 2003, s. 1; akt. Kuzu, 2009, s. 426). "Eylem araştırması, araştırma tekniklerini kullanarak katılımcıların kendi eğitim uygulamalarını sistemli ve dikkatli şekilde inceledikleri bir süreçtir" (Ferrance, 2000, s. 1).

"Yapılan tanımların birleştiği nokta, eylem araştırmasının uygulamaya dönük olması ve sorunun tespit edilmesi kadar sorunun çözümüne de odaklanılmasıdır" (Tüzel, 2012, s. 74). Eylem araştırmalarında genellikle bir sorunun olduğu ve bu soruna yönelik stratejiler geliştirilip uygulamaya geçirildiği görülmektedir. Bu araştırma türü, aslında bir eylem süreci olup var olan bir sorunun çözümüne yönelik harekete geçmedir. "Eğitimin çeşitli problemlerini yerinde ve sistematik bir şekilde derinlemesine incelemek bu problemleri ortadan kaldırmaya çalışmak ve eğitimin önemli konularını geliştirmek eylem araştırmasından yararlanmada temel amaç olarak görülebilir" (Ekiz, 2009, s. 181). "Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacı ise, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve değiştirerek geliştirmeye çalışmaktır" (Kuzu, 2009, s. 427).

Eğitimde eylem araştırmalarının genellikle öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi eylem araştırmalarına öğretmen araştırmaları da denilmektedir. Eylem araştırmasının sadece öğretmenler tarafından uygulanması konusunda görüşler vardır. Ancak bu görüş bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir. Eylem araştırmasını; Büyüköztürk ve diğerleri (2008) herhangi bir uzmanlık alanında çalışan her bireyin, lisansüstü öğrencilerin, Yıldırım ve Şimşek

(2011) dışarıdan bir araştırmacının, Tüzel (2012), Ekiz (2009) ve Anagün (2008) ise akademisyenlerin de uygulayabileceğini belirtmektedirler. Örneğin Anagün (2008), akademisyenlerin eylem araştırması yapması konusunda şunu belirtmektedir: “Geleneksel eğitim araştırmalarında akademisyenler sadece konunun uzmanı olma özellikleriyle araştırmada yer alıp okul ortamındaki kişileri bilgi kaynağı olarak görürlerken eylem araştırmalarında doğrudan sürece katılma olanağını bularak kuram ile uygulama arasındaki boşluğu giderme şansını elde ederler” (s. 72).

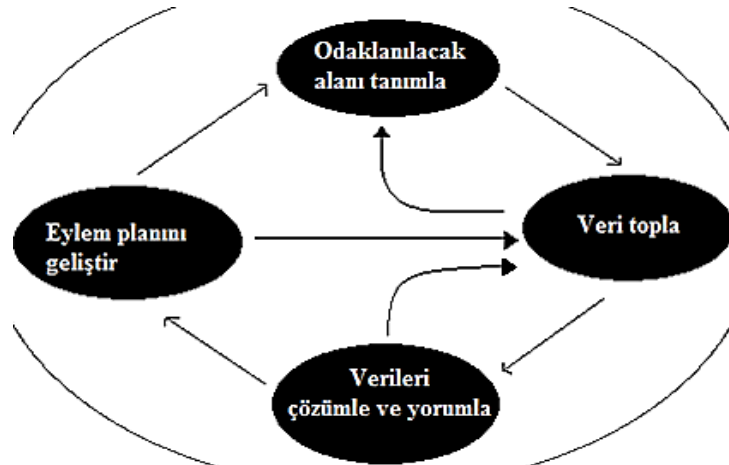
Eylem araştırması, alanyazında tür bakımından çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır (Tüzel, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Çuhadar, 2008). Bu sınıflandırmaların çeşitliliğinde; “eylem araştırmasının gerçekleştirildiği bağlama uygunluğu” (Çuhadar, 2008, s. 46), araştırmacının amaçları ve araştırmanın özelliklerinin (Tüzel, 2012; Çuhadar, 2008) etkili olduğu söylenebilir. “Berg (2001) farklı yaklaşımları bir araya getirerek eylem araştırmalarını üç tür altında sınıflamaktadır: teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması, uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması, özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması” (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 296). Hendricks’e (2006) göre ise eylem araştırması tür bakımından; işbirliğine dayalı, eleştirel, sınıf ve katılımcı olmak üzere 4’e ayrılmaktadır (Akt. Tüzel, 2012; Çuhadar, 2008).

Bu eylem araştırmasının türü, katılımcı eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma üniversite tabanlı olup okul – sınıf ortamında pratik olarak uygulanmasıyla eğitimin niteliğini geliştirmeyi hedeflediği için katılımcı eylem araştırması olarak belirlenmiştir. “Bu tür eylem araştırmaları hem eğitimi geliştirmeyi, hem de üniversite tabanlı çalışmaları geniş eğitimci gruplarına yaymayı ele almaktadır” (James vd., 2008; akt. Çuhadar, 2008, s. 47). Katılımcı eylem araştırması “değiştirilebilecek gerçekliğin geniş tabanlı bir kuramsal değerlendirme sonucu ortaya atıldığı, genellikle yeni bir uygulamanın denendiği eylem araştırması türüdür” (Tüzel, 2012, s. 77). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğretim tekniği sorununun çözümüne yönelik yabancı dil öğretiminde benzetim tekniğinin kullanılmasıyla oluşan geniş kuramsal birikimden yararlanılarak yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniği kullanımı yeni bir uygulama olduğu için bu araştırma, katılımcı eylem araştırması olarak değerlendirilmektedir.

3.1.2. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması süreci, bir problemin farkına varılmasıyla başlamaktadır. Problemin varlığı, uygulayıcı veya araştırmacıyı rahatsız etmektedir. Bu rahatsızlık problemin sorgulanmasına neden olarak problemin çözümüne yönelik muhtemel çözüm önerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Üretilen çözümler uygulamaya konularak problemin çözümü gerçekleştirilmektedir. Problemin çözümüyle birlikte uygulamada yeni problemler ortaya çıkmakta ve bu problemlere yönelik çözümler geliştirilmeye ve uygulanmaya başlanmaktadır. Çünkü, “eylem araştırması problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 297).

Eylem araştırması sürecinde, farklı yollar izlenmektedir. “Alanyazın incelendiğinde eylem araştırmasının uygulama süreci ile ilgili birden çok farklı yaklaşıma rastlanmaktadır” (Cresswell, 2005; Hendricks, 2006; Johnson, 2002; Mills, 2003; Sagor, 2000; Wallen and Fraenkel, 2003; akt. Kuzu, 2009, s. 427). “Mills’e (2003) göre bu süreç, problemin belirlenmesi, problemin çözümü için gereken verilerin toplanıp işlenmesi ve problemi ortadan kaldıracak eylemlerin planlanıp uygulanması aşamalarını kapsayan döngüsel bir süreçtir” (Akt. Tüzel, 2012, s. 78).



Şekil 4. Eylem araştırması süreci (Mills, 2003; akt. Çuhadar, 2008, s. 47)

Eylem araştırması sürecinde farklı araştırmacılar tarafından çeşitli yollar izlenmesine rağmen, Ekiz’e (2009) göre bu süreçler içerisinde benimsenen, Lewin’in oluşturduğu eylem modelini geliştiren Elliott’un (1991) eylem araştırması sürecidir. Elliott’a (1991)

göre eylem araştırması beş basamakta gerçekleştirilmektedir: (1) Genel bir düşünceyi tespit etme ve ona açıklık getirme, (2) Ön bilgi elde edinme, (3) Genel planın yapılması, (4) Bir sonraki eylem adımlarını geliştirme ve (5) bir sonraki eylem adımının uygulanması (Akt. Ekiz, 2009). Bu çalışmada Ekiz'in (2009) Elliott'tan (1991) aktardığı eylem basamakları takip edilerek süreç tamamlanmıştır.

1) Genel bir düşünceyi tespit etme ve ona açıklık getirme:

“Genel bir düşünce, bir kişinin değiştirmek ya da geliştirmek istediği bir durum ya da durumlardır” (Ekiz, 2009, s. 195). Bu duruma, bir problem veya bir sorun şeklinde de rastlanılmaktadır. “Eylem araştırması gerçekleştirecek araştırmacının bu adımda yapması gereken değiştirmek ya da geliştirmek istediği duruma cevap aramaktan ziyade onu betimlemek ve soru haline getirmektir” (Tüzel, 2012, s. 80). Araştırmacı, bir problem tespit eder ancak, süreçte bu probleme ilişkin farklı problemler de ortaya çıkabilir. Eylem araştırması döngüsel bir süreç olduğu için araştırmacı farklı basamaklarda başa dönerek problemin farklı yönlerini ele alabilir. “Kısacası, araştırma için seçilen genel bir düşünce araştırma sırasında elde edilen veriler ışığında değişikliğe açıktır” (Ekiz, 2009, s. 195). Araştırmacı genel düşünceyi şu şekilde tespit etmiştir:

Araştırmacı, 2011-2012 eğitim - öğretim yılı güz dönemi Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi yüksek lisans programında “*Yabancılara Türkçe Öğretimi*” adında bir ders almıştır. Bu ders esnasında dersin yürütücüsü tarafından verilen ödevler, tavsiye edilen okumalar ve dersi yürüten hocanın yönlendirmeleri araştırmacıda alana yönelik bir bakış açısı oluşturmuştur.

Araştırmacı, bu alanla ilgili çeşitli çalışmalar yapmaya başlamıştır. Araştırmacı 2012 yılında “2nd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics” adlı konferansta “*Learning Turkish as a Foreign Language via Electronic Tandem (Etandem)*” ve “International Symposium on Language and Communication: Research Trends and Challenges” adlı sempozyumda “*Yabancılara Türkçe Öğretimine Alternatif Bir Yaklaşım: Fiziksel – Duygusal – Kültürel Metot*” adlı bildiriler sunmuştur. Ayrıca araştırmacının yabancılara Türkçe öğretimi ders yürütücüsü ve tez danışmanı ile ortak hazırladığı ve 2012 yılında yayınlanan “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası*” adlı makale çalışması bulunmaktadır.

Yapılan okumalar sonucu, bu alanda çeşitli sorunların olduğu anlaşılmıştır. Bu sorunların çözümüne yönelik nelerin yapılabileceği araştırmacının zihnini meşgul etmeye başlamıştır. Araştırmacının ilgisi doğrultusunda öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yaşanan sorunlara odaklanılmış ve öğretim tekniği konusundaki sorunlar ön plana çıkmıştır. Öğretim tekniği konusunda yaşanan sorunların belirlenmesinde; alanyazındaki çalışmalar, araştırmacının yabancılara yönelik kısa dönemli ders deneyimi, danışman ile gerçekleştirilen formal görüşmeler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen informal görüşmeler etkili olmuştur. Bu süreç sonunda araştırmacının zihninde “Yabancılara Türkçe öğretilen sınıflarda öğretim tekniği konusunda yaşanan sorunlar hangi öğretim tekniğini kullanılarak giderilebilir?” sorusu belirlemiştir. Araştırmacı, öğretim tekniklerine yönelik yapmış olduğu taramalar ve danışmanı ile yaptığı fikir alışverişi sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde etkin olarak kullanılabilir ve ilk defa bir çalışmada ele alınacak olan benzetim tekniğini çalışma konusunda karar kılmış ve bu tekniğin kullanımı ile öğretim teknikleri konusunda yaşanan sorunlara çözüm üretebileceği fikri olgunlaşmıştır.

Araştırmacı, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi yüksek lisans programında “*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*” ve “*Bilimsel Araştırma Teknikleri*” adında iki ders almıştır. Bu derslerde öğrendiği “*Eylem Araştırması*”na karşı ilgi duymuş ve eylem araştırmasıyla yapılmış doktora tezlerini incelemeye başlamıştır. Araştırmacı, eylem araştırmasının ne olduğu, hangi durumlarda ve nasıl uygulanacağı, veri toplama süreci ve analizi hakkında bilgiler edinmiştir.

Anlatılan deneyim ve çalışmalar sonucunda, araştırmacı yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim tekniği konusunda karşılaşılan sorunlara eylem araştırması yöntemiyle “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Kullanımı*” isimli araştırmayı yaparak çözüm üretmeyi amaçlamıştır.

2) Ön bilgi elde edinme:

Bu basamakta, kendi içinde *durumun gerçeklerini tanımlama* ve *durumun gerçeklerini açıklama* şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Ekiz, 2009; Kuzu, 2005). Durumun gerçeklerini tanımlama, tespit edilen düşüncüyü farklı açılardan sorgulayarak ona açıklık getirmektir.

Bu durum, Ekiz'e (2009) göre "araştırmayı yapacak kişiye hem araştırma yapılacak konu hakkında bilgi sağlayabileceği gibi hem de orijinal genel düşüncenin daha iyi açıklanmasına ve onun içerisinde değişiklikler yapılmasına olanak sağlayacaktır" (s. 196).

Araştırmacı bu aşamada, yabancılara Türkçe öğretilen bir sınıfta öğretim teknikleri konusunda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek amacıyla benzetim tekniğinin nasıl kullanılacağına yönelik şu soruları sormuştur:

- Araştırma için kaçınıcı sınıflar seçilmeli?
- Araştırmada katılımcı sayısı ne kadar olmalı?
- Türkçe derslerinde hangi öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanılıyor?
- Türkçe derslerinde kullanılan öğretim tekniklerinden verim alınıyor mu?
- Türkçe derslerinde kullanılan öğretim tekniklerinde öğrencinin rolü nedir?
- Türkçe derslerinde kullanılan öğretim tekniklerinde öğretmenin rolü nedir?
- Türkçe derslerinde kullanılan öğretim teknikleri sınıf içi iletişimi sağlıyor mu?
- Türkçe derslerinde kullanılan öğretim teknikleri etkin katılımı sağlıyor mu?
- Türkçe derslerinde öğretim tekniği konusunda sorunlar gözleniyor mu?
- Türkçe derslerinde öğretim tekniği konusunda tespit edilen sorunlara yönelik çözümler üretilmeli mi?
- Öğretmen sorunlara yönelik çözüm üretme arayışında mı?
- Öğretmen işbirliği yapmaya hazır mı?
- Türkçe derslerinde öğretim tekniği konusunda tespit edilen sorunlara yönelik benzetim tekniğinin kullanımı bir çözüm olabilir mi?
- Benzetim tekniği uygulanırken hangi dil yaklaşımı benimsenecek?
- Benzetim tekniği ile gerçekleştirilecek Türkçe dersi müfredatla uyumlu mu olacak?
- Benzetim tekniği uygulanırken öğretmenin rolü ne olacak?
- Benzetim tekniği uygulanırken öğrencinin rolü ne olacak?
- Benzetim tekniği sınıf içi iletişimi geliştirecek mi?
- Benzetim tekniği etkin katılımı sağlayacak mı?
- Benzetim tekniği öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek mi?
- Veri kaynakları nelerdir?

- Veri kaynaklarından elde edilen bilgilerle hedeflenen bilgiler örtüşecek mi?
- Elde edilen veriler nasıl analiz edilecek?
- Elde edilen verilerin analizi hangi aşamalarda gerçekleştirilmeli?
- Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği nasıl sağlanacak?

Yukarıdaki sorular, araştırmacıya tespit edilen genel düşüncenin irdelenmesini sağlamıştır. Bu yolla araştırmacının saptadığı ana probleme etki edebilecek çeşitli problemler ele alınarak araştırma sürecinin daha sağlıklı işlemesi ve araştırılmak istenen konunun özümsemesi sağlanmıştır. Soruların yanıtlanmasında alanyazın taraması, tez danışmanının yönlendirmeleri, araştırmacının deneyimi, uygulama öğretmenleriyle görüşmeler ve geçerlik komitesi ile yapılan toplantılar etkili olmuştur.

Ön bilgi elde edinme basamağının ikinci aşaması, durumun gerçeklerini açıklamadır. Araştırmada tespit edilen genel durumun gerçeklerini tanımlamaya yönelik çeşitli sorular sorulduktan sonra durumun gerçeklerini açıklamak adına yeni soruların sorulması gerekmektedir. Ekiz'e (2009) göre, "bu sorularla gerçeklerin tanımlanması seviyesinden uzaklaşılarak bunların ortaya çıktığı durumun kritiksel analizlerine doğru gidilmektedir" (s. 196). Bunu gerçekleştirmek adına beyin fırtınasıyla hipotezler oluşturulmakta ve hipotezler uygulama yoluyla test edilmektedir (Ekiz, 2009; Kuzu, 2005).

Durumun gerçeklerini açıklamaya yönelik sorular, danışman ile yürütülen geçerlik toplantılarında ele alınmış, fikir alışverişinde bulunulmuş ve hipotezler oluşturulmuştur. Hipotezler uygulama yoluyla sınanmış, yeni problem durumları oluşmuş ve bu problemlere ilişkin yeniden hipotezler oluşturulmuş ve sınanmıştır. Bu durum, eylem araştırmasının döngüsel bir süreç olması sebebiyle araştırmanın son haftasına kadar devam etmiştir. Çünkü, eylem araştırmasının dinamik yapısı, araştırmacıya her aşamada yeni sorular sorma ihtiyacı oluşturmuştur.

3) Genel planın yapılması:

Ekiz'e (2009) göre "eylemin genel planı aşağıdakileri içermelidir:

- Genel düşüncenin revize edilmiş bir açıklaması.

- Durumu geliştirebilmek için bir kişinin değiştirmeye çalıştığı faktörlerin bir açıklaması ve bunun için uygulanacak eylemlerin tespit edilmesi.
- Belirlenmiş eylemi yerine getirmeden önce başkalarıyla etkileşim içerisinde bulunulacak durumları gösteren anlaşmaların bir açıklamasının belirtilmesi gerekmektedir.
- Belirlenmiş eylemi yerine getirmek için kullanılacak kaynakların tespit edilmesi.
- Araştırmaya başlayacak ve elde edilen bilgilerin yayınlanmasını düzenleyen etiksel bir yapıyı belirten ya da etiksel kuralları ortaya koyan bir açıklamanın yapılması” (s. 197).

Araştırmacı, genel düşünce olarak yabancılara Türkçe öğretiminde geleneksel tekniklerin uygulandığını ve bu durumun yabancılara Türkçe öğretiminde bir sorun oluşturduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı mevcut durumu geliştirmek bir başka deyişle değiştirmek için yabancılara Türkçe öğretiminde çağdaş dil öğretim tekniklerinden benzetim tekniğinin kullanılmasını bir eylem olarak belirlemiştir. Belirlenen eylemi yerine getirirken etkileşim içinde bulunacak kişiler *Şekil 5*’te gösterilmektedir.



Şekil 5. Etkileşimde bulunacak kişiler

Eylem için etkileşimde bulunacak kişiler belirlendikten sonra kişiler arasında etkileşimi sağlayacak durumlar belirlenmiştir. Tez danışmanı, öğretmenler ve akademisyenlerle yapılan beyin fırtınaları araştırmacıda referans noktaları oluşturmuştur. Araştırmacı uygulama öğretmene benzetimin nasıl uygulanacağı konusunda bilgi aktarmış, uygulama öğretmeniyle beraber yabancı uyruklu öğrencilere benzetim etkinliğindeki görev ve sorumlulukları dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Belirlenen eylemi

yerine getirmek için sınıfın ana kaynak olarak kullanılması ve bir televizyon sahnesine benzetilmesine karar verilmiştir. Araştırma sürecinde etik kurallara dikkat edilmiştir.

4) Bir sonraki eylem adımlarını geliştirme:

Bu basamakta, genel planın uygulanıp uygulanmayacağı, uygulama sürecinin ve bu sürecin etkilerinin nasıl izlenmesi gerektiği konusunda karar verilmektedir (Ekiz, 2009; Kuzu, 2005). Ekiz'e (2009) göre "bunun için düşünülmesi gereken önemli birtakım konular bulunmaktadır:

- Eylemin ne seviyede başarıyla uygulandığı konusunda veri sağlayacak izleme tekniklerinin tespit edilmesi ve kullanılması gerekmektedir.
- Amaçlanmış ve amaçlanmamış etkenler hakkında veri sağlayacak tekniklerin kullanılmasının bilinmesi gerekmektedir.
- Çeşitli boyutlardan ya da açılardan ne olduğuna bakabilmek için değişik tekniklerin kullanılması gerekmektedir" (s. 198).

Eylemin ne seviyede başarılı olduğunu tespit etme amacıyla benzetim esnasında katılımcıların performansları kamera ile kayda alınmıştır. Amaçlanmış ve amaçlanmamış etkenleri saptamak için gözlemler yürütülmüştür. Genel duruma çeşitli boyutlardan bakabilmek için gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi birden çok veri kaynağından elde edilen veriler kullanılmıştır.

5) Bir sonraki eylem adımının uygulanması:

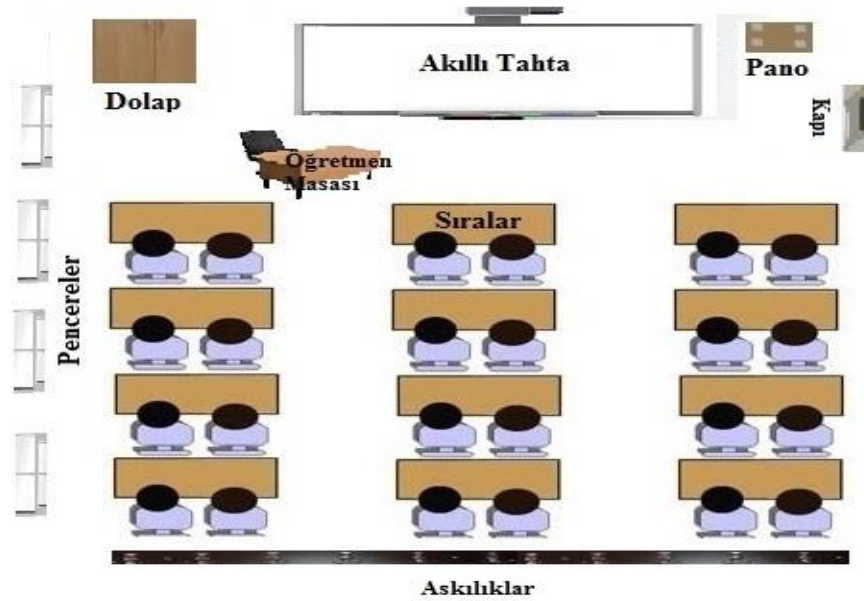
"Eylemin uygulanmasının başarılı olabilmesi için zamana ihtiyaç vardır; çünkü bu bütün katılımcıların davranışlarında değişiklikleri getirir" (Ekiz, 2009, s. 198). Benzetim etkinliği sırasında katılımcıların davranışlarında olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir. Ancak bu davranışların süreklilik göstermesi için benzetim tekniği ve bu teknik gibi çağdaş öğretim tekniklerinin derslerde kullanılması gerekmektedir.

3.2. Ortam

Bu çalışmada, araştırmanın gerçekleştiği doğal çevreye ortam ismi verilmiştir. Ortam, yabancı uyruklu öğrencilerin doğal olarak bulunduğu ve çeşitli eylemleri sergilediği sınıftır. Araştırma sürecinde hem uygulama öncesinde hem de uygulama aşamasında ortam önemli bir etken olarak değerlendirilmiştir.

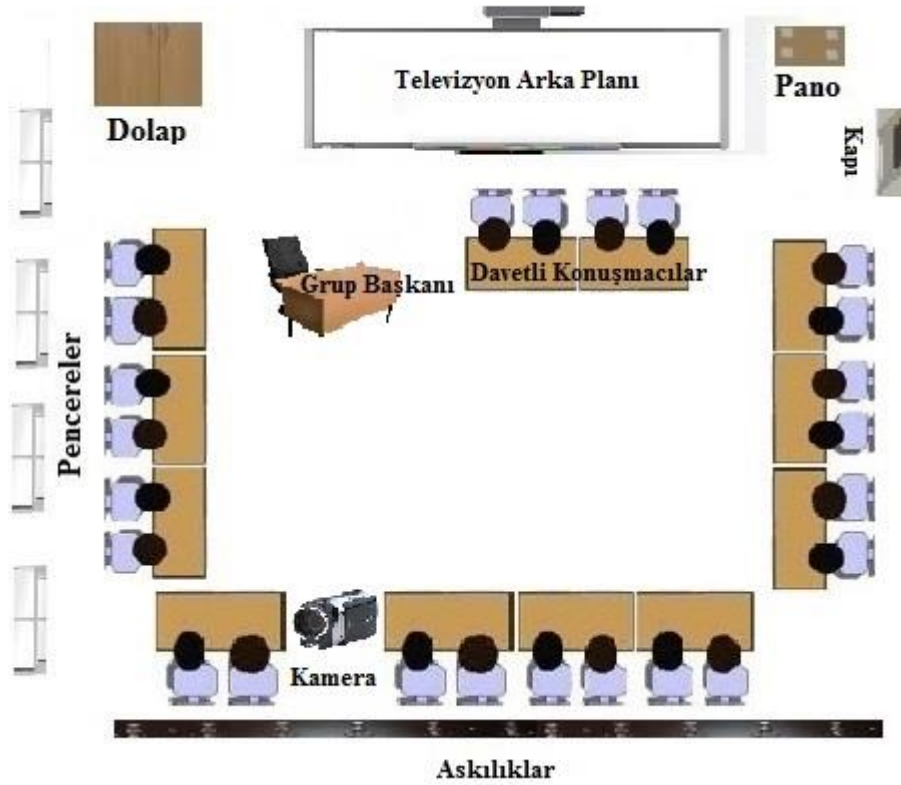
Bu çalışmanın ortamı genel olarak Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, özel olarak ise adı geçen okulun 10/B şubesidir. Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, 10.095 m² arsa üzerine kurulu, müstakil bir erkek öğrenci pansiyonuna sahip ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç katlı bir devlet lisesidir. Bu lisede, sadece yabancı uyruklu öğrenciler eğitim görmektedir. Lisede 50 ülkeden 415 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler, ülkeleri tarafından din eğitimi görmeleri için Türkiye'ye gönderilmekte ve öğrenim ücretleri burs şeklinde karşılanmaktadır. Lisedeki toplam derslik sayısı 21'dir. Derslik başına ortalama 20 öğrenci düşmektedir. 5 öğretmen idareci olarak görev yapmaktadır. Toplam öğretmen sayısı ise 38'dir. Öğretmenlerin çoğu yüksek lisans ve doktora programına devam etmektedir. Lisenin müdürü ise doktor ünvanına sahiptir.

Araştırmanın gerçekleştiği 10/B sınıfı, lise binasının üçüncü katında yer almaktadır. Sınıfa gitmek için merdivenlerden çıktından sonra sola dönmek ve koridoru takip etmek gerekmektedir. Sınıfta bir akıllı tahta, iki kapaklı bir dolap, bir duyuru panosu, askılıklar, 12 tane ikişerli sıra, bir öğretmen masası ve sandalyesi bulunmaktadır. 10/B sınıfının uygulama öncesi hâli ve oturma düzeni *Şekil 6*'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Uygulama öncesi sınıfın hâli ve oturma düzeni

Uygulama öncesi sınıfın düzeni incelendiğinde, oturma düzeninin geleneksel biçimde olduğu görülmektedir. Bu oturma düzeni, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini sağlama açısından yetersiz kalmaktadır. Ayrıca bu oturma düzeninde, öğrenciler öğretmeni tam olarak görememekte ve birbirlerinin ensesine bakmaktadır. Bu durum sınıf yönetimini de olumsuz etkilemektedir. Hem benzetimin doğası gereği hem de mevcut oturma düzeninin yetersizliği sebebiyle uygulama esnasında oturma düzeni değiştirilmiştir. Uygulanan benzetimin amacına yönelik olarak ortam televizyon sahnesiymiş gibi tasarlanmıştır. Uygulama aşamasında sınıfın oturma düzeni ve ortamın yeni hâli *Şekil 7*'de gösterilmektedir.



Şekil 7. Uygulama aşamasında sınıfın hâli ve oturma düzeni

3.3. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, Kayseri ili Kocasinan ilçesinde bulunan Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi 10/B sınıfında öğrenimine devam eden 24 yabancı uyruklu öğrencinden, uygulama öğretmeni, araştırmacı ve geçerlik komitesinden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, eylem araştırmalarında yararlanılan amaçlı örnekleme (Ekiz, 2009) yöntemlerinden ölçüt örnekleme temel alınarak belirlenmiştir. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112).

Araştırmacının katılımcılarının ölçüt örnekleme temel alınarak belirlenmesinde çeşitli faktörler etkili olmuştur. Öncelikle okul olarak Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nin seçilmesinde bu lisenin sadece yabancı uyruklu öğrencilere yönelik eğitim vermesi ve Kayseri ilinde sadece yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü başka bir okulun olmaması rol oynamıştır. Bu lisede daha önce birçok bilimsel araştırmanın yürütülmesi, lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin bilimsel araştırmalara aşinalığı da

buranın belirlenmesini kolaylaştırmıştır. Bu lisedeki öğrencilerin çok farklı ülkelerden gelmesi de önemli bir faktördür. Sınıf olarak 10/B'nin seçilmesinde ise yabancı dil öğretiminde benzetim tekniğinin uygulanabilmesi için öğrenci seviyelerinin orta/ileri olması gerektiği göz önünde bulundurularak orta seviyedeki öğrencilerin varlığı ve okul idaresinin yönlendirmesi önemli bir etken olmuştur. Katılımcılar hakkındaki bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

Tablo 4. Katılımcılar hakkındaki bilgiler

Katılımcının Ülkesi	Katılımcı Sayısı	Sınıf	Şube	Dil Seviyesi
Endonezya	2	10	B	B1
Filipinler	1	10	B	B1
Gana	2	10	B	B1
Hindistan	2	10	B	B1
Irak	1	10	B	B1
Nijerya	2	10	B	B1
Pakistan	2	10	B	B1
Sierra Leone	2	10	B	B1
Tanzanya	2	10	B	B1
Tayland	5	10	B	B1
Yemen	3	10	B	B1
Toplam	24			

Uygulama öğretmeni, kırk yaşlarındadır. 22 yıldır edebiyat öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yurt dışı ve yurt içinde öğretim deneyimine sahiptir. Ukrayna'da 4 yıl boyunca yabancılara Türkçe öğretmiştir. 2010 yılı Mart ayında Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde çalışmaya başlamış ve hâlâ burada çalışmaya devam etmektedir. Erciyes Üniversitesi Avrasya Araştırmaları ABD'de tezli yüksek lisans yapmakta ve ders aşamasındadır. Uygulama öğretmeni kendisini geliştirmek isteyen ve bu amaçla hareket eden bir öğretmendir. Genel kültür düzeyi yüksek ve mesleki bilgisi yeterlidir. Uygulama sürecinde deneyim ve bilgilerini araştırmacıya aktarmış; uygulamalar boyunca sınıfı yönlendirmiş ve gözlemler yapmıştır. Araştırmacıya dönütler vermiş ve araştırma sürecinin sağlıklı ilerlemesini kolaylaştırmıştır.

Araştırmacı, kendisini eylem araştırmasının merkezinde yer alan kişilerden birisi olarak görmektedir. Araştırmacı, araştırmanın uygulama sürecinde, bu sürecin öncesinde ve

sonrasında sürekli bir role sahiptir. Eylem araştırmasının doğası gereği, araştırmacı araştırma sürecinin hep içerisinde yer almaktadır. Araştırmacı, uygulama öncesinde veri toplamak için katılımcı gözleme başvurmuştur. Bu süreçte, yabancı uyruklu öğrenciler ve uygulama öğretmeniyle aynı ortamda yer almış ve ortamda yer alan kişilerin davranışlarına ilişkin detaylı bilgiler elde etmiştir. Bu süreçte araştırmacı ortama, yabancı uyruklu öğrencilere ve uygulama öğretmene ısınmış ve ortamın doğal bir üyesi hâline gelmiştir. Araştırmacı süreçte öğrencileri tanımış ve uygulama öğretmenin rehberliğiyle benzetimdeki görev ve sorumluluklar için kimin uygun olacağını keşfetmiştir. Uygulama aşamasında araştırmacı eylem planının hazırlanması, alt yapının oluşturulması ve ortamın benzetilmesinden sorumlu olmuştur. Araştırmacı uygulama sürecinde katılımcıları izlemiş ve uygulama öğretmenin süreçte rehberlik etmesini kolaylaştırmıştır. “Uygulama sonrasında araştırmacı çeşitli veri toplama araçlarından elde ettiği verilerin tümünü haftalık veri seti biçiminde dosyalamıştır” (Tüzel, 2012, s. 117). Haftalık veri setleri içerisinde araştırmacı günlüğü, gözlem formları, görüşme formu ve video kayıtları yer almaktadır. “Araştırmacı, çalışma raporunun yazılmasında, bulguların sunulmasında ve raporların yazımında olabildiğince önyargılarından ve yönelimlerinden uzak durmaya çalışmış, veri setinde yer alan ham verilerle rapora aktardığı bulguları sık sık karşılaştırarak olabildiğince nesnel betimlemeler yapma çabası içerisinde olmuştur” (Tüzel, 2012, s. 117).

“Geçerlik komitesi, araştırmanın sistemli bir biçimde sürekliliğini, araştırmacının çalışmalarına yol gösterici nitelikte eleştiri ve bilgilendirmeyi sağlamak amacıyla gerçekleştirilen düzenli toplantılarda bulunan kişilerdir” (Cavkaytar, 2009, s. 112). “Eylem araştırmalarında bir yandan eylem araştırmasının haftalık döngüsünün sağlanmasında bir yandan da geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında böyle bir komitenin oluşturulması önem arz etmektedir” (Tüzel, 2012, s. 114). Bu araştırmada geçerlik komitesi, araştırmacı ile aynı kurumda çalışan Türkçe eğitimi bölümünden iki hoca ve eğitim bilimleri bölümünden bir hocadan oluşmaktadır. Türkçe eğitimi bölümündeki bir hocanın akademik statüsü doçent doktordur ve özellikle nitel araştırma konusunda geniş bir deneyime sahiptir; aynı zamanda araştırmacının danışman hocasıdır. Türkçe eğitimi bölümündeki diğer hoca, doktora aşamasındadır; nicel ve nitel araştırma konusunda bilgiye sahiptir. Eğitim bilimleri bölümündeki hoca ise ölçme ve değerlendirme alanında doktora yapmaktadır. Geçerlik komitesindeki üyeler ile

araştırmacı aynı kurumda bulunduğu için toplantıları rahatça organize etmektedir. Bu çalışmada, geçerlik komitesinin oluşturulmasındaki çeşitli sebepler şöyledir:

- Araştırmacı, ilk kez bir eylem araştırması yapmaktadır. Araştırmacı, deneyimsizliğinden kaynaklanacak olası durumları diğer araştırmacıların tecrübeleriyle gidermek istemektedir.
- Eylem araştırmasındaki çözüm üretmek istenen durumların derinlemesine ele alınmasıdır.
- Yürütülen eylem araştırmasına eleştirel gözle bakabilmektir. Araştırmacı, geçerlik komitesinin eleştirilerini dikkate alarak araştırmayı daha sistemli yürütmek istemektedir.
- Araştırmanın geçerli ve güvenilir olabilmesi için geçerlik komitesinin görüşleri önem taşımaktadır.
- Eylem araştırmasının döngüsel yapısından kaynaklanan problemlere çözüm üretmede kolektif akıldan yararlanılmasının önemli görülmesidir.

Farklı zamanlarda geçerlik komitesiyle görüşmeler yapılmıştır. Geçerlik komitesi toplantıları boyunca tutanak tutulmamış, geçerlik komitesinin görüşleri araştırmacı tarafından not alınmıştır. Alınan notlar gelişigüzel biçimde araştırmacının not defterinde yer almıştır. Ancak araştırmacı notlarına tarih düşmediği için toplantı tarihleri hakkında net bilgi verememektedir. Bu sebeple geçerlik komitesiyle yürütülen toplantıların detayları hakkında araştırmacı özenli davranmadığı için kayıtların dökümü sunulamamaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler toplanırken çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Çeşitli veri toplama tekniklerinin araştırmada kullanılması, Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre çeşitlemeyi (*İng.* triangulation) sağlamaktadır. Araştırmada çeşitli veri toplama tekniklerinin tercih edilmesinin nedeni, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artırmaktır. Ferrance'ye (2000) göre eylem araştırmalarında veri toplamak için birçok araç kullanılmaktadır: "Görüşmeler, portfolyolar, günlükler, alan notları, ses bantları, fotoğraflar, anılar, anketler, odak gruplar, anekdotlar, kontrol listeleri, yayınlar, bireysel

dosyalar, toplantı kayıtları, video kasetler, kayıtlar - sınavlar, karneler, yoklama fişleri (devam), öz değerlendirme, öğrenci çalışma örnekleri, projeler ve performanslar” (s. 11). Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına aşağıda yer verilmektedir:

3.4.1. Araştırmacı Günlüğü

“Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan araştırmacı günlüğü, araştırmanın tüm parçaları ile ilişkili gözlemlerin ve görüşlerin yine araştırmacının kendisi tarafından kaydedildiği bir defterdir” (Tüzel, 2012, s. 125). Glesne’ye (2012) göre “araştırma günlüğü, gözlemlenen ve duyulan şeyler hakkındaki düşüncelere ilişkin gözlemci notlarından ve hatırlatıcı notlardan daha fazlasıdır ve araştırma boyunca araştırmacının davranışları ve hislerinin kaydedildiği özyaşam öyküsel notların toplandığı bir yerdir” (s. 104). Araştırmacı, araştırmanın başlangıcından sonuna kadar gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla tanık olduğu olayların kendisinde bıraktığı duygu, düşünce ve izlenimleri “*Eylem Günlüğüm*” adı verdiği defterine kaydetmiştir. Çünkü, “günlükler sadece eylemdeki gelişimi göstermek değil aynı zamanda düşünmenin gelişimini göstermek için özellikle değerli veri kaynaklarıdır” (McNiff ve Whitehead, 2002, s. 94). Araştırmacı tarafından tüm boyutların *Eylem Günlüğüm*’e kaydedilmesi araştırmacının geniş bir perspektiften sürece yaklaşmasını sağlamış ve süreci yönetmesini kolaylaştırmıştır. *Eylem Günlüğüm* adı verilen araştırmacı günlüğünün tutulması araştırmacıya çeşitli avantajlar da sağlamıştır:

- “Araştırmacı günlüğü tutmak, projenin kişiselleştirilmesine yardımcı olur.
- Günlükler projenin üzerinde gelişmiş bir denetimin sağlanmasına yardımcı olur.
- Alan günlükleri genellikle diğer kaynaklardan elde edilen bilgileri tamamlar.
- Yansıtıcı yazma süreci, profesyonel gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır” (Koshy, 2005, s. 97).

Eylem Günlüğüm adlı defter tutularak, araştırmacı eylem projesini içselleştirilmiş ve bu defter gerçekleştirilecek eylem için derinlemesine düşünülüp olumlu adımlar atılmasını sağlamıştır. Eylemlerin öncesi, uygulama aşaması ve sonrasında gerçekleşen durumların kaydedilmesi sistemli bir şekilde araştırmada denetimi sağlamış ve haftalık olarak araştırma üzerinde kontrollerin yapılmasını sağlamıştır. Gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde

edilen verilerin, hem desteklenmesi hem de kontrol edilmesinde araştırmacı gnlg önemli bir rol oynamıştır. Araştırmacı gnlg, günlük tutularak yansıtıcı bir yazma süreci sağlamasından dolayı araştırmacıyı kişisel ve mesleki olarak geliştirmiştir.

Araştırmacı gnlg tutulurken genellikle hikye edici bir anlatım tarzı benimsenmiştir. Araştırmacı gnlgnde araştırmacı tarafından oluşturulan betimsel ve analitik (yansıtıcı) notlar yer almaktadır. Betimsel notlar nesnel ifadeler içermektedir, ancak analitik notlar araştırmacının duygu, düşünce ve izlenimlerini içermesi sebebiyle öznel ifadeler barındırmaktadır. Araştırmacı gnlgnn tutulmasında, McNiff ve Whitehead'in (2002) nerisi dikkate alınarak *Eylem Gnlgm*'n bazı sayfaları bölünerek iki sütün oluşturulmuş ve bir stna *Ne Yaptım?* diğer stna ise *Ne öğrendim?* şeklinde başlıklar atılmıştır. Araştırma süreci tamamlandığında ise toplam 30 sayfalık *Eylem Gnlgm* oluşmuş ve araştırmada önemli bir veri kaynağı olarak yer almıştır.

3.4.2. Gözlem

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından birisi de gözlemdir. "Doğal ortamlarda yapılan, insan davranışlarının incelenmesini temel amaç edinen bir veri toplama aracıdır" (Ekiz, 2009, s. 56). Araştırmacının bir veri toplama aracı olarak gözlemi tercih etmesindeki en önemli faktör, gözlemin "araştırmacıya, veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlamasıdır" (Yıldırım ve şimşek, 2011, s. 169). Araştırmacı, yabancılara Türkçe ğretiminde kullanılan teknikler (sınıf içi uygulamalar), sınıf ortamı (fiziksel ve sosyal boyutlar), ğrenci ve ğretmen davranışlarına yönelik ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla sınıf gözlemlerine başvurmuştur. Çünkü eylem araştırması için "sınıf gözlemleri zengin ve hazır veri kaynağı sağlamaktadır" (Sagor, 2000, s. 80).

Araştırmacı, eylem araştırması kapsamında eylem öncesi sınıf gözlemleri yapmıştır. Gözlemler esnasında araştırmacı katılımcı gözlemi tercih etmiştir. Glesne'ye (2012) göre "katılımcı gözlemin en önemli getirisi araştırma ortamının, katılımcıların ve davranışların daha iyi anlaşılmasıdır" (s. 90). Uygulama öncesinde yapılan gözlemler; sınıf ortamını tanımak, yabancılara Türkçe ğretiminde kullanılan teknikleri belirlemek ve değerlendirmek, ğrenci – ğrenci ve ğrenci – ğretmen ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütüldüğü için araştırmacı sınıfta katılımcı gözlem yapmayı

kararlaştırmıştır. Uygulama ncesi araştırmacı gözlem takvimi *Tablo 5*'te gösterilmektedir.

Tablo 5. *Uygulama ncesi araştırmacı gözlem takvimi*

<i>Tarih</i>	<i>Mekân</i>	<i>Süre</i>
09.11.2012	Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi 10/B Sınıfı	80 dakika
16.11.2012	Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi 10/B Sınıfı	80 dakika
23.11.2012	Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi 10/B Sınıfı	80 dakika
30.11.2012	Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi 10/B Sınıfı	80 dakika
<i>Toplam</i>		<i>320 Dakika</i>

3.4.3. Video Kayıtları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından birisi de video kayıtlarıdır. Dijital el kamerası ile uygulama aşamasında videolar elde edilmiştir. McNiff ve Whitehead'e (2002) göre "dijital kameralar gibi teknolojinin kullanımı, durumların gerçekliğini göstermek için şu ana kadar en güçlü araçtır" (s. 96). Araştırmacının, özellikle birçok uyarıcının bulunduğu sınıf ortamında gözden kaçırabileceği pek çok ayrıntı vardır. Araştırmacı tarafından bütün bu ayrıntıların gözlem yoluyla kayıt altına alınması mümkün değildir, bu sebeple sınıf ortamının detaylı bir şekilde betimlenmesi ve incelenmesi adına teknolojik cihazlar kullanılarak video kayıtlarının tutulması önemlidir. "Video kayıtları, araştırmacıya/öğretmene uyguladığı öğretimsel yöntemlere ve sınıf içi etkileşimlere ilişkin genel bilgi vermesi açısından yararlı olduğu kadar sınıf ortamındaki sözel ve sözel olmayan etkileşimleri, öğrencilerin yerleşimlerini ve sınıf içi hareketliliği gözlemlemek adına da önemli bilgiler sağlamaya yardım etmektedir" (Johnson, 2005, s.15; akt. Cavkaytar, 2009, s. 116).

Bu araştırmada video kayıtlarına başvurulmasının çeşitli sebepleri vardır. Uygulamanın (soruna ilişkin zmn) araştırmanın kalbini oluşturmasından dolayı her anı kayıt altına alınmak ve daha sonra video izlenerek uygulama anına her an dönebilme imkânına sahip olmak istenmiştir. Koshy'ye (2005) göre "video kayıtlarının avantajlarından birisi, araştırmacıya zaman kısıtlaması veya sınıfın karmaşası olmaksızın video izlenerek bir etkinliğin daha sonra gözlemlenmesine izin vermesidir"

(s. 103). Araştırmacı, video kayıtlarını tekrar tekrar izleyerek görmediği noktaları görmekte ve diğer araştırmacılarından da yararlanabilmektedir. Yine Koshy'ye (2005) göre ‐uygulayıcı kayıtları izleyerek etkinliğin farklı yönlerini analiz edebilir böyle olmakla birlikte önemli olabilecek beklenmedik bir noktayı da tanımlayabilir‐ (s. 103). Araştırma sürecinde tutulan video kayıtlarına ait bilgiler *Tablo 6*'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Video kayıtlarına ait bilgiler

<i>Tarih</i>	<i>Mekân</i>	<i>Süre</i>
07.12.2012	Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi 10/B Sınıfı	80 dakika
14.12.2012	Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi 10/B Sınıfı	40 dakika
<i>Toplam</i>		<i>120 Dakika</i>

Video kayıtları, Canon Legria FS46 model dijital kamera ile gerçekleştirilmiştir. 07.12.2012 ve 14.12.2012 tarihlerinde kayıtlar gerçekleştirildikten hemen sonra video kayıtları hem bilgisayara hem de taşınabilir belleğe aktarılmıştır. Kayıtlar hem sabit hem de hareketli çekimle gerçekleştirilmiştir. Sabit çekimde kamera, *Şekil 7*'de gösterilen konumda yer almaktadır. Hareketli çekim yapılmasındaki amaç ise katılımcıları farklı açılardan çekerek benzetimin gerçekliğini sağlamaktır. Çünkü yayınlanan televizyon programlarında, kameralar konuşmacıları farklı açılardan çekmektedir.

Birçok katılımcı, araştırma ortamında kameranın varlığından rahatsızlık duymaktadır. Bu durum, katılımcıların kamera önünde yapay davranmalarına neden olmaktadır. Bu sebeple katılımcılar, araştırma ortamında genellikle görüntülerinin alınmasından hoşlanmazlar. Araştırmacılar bu gibi durumların bir başka deyişle sorunların önüne geçmek için etik kurallara dikkat etmelidirler. Bu yüzden video çekimi esnasında katılımcılardan izin alınmış ve etik kurallar çerçevesinde video kayıtları gerçekleştirilmiştir.

3.4.4. Görüşme

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından birisi de görüşmedir. ‐Görüşme ile dıştan görülen davranışlara içsel bir bakış geliştirilebileceği gibi, aynı zamanda

doğrudan gözlenemeyen bilgilere de ulaşılabilme olanağı elde edilmektedir” (Anagün, 2008, s. 90). Araştırmacı, uygulama öğretmeninin sürece ilişkin tespit edilen ve keşfedilmeyen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeyi tercih etmiştir. Çünkü “bu teknikte, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir” (Ekiz, 2009, s. 63). Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmenin özellikle esnekliğinden faydalanmıştır. Çünkü, araştırmacı görüşme esnasında uygulama öğretmeninin cevaplarından yola çıkarak farklı sorular da sorma fırsatını yakalamıştır. Uygulama öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacı tarafından yazılarak kayıt altına alınmıştır.

Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman ile görüşme formuna son hâli verilmiştir. Görüşme formu *Ek 5*'te yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulara da aşağıda yer verilmektedir.

1. Benzetim tekniği hakkında ne düşünüyorsunuz?
 2. Yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin, daha önceki derslerde yaptığınız uygulamalardan farklı gördüğünüz unsurları nelerdi?
 3. Benzetim tekniğinde, öğretmen rolü (kendi rolünüz) hakkında ne düşünüyorsunuz?
 4. Benzetim tekniği uygulanırken ortamda oluşan iletişim ve etkileşim konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Alternatif:** Benzetim tekniğinin uygulandığı ortamda oluşan iletişim ve etkileşimin daha önceki uygulamalardaki ortamdaki farklı olduğunu düşünüyor musunuz, nasıl?
5. Benzetim tekniğinde en çok hoşlandığınız/beğendiğiniz özellikler nelerdi?
 6. Benzetim tekniğinde hoşlanmadığınız özellikler nelerdi?
 7. Öğretmen olarak benzetim tekniğinde yer almak size neler kazandırdı?

3.5. Verilerin Analiz Edilmesi

Bu araştırma kapsamında elde edilen verileri analiz etmek için betimsel ve içerik analizine başvurulmuştur. Betimsel analiz, araştırmacının önceden belirlediği temalara göre yürüttüğü bir analiz şeklidir. “Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Eylem öncesi ve esnasında öğrenen özelliklerine ilişkin elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Betimsel analiz için temalar oluşturulurken alanyazından ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Eylem öncesi, esnası ve sonrasında farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen diğer bütün veriler ise içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analizi ile araştırmada elde edilen zengin ve dağınık verilerin, kavramlar ve temalar aracılığıyla yorumlanması amaçlanmaktadır. Bu sebeple “içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu araştırmada içerik analizi yapılırken Miles ve Huberman’ın (1994) veri analiz görüşü benimsenmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) önerdikleri veri analizi (1) veri indirgeme, (2) veri gösterme ve (3) sonuç çıkarma ve doğrulama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. “Veri indirgeme, tamamen yazılı olarak alan notları veya transkriptlerde yer alan verilerin seçilmesi, odaklanması, basitleştirilmesi, özetlenmesi ve dönüştürülmesi sürecidir” (Miles ve Huberman, 1994, s. 10). “Veri toplanması ilerledikçe, verilerdeki indirgeme işlemleri (özet çıkarma, kodlamaların yapılması ve konunun ayrıştırılması vb.) oluşur” (Ekiz, 2009, s. 79). Haftalık olarak oluşturulan veri setinde yer alan verilerin analizinde ilk işlem olarak veri indirgemeye başvurulmuştur. Bu aşamada veriler araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiş, verileri tanımlamak için çeşitli isimlendirmeler ve numaralandırmalar yapılmıştır. Numaralandırma olarak verilerin elde edildiği tarih ve saatler kullanılmıştır. Özetle bu aşamada araştırmanın amacına uygun olan veriler diğer verilerden ayrıştırılmıştır. Bu aşama araştırmanın final raporu ortaya çıkana kadar devam eder (Ekiz, 2009; Miles ve Huberman, 1994). Bu sebeple veri indirgemesine, araştırma raporu sunulana kadar devam edilmiştir.

Verilerin analizinde takip edilen bir diğer aşamayı ise veri gösterme oluşturmaktadır. Veri gösterme, önceki aşamada ayrıştırılan verilerin düzenlenmesini içermektedir. “Gösterge hâline getirilmiş verilere bakmak, neler olduğunu anlamaya ve bu anlamaya

bağlı olarak neler yapılması gerektiğine karar vermeye yardımcı olur” (Ekiz, 2009, s. 80). Bu aşamada elde edilen veriler düzenlenerek, araştırmacının oluşturacağı kodlar aklında şekillenmeye başlamıştır. Araştırmacı düzenlenen verilerin yer aldığı kısımlara, işaretler koymuş ve olası kodları yazmıştır.

Veri analizinin son aşamasını sonuç çıkarma ve doğrulama aşaması oluşturmaktadır. “Bu işlemde verilerin analizi, verilerin toplanmaya başlamasından itibaren analizi yapan kişinin elde ettiği verilerdekilerin ne anlama geldiğine karar vermesiyle başlar” (Ekiz, 2009, s. 80). Bir önceki analiz aşamasında belirlenen olası kodlardan, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak seçili bağlamı yansıtacak en iyi kodlar seçilmiştir. “Veri gösterme işlemine bağlı olarak sonuç çıkarırken ve bunları doğrularken araştırmacı, verileri anlamlaştırarak bunlardan genel bir sonuç çıkarır ve bu anlamları, mantıklılığı, doğruluğu ve güvenilirliği açısından test eder” (Ekiz, 2009, s. 80). Bu sebeple elde edilen kodlar, ortak özellikleri bakımından tekrar sınıflanmıştır. Sınıflanan kodları niteleyen üst kavram olarak temalar belirlenmiştir. Kodların bağlamı yansıtmaları ve kodlarla temaların uyumunun geçerli ve güvenilir olması için araştırmacı bir uzmanın görüşlerini almıştır.

Verilerin analizinde ve sunumunda, nitel veri analizi programı MAXQDA 11’den yararlanılmıştır. MAXQDA 11 programı kullanılarak kod haritaları ve içerik portreleri oluşturulmuştur. İçerik analizlerinin sunumunda ise Göçer’in (2009; 2005) oluşturduğu veri gösterim tekniği kullanılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu çalışmada, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için farklı stratejiler kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik kavramları, nicel araştırmaya özgü olduğu için nitel araştırmalarda farklı kavramlar tercih edilmektedir. Bunlar inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirliktir (Erlandson vd., 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejileri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda başvurulacak çeşitlemelerden birisi, farklı yöntemlerle verilerin elde edilmesidir. Bu çalışmada gözlem, görüşme ve doküman (araştırmacı günlüğü ve video kayıtları) olmak üzere üç farklı veri toplama

yöntemi kullanılmıştır. “Farklı yöntemlerle (görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi) elde edilen verilerin birbirlerini teyit etmesi amacıyla kullanılması, ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenilirliğini artırır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 267). Bu araştırmada görüşme, gözlem ve video kayıtları ile elde edilen verileri teyit etme amacıyla araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Uzman incelemesi çerçevesinde araştırmada geçerlik komitesi üyeleriyle toplantılar yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre bu incelemede uzmanlar, “araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunurlar” (s. 268). Geçerlik komitesiyle yapılan toplantılarda sürece dair uzmanların görüşleri dikkate alınarak araştırmaya yansıtılmıştır. Katılımcı teyidine, uygulama öğretmeniyle yapılan görüşme analiz edildikten sonra başvurulmuştur. Çünkü, “araştırmada elde edilen verilerin ve bunlara ilişkin yorumların veri kaynakları (katılımcılar) ile teyit edilmesinde yarar vardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 268). Bir katılımcı olarak uygulama öğretmene analizler gönderilmiş ve analize ilişkin fikirleri alınmıştır.

Bu çalışmanın aktarılabilişliğini sağlamak için ayrıntılı betimlemelere yer verilmiş ve amaçlı (ölçüt) örneklem üzerinde çalışılmıştır. “Ayrıntılı betimleme ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 270). Gözlem, görüşme ve video kayıtlarına yönelik bulgularda, araştırmacı yorum katmadan verileri düzenleyerek aktarmıştır. Ancak, “*Eylem Günlüğüm*”de araştırmacının kişisel görüşleri yansıtılmıştır. Ancak bu durum, verilerin doğruluğunu değiştirmedeğii ve ham yapısına zarar vermediğii için ayrıntılı betimleme yapıldığı fikrini değiştirmemiştir. Ölçüt örnekleme hakkında detaylı bilgi 3.3 numaralı bölümde yer aldığı için burada değinilmemiştir.

Bu çalışmanın teyit edilebilirliğine yönelik bir uzmana teyit incelemesi için başvurulmuştur. Kod ve temaların doğruluğuna yönelik bir uzman teyit incelemesi yapmıştır. Bu aşamada kodların güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994, s.64) aşağıda yer alan formülüyle sınanmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliğı}}{\text{Görüş Birliğı} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Bu formül sonucunda 0,85 oranında güvenilirlik elde edilmiştir. Geçerlik komitesiyle yürütülen toplantıda elde edilen oranın araştırmanın güvenilirliği için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın niteliğini (geçerlik ve güvenilirliğini) artırmaya yönelik ayrıca araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilmiş, veriler farklı zamanlarda toplanmış ve araştırmacı kişisel görüşlerini yansıtmaktan kaçınmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Eylem Öncesi Sınıf Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde eylem öncesi yürütülen sınıf gözlemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Gözlemler aracılığıyla sınıfa ilişkin dört boyutun incelenmesi amaçlanmıştır. Eylem öncesindeki gözlemler; sınıfın fiziksel boyutunu, ortamın sosyal boyutunu, sınıf içi uygulamaları ve öğrenen özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu gözlemlere ilişkin bulgulara, her boyuta yönelik ayrı bir başlık oluşturularak aşağıda yer verilmektedir.

4.1.1. Eylem Öncesi Sınıfın Fiziksel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 09.11.2012, 16.11.2012, 23.11.2012 ve 30.11.2012 tarihlerinde 08.20-09.50 saatleri arasında gerçekleştirilen gözlemlerle elde edilen sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 7. Eylem öncesi sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin gözlemlerin içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri Sınıf: 10/B	Saat: 08.20-09.50	Kodlayarak Temalandırma	
		Tema	Kodlar
Sınıfın duvar rengi iki renkten oluşmaktadır. Yerden yaklaşık 1 metre yüksekliğe kadar duvar rengi pembe, buradan tavana kadar ise açık sarıdır [1].			<i>Renk (1)</i>
Sınıf sıcaklığı idealdir. Kaloriferler yanmaktadır [2].			<i>Sıcaklık (2)</i>
Sınıf içerisindeki doğal ışık seviyesi yeterli değildir. Bu yüzden floresan lambalarla sınıf aydınlatılmaktadır [3].			<i>Işık (3)</i>
Sınıfın akustiği yeterlidir. Öğretmen ve öğrenci sesleri her noktadan dinleyicilere ulaşmaktadır [4].			<i>Akustik (4)</i>
Sınıf dışı gürültü yoktur, bazen sınıf içerisinde öğrenci konuşmalarından dolayı gürültü olmaktadır [5].			<i>Sakinlik (5)</i>
Sınıfta akıllı tahta, iki kişilik 12 tahta sıra, masa, sandalye, pano, askı ve dolap bulunmaktadır [6].		Fiziksel Özellikler	<i>Araç-Gereç (6)</i>
Sıralar geleneksel şekilde düzenlenmiş, her sütunda 4 tahta sıra olmak üzere 3 ayrı sütun biçiminde yerleştirilmiştir. Sınıfta uyumsuz bir görünüm vardır. Sınıfta bulunan araç-gereçlerin konumları ve uyumsuzlukları sınıfın görünümünü olumsuz etkilemektedir [7].			<i>Yerleşim Düzeni (7)</i>
Derslere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu düzenli olarak			<i>Öğrenci Sayısı</i>

katılmaktadır [8].	(8)
Sınıfın büyüklüğü yeterlidir ancak, araç-gereçlerin konumlarından dolayı sınıftaki alanlardan etkili bir şekilde yararlanılmamaktadır [9].	Mekânının Yeterlik Durumu (9)

Sınıfın fiziksel özelliklerine yönelik gözlemlere ilişkin bulgulara ilave olarak araştırmacının “Eylem Günlüğüm”de aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

“Sınıfı görünce biraz hayal kırıklığı yaşadım. Bir dil öğretim sınıfındaki öğrenci mevcudu 24 kişi olmamalıydı. Sıralar arka arkaya dizilmişti. Öğrenciler geleneksel oturma düzenine göre oturmuş ve birbirlerinin enselerine bakıyorlardı.” (Eylem Günlüğüm, 09.11.2012)

“Bugün yine 10/B sınıfını gözlemladım. Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin bir değişiklik yoktu. Sıralar aynı şekilde dizilmişti, öğretmen masası ve sandalyesi aynı yerdedi. Sınıf fiziksel olarak hiç değişmemişti. Sınıfta bu anlamda hiçbir farklılık gözlemlemedim. Acaba gözümünden mi kaçtı? diye düşünmeden edemedim. Ama her şey geçen haftaki yerinde ve durumundaydı. Bu özelliğiyle sınıf, monoton bir yer izlenimi oluşturdu bende. Gözümde sınıfın hiçbir albenisi kalmamıştı. Bir de akıllı tahtanın teknolojik özelliklerinden yararlanılmaması düşüncelerimi daha da belirginleştirmişti. Sınıfın fiziksel olarak bir değişime ihtiyacı vardı.”

Bugün gözlemlerde bir hata yaptım. Derslerdeki öğrencileri saymayı unuttum. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu derse gelmişti. Bu sebeple gözlem analizlerinde eğer öğrenci sayısını net olarak vermem gerekirse öğrenci sayısının kaç olduğunu aktaramayacağım.” (Eylem Günlüğüm, 16.11.2012)

“Sınıf fiziksel olarak aynıydı yine. Ancak sınıfta yer alan panoya yeni bir şeyler asılmıştı. Panoya asılan kâğıtlar küçük de olsa dikkati çekiyordu.” (Eylem Günlüğüm, 23.11.2012)

“İlk ders sınıfta 17, ikinci ders 21 öğrenci vardı. Ders sabah erken başladığı için böyle bir durumun yaşanması normaldi. Eğer öğrenciler kaldıkları yurttan ders için saatinde ayrılmazlarsa yurdun kapısı kapalı

tutuluyormuş ve öğrenciler ilk dersi kaçıyorlarmış. Öğrenciler ancak ikinci derse yetişiyorlarmış.” (Eylem Günlüğüm, 30.11.2012)

Yürütülen gözlemlerden ve “*Eylem Günlüğüm*”den elde edilen veriler doğrultusunda sınıfın duvar renginin iki renkten oluştuğu görülmüştür. Duvar renklerinde pembe ve açık sarı olmak üzere yumuşak renkler seçilmiştir. Mevsim kış ve dışarıda soğuk bir hava olmasına rağmen sınıf sıcaklığı idealdir. Kaloriferler yanmakta ve sınıfı ısıtmaktadır. Sınıfın akustiğinin yeterli seviyede olduğu gözlemlenmiştir, çünkü öğretmen ve öğrenci sesleri doğrudan hedef kişiye ulaşmıştır. Sınıf dışından sınıfı rahatsız edebilecek gürültü yok, ancak ders esnasında sınıf içerisindeki bazı öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları gürültü oluşturmuştur. Sınıfta akıllı tahta, 12 tahta sıra, masa, sandalye, duyuru panosu, askı ve dolaptan oluşan araç-gereçlerin bulunduğu görülmüştür. Gözlem sürecinde duyuru panosuna yeni bir şeyler asılmıştır. Sınıfta akıllı tahta bulunmasına rağmen bu tahta teknolojik amaçlı kullanılmamış sadece yazma amaçlı kullanılmıştır. Akıllı tahtalardan öğretimi etkili kılmak için farklı şekillerde yararlanılmasına rağmen 4 hafta boyunca akıllı tahtanın geleneksel bir tahta gibi kullanıldığı ve farklı işlevlerinin uygulamalara yansıtılmadığı gözlemlenmiştir. Sınıftaki yerleşim düzeninin geleneksel olduğu görülmüştür. Sınıftaki sıraların sütun şeklinde sıralanması, öğrenme ortamının fiziksel boyutuna etki eden önemli bir araç olarak hem öğrenmeyi hem de sınıfın görünümünü olumsuz etkilemiştir. Sınıfta uyumsuz bir görünüm izlenmiştir. Sınıfta bulunan araç-gereçlerin konumları ve birbirleriyle olan uyumsuzlukları bu görüntüyü oluşturmuştur. Derslere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu gelmiş, ancak 4 hafta boyunca sınıftaki öğrenci sayısı 24 olmamıştır. Dersin sabah olması, sınıftaki öğrenci sayısının 24’e ulaşmasını olumsuz yönde etkilemiştir. Sınıfın büyüklüğü yeterli olarak gözlemlenmesine rağmen araç-gereçlerin konumundan dolayı sınıftaki alanlardan etkili bir şekilde yararlanılmadığı görülmüştür.



Şekil 8. Eylem öncesi sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası

Şekil 8’de görüldüğü gibi eylem öncesi yürütülen gözlemlerde sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin (1) renk, (2) sıcaklık, (3) ışık, (4) akustik, (5) sakinlik, (6) araç-gereç, (7) yerleşim düzeni, (8) öğrenci sayısı ve (9) mekânın yeterlik durumu kodlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar aracılığıyla sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin fiziksel özellikler adında tema oluşturulmuştur. Çünkü, yukarıdaki şekilde gösterilen 9 kod, sınıfın fiziksel özelliklerini oluşturan önemli unsurlar olarak sınıfın fiziksel boyutuna etki etmektedir.

4.1.2. Eylem Öncesi Sınıfın Sosyal Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi’nde 09.11.2012 - 30.11.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilen gözlemlerle elde edilen sınıfın sosyal boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 09.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 09.11.2012	Saat: 08.20-09.50	Temalar	Kodlar
Öğretmenin derse girişi, öğrencileri selamlaması, öğrencilerin durumunu sorması, öğrencilerle şakalaşması, öğrencileri güdülemesi iyi seviyededir. Gürültü esnasında öğretmen öğrencileri yapıcı bir şekilde uyarmakta ve farkındalık oluşturmaktadır [1].			<i>İletişim</i>	Öğretmen Tavrı (1)
Öğretmen öğrencilerin derse katılımı için rahat bir sınıf ortamı oluşturmaktadır [2].			<i>Etkileşim</i>	Etkileşim Ortamı (2)
Öğretmen – öğrenci iletişimi çok iyi seviyededir, beden				

dilini ve sesini etkin kullanmaktadır. Öğrenci – öğretmen iletişimi düşük seviyededir, öğrenci – öğrenci iletişimi zayıftır [3].

İletişim (3)

Sınıfın sosyal boyutuna yönelik gözleme ilave olarak araştırmacının “*Eylem Günlüğüm*”de aşağıdaki ifadelerle yer verilmektedir.

“Sınıfta öğrenciler arasındaki iletişim yok denecek kadar az. Öğrenciler ders esnasında hiç iletişim kuramıyorlardı. Öğrencilerin etkileşime girebileceği bir sınıf ortamı yoktu. Bazı öğrenciler iletişime ancak dersle alakasız konuşarak giriyorlardı, bu da sınıf atmosferini olumsuz etkiliyordu. Sesler birbirine giriyordu bazen. Bu esnada ayaktaki öğrencinin sesi tam anlayamıyordu. Öğretmen sınıfı uyarmak zorunda kaldı.” (Eylem Günlüğüm, 09.11.2012)

09.11.2012 tarihli gözlemden ve “*Eylem Günlüğüm*”den elde edilen veriler doğrultusunda süreçte öğretmenin öğrencilere yönelik tavrının olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen öğrencilerle iletişimini çok iyi seviyede tutmuştur. Öğretmen öğrencilerle iletişime geçtiği zamanlarda iletişimin önemli unsurlarından beden dilini ve sesini etkili bir şekilde kullanmıştır. Öğretmenin iletişim esnasındaki tutumu sınıfta etkileşim ortamı oluşturmada ve öğrencilerin rahat davranmasına etki etmektedir. Bu sebeple, sınıfta öğrencileri öğretmen konusunda kaygılandırmayacak rahat bir ortamın olduğu görülmüştür. Sınıf ortamına hoşgörü hâkim olmasına rağmen öğrencilerin öğretmenle olan ilişkisi düşük seviyede gözlemlenmiş, öğrencilerin derste kendi aralarındaki iletişimi ise zayıf olarak belirlenmiştir. Ders esnasında öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları bazen gürültü oluşturmuştur. Öğretmen öğrencileri nazik bir dille uyararak öğrencilerin daha duyarlı olmasını sağlamış ve sınıfta oluşan öğrenci kaynaklı gürültülerin devam etmesini engellemiştir.

Tablo 10. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 16.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 16.11.2012	Saat: 08.20-09.50	Temalar	Kodlar
Öğretmen derse başlamadan farklı öğrencilere nasıl olduklarını sorarak öğrencileri önemseydiğini göstermektedir. Günlük hayatta karşılaşılan samimi bir hâl hatır sorma gerçekleştirilmektedir. Öğretmen öğrencilerle kısa süreli sohbet ederek öğrencileri rahatlatmakta ve motive etmektedir [1].			<i>İletişim</i>	<i>Öğretmen Tutumu (1)</i>

Öğrenciler öğretmene çekinmeden çeşitli sorular sormaktadır. Öğrencilerin soru sormasını engellemeyen ve rahatça söz alabildikleri çağdaş bir ortam vardır [2].

Demokratik Sınıf Etkileşim Ortamı (2)

Öğretmen, öğrencilerle iletişim kurmak için birçok durum oluşturmaktadır. İletişimi etkili kılmak için beden dilini, sesini etkin kullanmakta ve sıkça taklide başvurur. Öğretmen taklit ederken sesini inceltip kalınlaştırmaktadır. Öğretmen hayvan seslerini çıkararak öğrencileri güldürmektedir. Bu yolla öğretmen sınıf içerisinde eğlenceli bir ortamın oluşmasını sağlamaktadır. Öğrenci – öğretmen iletişimi iyi seviyededir, öğrenciler hayvan seslerini çıkardıkları için eğlenmektedirler; ancak öğrenciler arasındaki iletişimi geliştirecek hiçbir etkinlik yapılamamaktadır. Bu nedenle öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim zayıftır [3,4].

Eğlence (3)

İletişim (4)

16.11.2012 tarihli gözlem iki ders saati boyunca sürmüştür. Süreçte öğretmenin öğrencilere yönelik olumlu tutum sergilediği görülmüştür. Sınıfta demokratik bir ortamın olduğu gözlemlenmiştir. Çünkü öğrenciler rahatlıkla öğretmene çeşitli sorular sormuşlar ve istedikleri zaman söz hakkı alarak düşüncelerini açıkça ifade etmişlerdir. Sınıftaki demokratik ortama ilişkin “*Eylem Günlüğüm*”de aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

“Öğrenciler destanların gerçek olup olmadığını öğretmene sordular. Hatta bir öğrenci, öğretmene bir insanın kolsuz bacaklı nasıl yaşayacağını sordu. Bu soru gerçekten beni şaşırttı. Sınıf katıla katıla gülse de öğrencilerin aklına takılan her şeyi soracak demokratik bir ortamın olması (oluşturulması) gerçekten sevindiriciydi.” (Eylem Günlüğüm, 16.11.2012)

Öğretmen öğrencilerle iletişim kurabileceği birçok durum oluşturarak öğretmen-öğrenci iletişimini çok iyi seviyede tutmuştur. Öğretmen öğrencilerle iletişime geçtiği zamanlarda beden dilini ve sesini etkili bir şekilde kullanmış, çeşitli hayvan seslerini taklit ederek öğrencileri güldürmüştür. Öğretmenin taklide başvurması özellikle öğrencileri çok güldürmüştür. Öğretmen ve öğrenci arasındaki gülüşmeler eğlenceli bir ortamın oluşmasını sağlamıştır. Öğrencilerin öğretmenle olan ilişkisi iyi seviyede gözlemlenmiş, öğrenciler hayvan sesleri çıkararak eğlenmiş; ancak öğrencilerin derste kendi aralarındaki iletişimi düşük seviyede görülmüştür. Çünkü, öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurabilecekleri bir ortam oluşmamıştır. Sınıfta demokratik ve

eğlenceli bir ortamın olmasına rağmen iletişim ve etkileşimin tek yönlü yani sadece öğretmen-öğrenci merkezli olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 11. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 23.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri		Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 23.11.2012	Saat: 08.20-09.50	
			Temalar
			Kodlar
Öğretmen derse girdiğinde hâl ve hareketleriyle enerjik bir görüntü sergilemektedir. Öğretmenin pozitif enerjisi öğrencilere de yansımaktadır [1].			<i>Öğretmenin Enerjisi (1)</i>
Öğrenciler, öğretmeni ayağa kalkarak selamlamakta ve öğrencilerin yüzlerinde öğretmene karşı tebessüm oluşmaktadır [2,3].			<i>Saygı (2)</i> <i>Samimiyet (3)</i>
Öğretmen çeşitli espriler yapmaktadır. Öğrenciler öğretmenin esprilerine gülerken katılmaktadırlar. Espriler karşılıklı gülüşmeleri sağlamak ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmaktadır [4].			<i>Eğlenceli Sınıf Ortamı (4)</i>
Öğretmen – öğrencilerle iletişim kurarken özenli davranmaktadır. Kullandığı kelimeleri dikkatle seçerek öğrencilere çeşitli sorular sormakta ve sorularla öğrencilerin derse katılmasını sağlamaktadır [5].			<i>Etkileşim</i> <i>Öğretmenin Rehberliği (5)</i>
Öğrenci – öğretmen iletişimi orta seviyededir, öğrenciler öğretmene soru sormaktadır; ancak öğrenci – öğrenci iletişimi yok denecek kadar zayıftır. Öğrencilerin motivasyonu düşük seviyededir. Bazı öğrenciler zaman zaman kendi aralarında ana dillerinde konuşmakta ve dersle ilgili olmayan konularda kendi aralarında tartışmaktadırlar [6].			<i>İletişim (6)</i>

23.11.2012 tarihli gözlem iki ders saati boyunca sürmüştür. Öğretmenin pozitif bir enerjiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenin hâl ve hareketleri, sahip olduğu enerjiyi dışarı yansıtmıştır. Öğretmenin pozitif enerjisinden öğrenciler de etkilenmiştir. Öğrencilerin öğretmeni ayağa kalkarak selamlaması, selamlarından da öte öğrencilerin yüzlerindeki öğretmene karşı tebessüm ifadesi öğrencilerin saygı ve samimiyetlerinin belirtisi olarak görülmüştür. Ders esnasında öğretmen ara ara çeşitli espriler yapmış ve öğrenciler gülmüştür. Espriler sayesinde sınıfta eğlenceli bir ortamın oluştuğu gözlemlenmiştir. Öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşiminin çok iyi seviyede olduğu, ancak öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşiminin orta seviyede olduğu, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin yok denecek kadar zayıf olduğu görülmüştür. Eğlenceli bir ortam oluşmasına rağmen bazı öğrencilerin dersten koptuğu, kendi aralarında ana dillerinde konuştukları ve tartıştıkları gözlemlenmiştir. Kendi aralarında

ana dillerinde konuşan öğrencilere yönelik 23.11.2012 tarihli “Eylem Günlüğüm”de aşağıdaki ifadeler yer verilmektedir.

“Bazı öğrenciler kendi aralarında ana dillerinde konuşuyorlardı. Belki de bir şey tartışıyorlardı. Ancak, ‘Niye ana dillerinde tartışıyorlardı’ diye düşünmeden edemedim. Öğretmen kendi aralarında konuşan öğrencilerden rahatsız oldu ve bu öğrencilerin dikkatini çekti. Sınıfta birden bütün dikkat öğretmene odaklandı. Öğretmen çok kültürlülüğe dikkat çekerek öğrencilerin niçin dinlemesi gerektiğini belirtti.” (Eylem Günlüğüm, 23.11.2012)

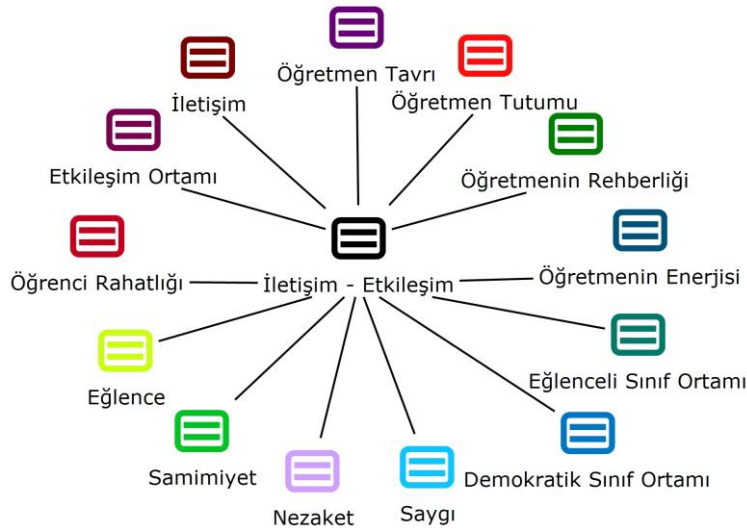
Tablo 12. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 30.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 30.11.2012	Saat: 08.20-09.50	Temalar	Kodlar
Öğretmenin öğrencilere yaklaşımı olumludur. Öğretmen öğrencilerin derste rahat etmesi adına farklı yollar izlemektedir. Derse başlamadan bir süre sohbet etmekte, öğrencilerin geçen süre zarfında neler yaptıklarını sorarak öğrencileri konuşturmaya çalışmaktadır. Öğretmen her öğrenciye ismini söyleyerek hitap ederek öğrencilere verdiği değeri göstermektedir [1].				<i>Öğretmen Tavrı</i> (1)
Öğrenciler öğretmen ile iletişim kurarken kibar bir tavır takınmaktadırlar. Öğrenciler öğretmene hitap ederken “sorabilir miyim, yapabilir miyim” gibi ifadeler kullanmaktadırlar. Öğrenciler parmak kaldırmadan konuşmamaktadırlar [2].			<i>İletişim</i>	<i>Nezaket</i> (2)
Öğrenciler anlamadıkları noktaları öğretmene sormaya çekinmemekte, parmak kaldırarak istedikleri her şeyi öğretmene sorabilmektedirler [3].			<i>Etkileşim</i>	<i>Öğrenci Rahatlığı</i> (3)
Öğretmen, öğrencilerle yoğun bir iletişim süreci yaşamaktadır. Öğrenci – öğretmen iletişimi orta seviyededir, öğrenciler öğretmene öğretmenin isteklendirmesiyle soru sormaktadır; ancak öğrenciler arasında iletişim yoktur. Bazı öğrenciler derse karşı ilgisizdir; öğrencilerin %80’i dersle ilgilenmektedirler [4].				<i>İletişim</i> (4)

30.11.2012 tarihli gözlem iki ders saati boyunca sürmüştür. Öğretmenin öğrencilere tavrının olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmen öğrencilerin derste rahat etmelerini sağlamak için farklı yollar izlemiştir. Derse başlamadan günlük olaylar hakkında kısa bir sohbet etmiş ve öğrencileri de sohbete dâhil etmeye çalışmıştır. Öğrencilere geçen süre zarfında ne yaptıklarını sorarak öğrencilerin konuşmasını, rahatlamasını ve derse

ısınmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin isimlerinin telaffuzu zor olmasına rağmen öğretmen her öğrenciye ismiyle hitap etmiştir. Öğretmenin öğrencilere değer verdiği görülmüştür. Öğrenciler de öğretmen ile iletişim kurarken nezaket kurallarına dikkat etmişlerdir. Konuşmalarında çeşitli nezaket ifadelerini kullanmışlardır. Sınıftaki iletişim ve etkileşim ortamı ve öğretmenin tavrı, öğrencilerin rahat davranmasına neden olmuştur. Öğrenciler anlamadıkları her noktayı öğretmene rahat bir şekilde sormuş, düşündükleri her şeyi parmak kaldırarak paylaşmışlardır. Öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşiminin çok iyi seviyede olduğu, öğretmenin sesini etkili kullandığı; ancak öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşiminin orta seviyede olduğu, öğrencilerin öğretmenin isteklendirmesiyle soru sorduğu ve öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin olmadığı gözlemlenmiştir.

“Öğrenciler öğretmeni çok dikkatli dinliyordu. Anlamadıkları yeri soruyorlardı. Bu süreçte bazı öğrencilerin derse karşı ilgisiz olduğunu gördüm. Öğrencilerin yaklaşık %80’i dersle ilgileniyordu.” (Eylem Günlüğüm, 30.11.2012)



Şekil 9. Eylem öncesi sınıfın sosyal boyutuna ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası

Şekil 9’da görüldüğü gibi eylem öncesi yürütülen gözlemlerde sınıfın sosyal boyutuna ilişkin (1) öğretmen tavrı, (2) öğretmen tutumu, (3) öğretmenin rehberliği, (4) öğretmenin enerjisi, (5) eğlenceli sınıf ortamı, (6) demokratik sınıf ortamı, (7) saygı, (8) nezaket, (9) samimiyet, (10) eğlence, (11) öğrenci rahatlığı, (12) etkileşim ortamı ve

(13) iletişim kodlarına ulaşılmıştır. Elde edilen kodlar, sınıfın sosyal boyutuna ilişkin iletişim ve etkileşimi ön plana çıkardığı için iletişim-etkileşim adındaki tema oluşturulmuştur.

4.1.3. Eylem Öncesi Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde 09.11.2012 - 30.11.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilen gözlemlerle elde edilen sınıf içi uygulamalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 13. Sınıf içi uygulamalara ilişkin 09.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 09.11.2012	Saat: 08.20-09.50	Tema	Kodlar
Öğretmen süreci yöneten kişidir, öğrenciler pasif rodedir [1].				<i>Öğretmen Merkezli (1)</i>
Ders, takip edilen ders kitabındaki metinler aracılığıyla yürütülmektedir. Ders kitabında yer alan etkinlikler dışında hiçbir etkinliğe yer verilmemiştir [2].				<i>Metin Çalışmaları (2)</i>
Dersin büyük bir bölümü sunuş tarzıyla düz anlatım ve soru – cevap (genellikle kısa sorular) şeklinde yürütülmekte; canlandırma, taklit yapma ve göstererek anlatmaya da başvurulmaktadır [3].			<i>Uygulama</i>	<i>Öğretim Yöntem ve Teknikleri (3)</i>
Öğrenci seviyesi dikkate alınmakta ve örnekler öğrencilerin ülkelerinden yola çıkarılarak yakından uzağa ilkesine bağlı kalınarak verilmektedir [4].				<i>Öğretim İlkeleri (4)</i>
Öğretmen sınıftaki çeşitli nesnelere yararlanmaktadır. Kullanılan materyaller öğrencilerin bildikleri nesnelere olduğu için materyallerin farklılık oluşturduğu söylenemez [5].				<i>Materyal Kullanımı (5)</i>
Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendi isteğiyle derse katılmamaktadır. Öğrenciler söz verince derse katılmakta ve yanıt vermeye çabalamaktadırlar [6].				<i>Öğrenci Etkinliği (6)</i>

09.11.2012 tarihli gözlem iki ders saati boyunca sürmüştür. Ders esnasındaki uygulamaların öğretmen merkezli olduğu görülmüştür. Bu sebeple, öğrenciler ders boyunca pasif kalmıştır. Dil becerisine yönelik çalışmalar, ders kitabındaki metinlere bağlı kalınarak yapılmıştır. Ders kitabında yer alan etkinliklerin dışına çıkılmamıştır. Derste genellikle düz anlatımla öğretim yapılmış ve soru – cevap şeklinde yürütülmüş; öğretmen az da olsa taklit yaparak ve göstererek anlatmaya başvurmuştur. Öğrenci

seviyeleri dikkate alınarak örnekler, yakından uzağa ilkesine bağlı olarak verilmiştir. Materyal olarak sınıftaki çeşitli nesnelere yararlanılmıştır. Ancak kullanılan materyaller, öğrencilerin dikkatini çekse de bildikleri nesnelere olduğu için materyallerin farklılık ve beklenen etkiyi oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendi isteğiyle derse katılmamaktadır. Öğrenciler söz verince derse katılmakta ve yanıt vermeye çabalamaktadırlar. Bu sebeple öğretmen çok sık soru sormaya başlamıştır. Araştırmacının 09.11.2012 tarihli sınıf içi uygulamalara yönelik “Eylem Günlüğüm” adını verdiği günlükte aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

“İlk derste hep öğretmen süreci yönlendirdi. Öğretmen ‘Van Kedisi’ adlı konuyu işliyordu. Sunuş tarzıyla düz anlatım ve soru-cevap şeklinde neredeyse dersin tamamı geçti. Öğretmenin öğrenci seviyelerini dikkate alması güzel bir durum. Öğretmenin öğrencilerin ülkelerinden yola çıkarak örnek vermesi dikkatimi çekiyordu. Öğretmen örnekleri verirken beden dilini etkili kullanıyor, sesini değiştiriyor ve çeşitli materyallerden yararlanıyordu. Sınıftaki materyallerden örneğin bir defteri alıp somut olarak göstermesi öğrencilerin dikkatini çekiyordu.”
(Eylem Günlüğüm, 09.11.2012)

Tablo 14. Sınıf içi uygulamalara ilişkin 16.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 16.11.2012	Saat: 08.20-09.50	Tema	Kodlar
Öğretmen derisi anlatmaktadır. Dersi şekillendiren öğretmendir. Öğretmen merkezli ders işlenmektedir. Öğretmen öğrencileri derse dâhil etmek için sorular sormaktadır [1].				Öğretmen Etkinliği (1)
Ders sürecinde sürekli ders kitabı takip edilmektedir. Dil becerileri, sadece ders kitabındaki metinlere bağlı olarak geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ders kitabındaki metinler dil becerilerini geliştirmek için belirleyici olmakta ve ders kitabı dışında hiçbir kaynaktan yararlanılmamaktadır [2].				Dil Becerilerine Yönelik Çalışmalar (2)
Öğrencilerin derisi anlayabilmesi için öğretmen tarafından birçok örnek verilmektedir. Dersin genelinde düz anlatım tercih edilmektedir. Düz anlatımın dışına çıkıldığı da olmaktadır. Çizim ve taklit yapılarak dersin daha etkili anlatıldığı görülmektedir. Derste soru-cevap tekniğine de sıkça başvurulmaktadır [3].			Uygulama	Öğretim Yöntem ve Teknikleri (3)
Öğretmen farklı dilleri özellikle Rusçayı kullanarak örnekler vermektedir [4].				Yabancı Dil Kullanımı (4)

Öğretmen tahtaya çeşitli şekiller (boynuz gibi) çizerek, akıllı tahtayı yazma amaçlı kullanmakta ve görsellerin anlatım gücünden yararlanmaktadır [5].

Materyal

Kullanımı (5)

Öğrenciler sorulan sorulara yanıt vererek derse katılmaktadır. Ancak öğrencilerin derse katılımı öğretmenin teşvikiyle olmaktadır[6].

İsteklendirme (6)

16.11.2012 tarihli gözlem, iki ders saatini kapsamaktadır. Öğretmen dersi anlatmış ve öğrenciler soru sorulunca sürece dâhil olmuşlardır. Ders öğretmen merkezli geçmiş ve öğretmene göre şekillenmiştir. Bu sebeple dersin öğretmen merkezli geçtiği ve öğretmen etkinliğinin yoğun olduğu görülmüştür. Dil becerisine yönelik çalışmalar, sadece ders kitabındaki metinler aracılığıyla yürütülmüştür. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda, sadece ders kitabının belirleyici olduğu ve dil becerilerine yönelik çalışmalarda farklı kaynaklardan yararlanılmadığı gözlemlenmiştir. Derste sunuş tarzıyla düz anlatım ve soru - cevap şeklinde öğretim yapılmış ve öğretmen tarafından birçok örnek verilmiş; öğretmen çizim ve taklit yaparak anlatmaya da başvurmuştur. “*Eylem Günlüğüm*”de öğretmenin ders esnasında yaptığı ses taklitlerine yönelik aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

“Öğretmen, yansıma seslere geçtiğinde sınıf eğlenceli hâle geldi. Öğretmen her milletin sesleri duyduğu gibi taklit ettiğini anlattı. Örnek olarak köpeğin çıkardığı hav sesini verdi. Bu esnada öğretmen hav sesini taklit etti. Öğretmenin hav sesini taklit etmesi öğrencileri güldürdü. Öğretmen farklı milletlerin hav sesini farklı şekillerde çıkardığını söyledi. Rusların gaf dediğini belirtti. Öğrencilerden ülkelerinde köpeklerin nasıl havladıklarını söylemelerini ve tahtaya yazmalarını söyledi.” (Eylem Günlüğüm, 16.11.2012)

Öğretmen örnek verirken farklı dillerden yararlanmıştır. Öğretmenin yabancı dilinin Rusça ve sınıfta Rusça bilen öğrencilerin olması sebebiyle öğretmen yabancı dil olarak genellikle Rusçayı kullanmıştır. Akıllı tahta ders esnasında sadece yazma ve çizim amaçlı kullanılmıştır. Öğretmenin çizerek anlatımı tercih etmesinde görsellerin anlatım gücü etkili olmuştur. Öğretmen öğrencilere çeşitli sorular sormuş ve öğrenciler sorulara yanıt vererek derse katılmışlardır. Öğrencilerin büyük bir kısmında derse katılım için isteklilik görülmemiştir. Bu sebeple öğretmen öğrencilerin derse katılımını sağlamak için soru sormaya sıkça başvurmuş ve öğrencileri isteklendirmeye çalışmıştır.

Tablo 15. Sınıf içi uygulamalara ilişkin 23.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 23.11.2012	Saat: 08.20-09.50	Tema	Kodlar
Öğretmen dersi yönlendiren ve anlatan kişidir. Öğretmen süreçte aktiftir. Ders öğretmenin istediği gibi şekillenmektedir [1].			Uygulama	<i>Öğretmen Rolü</i> (1)
Öğrenciler süreçte etkin olmaya çalışmamaktadır, pasif bir role sahiptirler. Anlatılanları onaylamaktadırlar. Öğrenciler dersi dinlemekte ve öğrencilerin büyük çoğunluğu sadece sorulara yanıt vermek için derse öğretmenin isteklendirmesiyle katılmaktadırlar [2].				<i>Öğrenci Rolü</i> (2)
Öğretmen öğrencilerin derse katılımını artırmak için aferin, doğru diyerek öğrencileri motive etmektedir [3].				<i>Pekiştireç</i> (3)
Öğretmen önceden öğrenilenlere de değinerek dersi anlatmaktadır [4].				<i>Tekrar</i> (4)
Örnekler öğrencilerin ülkeleri ve bildikleri dikkate alınarak verilmektedir [5].				<i>Öğretim İlkeleri</i> (5)
Dil becerilerine yönelik çalışmalar, ders kitabında yer alan okuma parçası aracılığıyla yürütülmüştür. Öğretmen ders kitabında yer alan doğru-yanlış etkinliği gibi farklı çalışmalara yer vererek öğrencilerle ders içinde çeşitli etkinlikler gerçekleştirmiştir. Gönüllü katılımın çok az olması ve aynı öğrencilerin derse katılması, öğretmenin öğrencileri etkinliklere katılması için isteklendirmeye başvurmasını sağlamıştır [6,7].				<i>Ders İçi</i> <i>Etkinlikler</i> (6)
				<i>Öğrenci Katılımı</i> (7)

23.11.2012 tarihli gözlem iki ders saati boyunca sürmüştür. Öğretmen dersi anlatan ve yönlendiren kişi olarak dersin merkezinde yer almış ve aktif bir role sahip olmuştur. Ancak dersin merkezinde yer alması gereken öğrenciler pasif bir role sahip olmuşlardır. Öğrenciler derste etkin olmaya çalışmamış ve anlatılanları kabul ederek onaylamışlardır. Öğrencilerin derse katılımı ise öğretmenin isteklendirmesiyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmen öğrencilerin derse katılımını artırmak için aferin, doğru gibi farklı pekiştireçler kullanmıştır. Dil becerisine yönelik çalışmalar, ders kitabında yer alan okuma parçası aracılığıyla yürütülmüştür. Öğretmen dersi anlatırken önceki öğrenilenleri de uygun yerlerde tekrar etmiştir. Ders anlatımı esnasında örnekler, öğrencilerin ülkeleri dikkate alınarak yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyen öğretim ilkelerine bağlı kalınarak verilmiştir. Ders içi etkinlikler ders kitabına paralel olarak yürütülmüştür. Öğretmen ders kitabında yer alan doğru-yanlış etkinliği gibi farklı çalışmalara yer vererek öğrencilerle ders içinde çeşitli etkinlikler gerçekleştirmiştir. Gönüllü katılımın çok az olması ve aynı öğrencilerin derse katılması, öğretmenin diğer

öğrencileri etkinliklere katılması için isteklendirmeye başvurmasını sağlamıştır. Bu sebeple öğretmen öğrencilere isimleriyle hitap ederek katılımlarını sağlamıştır. Bu duruma yönelik olarak 23.11.2012 tarihli “Eylem Günlüğüm”de aşağıdaki ifadelere yer verilmektedir.

“Metne dayalı doğru-yanlış çalışmasına başlandı. Her ne kadar öğrenciler katılsa da öğretmen isimleriyle hitap ederek farklı öğrencilerin derse katılmasını sağladı.” (Eylem Günlüğüm, 23.11.2012)

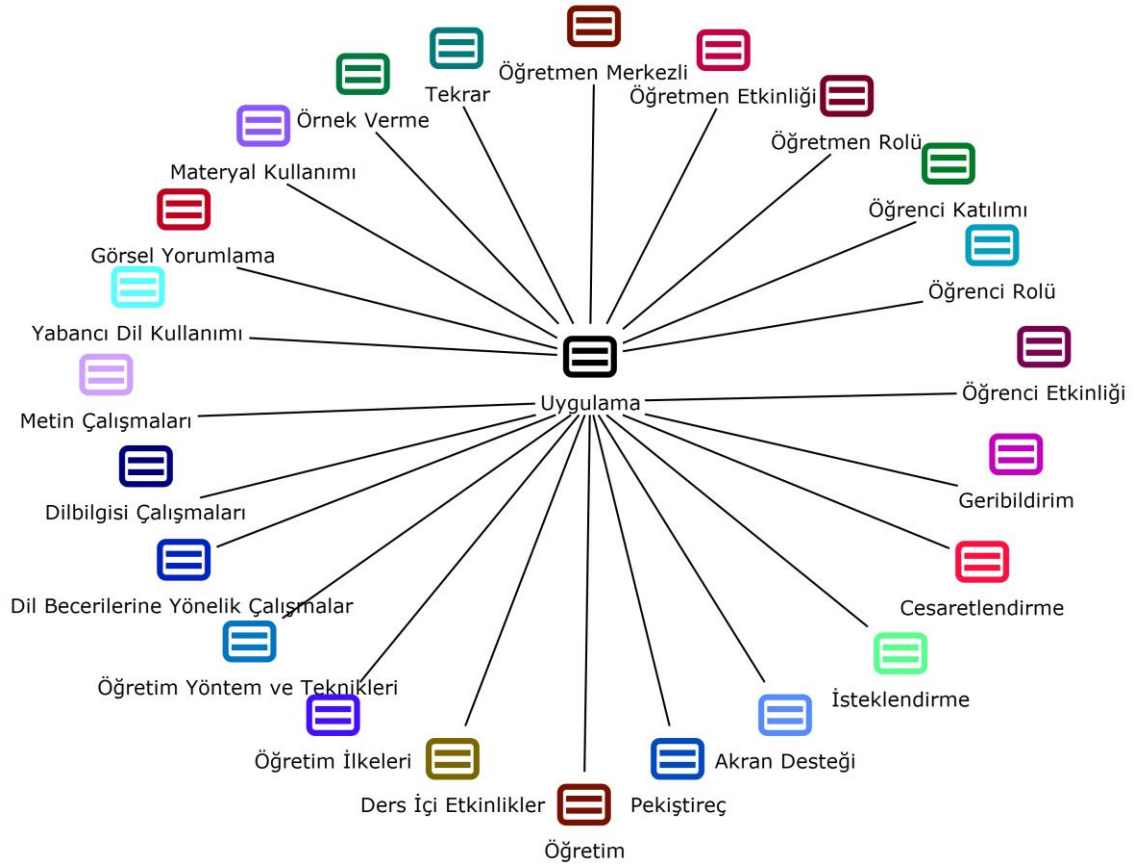
Tablo 16. Sınıf içi uygulamalara ilişkin 30.11.2012 tarihli gözlemin içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 30.11.2012	Saat: 08.20-09.50	Tema	Kodlar
Dersi genellikle öğretmen anlatmaktadır, öğrenciler dinlemekte ve sorulan sorulara cevap vermek için derse katılmaktadırlar [1].				Öğretim (1)
Ders kitabına bağlı kalınarak dil bilgisi çalışmaları geleneksel olarak yapılmaktadır. Dilbilgisi konusu, yazılı olarak anlatılmakta ve farklı materyallerden yararlanılmamaktadır [2].				Dilbilgisi Çalışmaları (2)
Ders kitabında yer alan etkinlik çerçevesinde görsellerle ilgili çalışma yapılmaktadır. Ders kitabındaki görsellere ilişkin öğrencilerin açıklama yapmaları istenmektedir [3].				Görsel Yorumlama (3)
Ders sunuş yoluyla düz anlatım ve soru – cevap şeklinde yürütülmekte; ancak anlatımı etkili kılmak üzere çok sayıda örnek verilmektedir [4].			Uygulama	Öğretim Yöntem ve Teknikleri (4)
Öğretmen öğrencilerin anlamadığı bir kelimeyi öğretmede yabancı dil kullanmaya gereksinim duymaktadır. Öğrencilerin hepsi öğretmenin bildiği yabancı dili bilmediği için hem İngilizce hem de Rusça bilen bir öğrenci tercüme görevini üstlenmektedir [5,6].				Yabancı Dil Kullanımı (5)
Öğretmen farklı örneklere başvurarak öğrencilerin seviyeleri, ülkeleri ve ilgileri doğrultusunda konuları anlatmaktadır [7].				Akran Desteği (6) Örnek Verme (7)
Öğrencilerin derse katılımı düşük seviyede olduğu için öğretmen, öğrencilere derse katılmaları konusunda güven aşılmalı konuşma yapmaktadır [8].				Cesaretlendirme (8)
Ders esnasında öğretmen öğrencilerin hatalarını anında düzeltmektedir [9].				Geribildirim (9)

30.11.2012 tarihli gözlem iki ders saati boyunca sürmüştür. Ders öğretmen merkezli geçmiş, öğrenciler ise ikinci planda kalmıştır. Ders kitabına bağlı kalınarak dil bilgisi çalışmaları yürütülmüştür. Dilbilgisi konusu yazılı olarak anlatılmış ve farklı

materyallerden yararlanılmamıştır. Bu durum, anlatılan dilbilgisi konusunun somutlaştırılması ve içselleştirilmesinin önünde büyük bir engel oluşturmuştur. Ders kitabında yer alan etkinlik çerçevesinde görseller yorumlatılmıştır. Ders esnasında geleneksel dil öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Ders genellikle sunuş yoluyla düz anlatım ve soru – cevap şeklinde yürütülmüş; ancak anlatımı etkili kılmak üzere çok sayıda örnek verilerek öğrencilerin dersi anlaması kolaylaştırılmıştır. Öğretmen örnek verirken öğrencilerin seviyeleri, ülkeleri ve ilgilerini dikkate almıştır. Öğretmen öğrencilerin anlamadığı bir kelimeyi öğretmede yabancı dil kullanmaya gereksinim duymuştur. Öğretmen, anlamı bilinmeyen kelimeleri öğretmede özellikle Rusçadan faydalanarak örnekler vermiştir. Öğrencilerin hepsi öğretmenin bildiği yabancı dili yani Rusçayı bilmediği için hem İngilizce hem de Rusça bilen bir öğrenci tercüme görevini üstlenmiştir. Öğrenciler akran desteğiyle anlamı bilinmeyen kelimeleri daha kolay öğrenmişlerdir. Öğrencilerin derse katılımının düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Bu sebeple öğretmen, öğrencileri cesaretlendirmek üzere derse katılmaları konusunda güven aşılayıcı konuşma yapmıştır. Ders sırasında öğrencilerin dil kullanımına yönelik çeşitli hatalar yaptığı gözlemlenmiştir. Öğretmen öğrencilerin hatalarını fark ettiği anda hemen düzeltmiştir. Öğretmenin uygulama esnasında tespit ettiği hataları düzeltmesine yönelik olarak 30.11.2012 tarihli “*Eylem Günlüğüm*”de aşağıdaki ifadeler yer verilmektedir.

“Öğrenciler cümle kurarken dilbilgisine yönelik çeşitli sorunlar yaşadı. Öğretmen anında öğrencileri düzeltti. Öğretmen öğrencileri yönlendirerek konuşmalarını sağladı” (Eylem Günlüğüm, 30.11.2012)



Şekil 10. Eylem öncesi sınıf içi uygulamalara ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası

Şekil 10'da görüldüğü gibi eylem öncesi yürütülen gözlemlerde sınıf içi uygulamalara yönelik (1) öğretmen merkezli, (2) öğretmen etkinliği, (3) öğretmen rolü, (4) öğrenci katılımı, (5) öğrenci rolü, (6) öğrenci etkinliği, (7) geribildirim, (8) cesaretlendirme, (9) isteklendirme, (10) akran desteği, (11) pekiştireç, (12) öğretim, (13) ders içi etkinlikler, (14) öğretim ilkeleri, (15) öğretim yöntem ve teknikleri, (16) dil becerilerine yönelik çalışmalar, (17) dilbilgisi çalışmaları, (18) metin çalışmaları, (19) yabancı dil kullanımı, (20) görsel yorumlama, (21) materyal kullanımı, (22) örnek verme ve (23) tekrar kodlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kodlar, sınıfta gerçekleşen uygulamaları oluşturan unsurlar olarak değerlendirildiği için uygulama adındaki tema başlığı altında toplanmıştır.

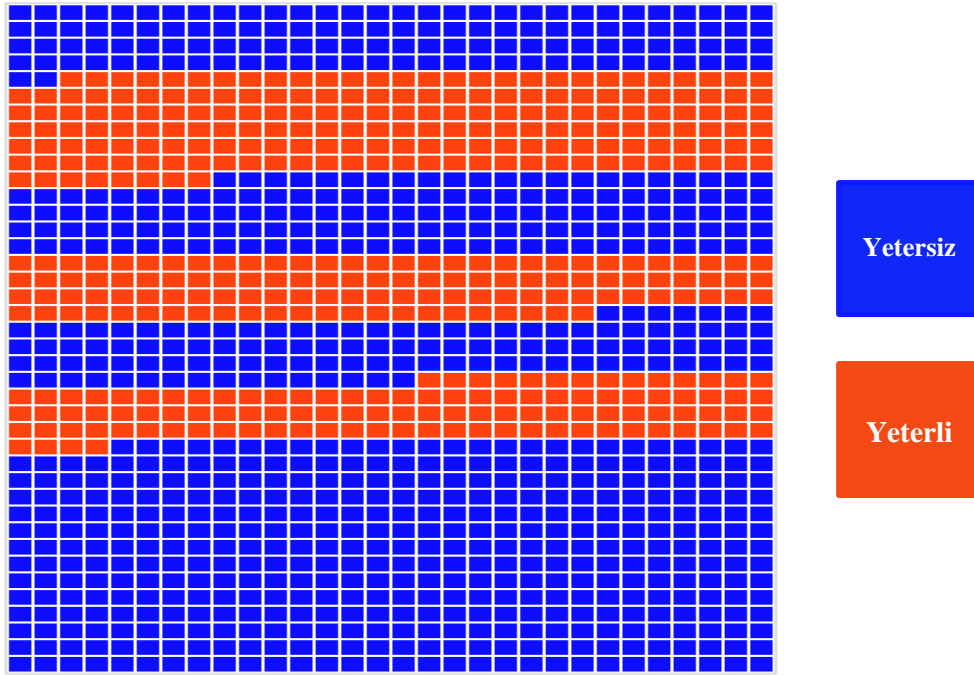
4.1.4. Eylem Öncesi Öğrenen Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde 09.11.2012 - 30.11.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde öğrenen özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrenen özelliklerine ilişkin gözlemlere yönelik betimsel analiz

<i>Öğrenen Özellikleri</i>	<i>Yeterli (+)</i>		<i>Yetersiz (-)</i>	
	<i>09.11.2012</i>	<i>16.11.2012</i>	<i>23.11.2012</i>	<i>30.11.2012</i>
<i>Motivasyon</i>	-	-	-	-
<i>Özgüven</i>	-	-	-	-
<i>Soru Sorma</i>	+	+	+	+
<i>Yanıt Verme</i>	+	+	+	+
<i>Onaylama</i>	+	+	+	+
<i>Derse Katılım</i>	-	-	-	-
<i>İşbirliği</i>	-	-	-	-
<i>Öğretmen ile Etkileşim</i>	+	+	+	+
<i>Öğrencilerle Etkileşim</i>	-	-	-	-
<i>Öğretmen ile İletişim</i>	+	+	+	+
<i>Öğrencilerle İletişim</i>	-	-	-	-
<i>Türkçeyi Kullanım Süresi</i>	-	-	-	-
<i>Yeni Kelime ve Yapıları Kullanma</i>	-	-	-	-

Yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonlarının, özgüvenlerinin, derse katılımlarının, işbirliklerinin, diğer öğrencilerle etkileşim ve iletişiminin, Türkçeyi kullanım sürelerinin, yeni kelime ve yapıları kullanmalarının yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin soru sorma, yanıt verme, onaylama, öğretmen ile etkileşim ve iletişimlerinin yeterli seviyede olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 11. Öğrenen özelliklerine ilişkin MAXQDA 11 programı aracılığıyla elde edilen içerik portresi

Öğrenen özelliklerine ilişkin MAXQDA 11 programı aracılığıyla elde edilen içerik portresi incelendiğinde, öğrenen özelliklerinin genellikle yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlere ilişkin yeterli ve yetersiz özellikler karşılaştırıldığında yetersiz özelliklerin yeterli özelliklerden daha fazla olduğu görülmektedir.

4.2. Eylem Sürecine İlişkin Bulgular

Bu bölümde eylem sürecine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu sürece ilişkin bulgular video kayıtlarından ve “*Eylem Günlüğüm*”den elde edilmiştir. Video kayıtları, sınıfın fiziksel boyutu, ortamın sosyal boyutu, eylemin odak noktası olan benzetim tekniği ve öğrenen özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla dört boyutta incelenmiştir. Elde edilen bulgulara, her boyuta yönelik bir başlık oluşturularak aşağıda yer verilmektedir.

4.2.1. Eylem (Benzetim) Sürecinde Sınıfın Fiziksel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde 07.12.2012-14.12.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilen “Yabancı Ülkelerin Kendine Özgü Değerleri” adlı benzetim (eylem) esnasında kaydedilen sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 18. Eylem sürecinde sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin video kayıtlarının içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 07.12.2012	Saat: 08.20-09.50	Tema	Kodlar
Sınıf: 10/B	Tarih: 14.12.2012	Saat: 08.20-09.00		
Sınıfın sıcaklığı yeterli, duvar rengi iyi, aydınlatması orta, çevrede ses ve gürültü yok. Sınıf büyük ve akustiği iyi. Ferah bir ortam var. Sınıfın genel görünümü güzel, temizliği ve havalandırması gayet iyi [1].				<i>Motivasyonu</i> <i>Sağlayan Unsurlar</i> (1)
Sınıfta akıllı tahta (televizyon ekranı), iki kişilik 10 tahta sıra (izleyici sıraları), iki kişilik 2 tahta sıra (konuşmacı sıraları), masa ve sandalye (grup sunucusu/başkanı koltuğu), pano, askı ve dolap bulunmaktadır [2].			Ortam	<i>Araç-Gereç İşlevi</i> (2)
Sıralar U şeklinde düzenlenmiş, böylelikle öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenle rahatça iletişim kurmaktadır [3].				<i>Oturma Düzeni</i> (3)
Sınıftaki akıllı tahtanın teknolojik özelliklerinden faydalanılmaktadır [4].				<i>Teknolojik</i> <i>Donanım</i> (4)
1 rehber (edebiyat öğretmeni), 20 konuşmacı ve 4 grup başkanı/sunucusu (24 yabancı uyruklu öğrenci), 1 kameraman olmak üzere toplam 26 kişi vardı [5].				<i>Katılımcılar</i> (5)

07.12.2012 tarihli video çekimi iki ders saati, 14.12.2012 tarihli video çekimi ise bir ders saati sürmüştür. Sınıf ortamında motivasyonu sağlayan unsurlardan sınıfın genel görünümünün güzel, temizliği ve havalandırmasının gayet iyi, duvar renginin iyi, sıcaklığın yeterli, aydınlatmanın orta seviyede olduğu; ses ve gürültünün olmadığı gözlemlenmiştir. Sınıf büyük ve akustiği iyidir. Sınıftaki araç-gereçlerin yerlerinde değişiklik yapıldığı için sınıfta ferah bir ortam oluşmuştur. Sınıfta akıllı tahta, 12 tahta sıra, masa, sandalye, duyuru panosu, askı ve dolap bulunmaktadır, ancak farklı amaçlarla kullanılmıştır. Sınıfta bulunan araç-gereçlerde işlev değişikliği gözlemlenmiştir. Akıllı tahta televizyon ekranı ve tahta sıralar, masa ve sandalye grup başkanı, konuşmacı ve izleyicilerin yerleri olarak kullanılmıştır. Sınıftaki akıllı tahta aracılığıyla konuşmacılar sunumlarını yansıtmış ve akıllı tahtadan televizyon ekranı olarak yararlanılmıştır (*bk. Resim 2*).



Resim 2. Akıllı tahtanın televizyon ekranı olarak kullanılması örnekleri

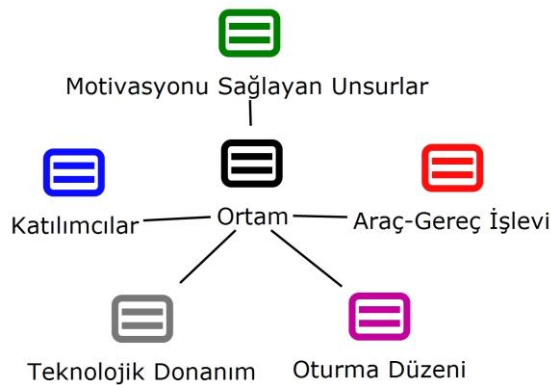
“Eylem Günlüğüm”ün 14.12.2012 tarihli bölümlerinde araştırmacı akıllı tahtaya ilişkin aşağıdaki ifadelerle yer vermektedir.

“Sınıf geçen hafta olduğu gibi bu haftada aynı şekilde düzenlenmişti. Eylem öncesi yaptığım sınıf gözlemleriyle karşılaştırdığımda sınıfın bu hâli öğrenme açısından olumlu bir atmosfer oluşturuyordu. Eylem öncesi gözlemlerde akıllı tahtadan sadece yazma amaçlı yararlanılıyor ve teknolojik özellikleri kullanılmıyordu. Ancak

benzetimde (eylem anında), bir televizyon ekranı olarak kullanılıyordu. Bu işlev sayesinde sınıfta çok renkli bir görüntü oluşuyordu. Sınıfta motivasyon ve dikkatin sağlanması açısından kayda değerdi.” (Eylem Günlüğüm, 14.12.2012)

Sınıfta çağdaş bir oturma düzeni olan U şeklindeki yerleşim düzeni benimsenmiş ve öğrencilerin (katılımcıların) birbirleriyle ve öğretmenle (rehberle) iletişim kurması kolaylaşmıştır. Sınıfta iki hafta boyunca toplam 26 kişi vardı. Sınıftaki bütün öğrenciler benzetime katılmışlardır. Araştırmacı tarafından oluşturulan “*Eylem Günlüğüm*”de 07.12.2012 tarihli kısımda aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

“Sınıfın fiziksel hâli oldukça değişmişti. Benzetimin amacına uygun olarak sınıf dizayn edilmişti. Elde olan malzemeler farklı amaçlarla kullanılmıştı. Sıralar bir çeşit konuşmacı, grup başkanı ve izleyici koltukları olmuştu. Akıllı tahta televizyon ekranı haline gelmişti. Sınıfta U düzenindeydi sıralar. Herkes birbirini görebiliyordu. Sınıfın ortasındaki sıralar olmayınca sınıfın büyüklüğünü ve ferahlığını fark ettim. Herkes sınıftaydı ve sınıf bir başka deyişle benzetim ortamı herkesi motive ediyordu.” (Eylem Günlüğüm, 07.12.2012)



Şekil 12. Eylem anında sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası

Şekil 12’de görüldüğü gibi 07.12.2012 ve 14.12.2012 tarihli eylem anında yapılan video kayıtlarında sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin (1) motivasyonu sağlayan unsurlar, (2) araç-gereç işlevi, (3) oturma düzeni, (4) teknolojik donanım ve (5) katılımcılar

kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar, ortak özellikleri bakımından ortamı temsil etmektedir. Bu sebeple kodlar, ortam teması adı altında toplanmıştır.

4.2.2. Eylem (Benzetim) Sürecinde Sınıfın Sosyal Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde 07.12.2012-14.12.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilen “Yabancı Ülkelerin Kendine Özgü Değerleri” adlı benzetim (eylem) esnasında kaydedilen sınıfın sosyal boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 19. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 07.12.2012 tarihli video kaydının içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 07.12.2012	Saat: 08.20-09.50	Temalar	Kodlar
Öğretmenin derse girişi, öğrencileri selamlaması, öğrencilerin durumunu sorması, öğrencilerle şakalaşması, öğrencileri benzetime motive etmesi iyi seviyededir [1].				Öğretmen Tavrı (1)
Öğrencilerin öğretmene karşılık vermesi, öğretmen konuşurken dikkatlice onu dinlemeleri ve onaylayıcı hareketlerde (kafa sallamaları) bulunmaları ve güdülenmeleri olumludur [2].			<i>İletişim</i>	Öğrenci Tepkisi (2)
Sınıftaki ortam gerçek hayatın bir temsilidir [3].				Gerçek yaşamla İlişkilendirme (3)
İletişim anında öğretmenin öğrencilerle iletişimi çok iyi seviyededir, ancak öğretmen – öğrencilerle sözlü iletişim çok fazla kuramamakta öğrencileri izlemektedir [4].			<i>Etkileşim</i>	Gözlem (4)
Öğrenci – öğrenci iletişimi çok iyidir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi iyi seviyededir. Öğrenciler sorular sorarak birbirleriyle konuşmakta ve öğrenciler arasında etkileşim olmaktadır. Öğrencilerin gruplarda yer alması birbirleriyle olan iletişimi ve etkileşimi artırmaktadır [5].				Öğrenci Etkinliği (5)

07.12.2012 tarihli video kaydı, iki ders saatini kapsamaktadır. Süreçte öğretmenin öğrencilere tavrının iyi seviyede olduğu ve öğrencilerin öğretmene yönelik olumlu tepkilerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen ilk defa bir benzetimde yer alacak öğrencilerine motive edici konuşma yapmıştır. Sınıfta gerçek hayatın benzeri bir ortamın olduğu görülmüştür. Öğretmen öğrencilerle iletişimini çok iyi seviyede tutmuştur, ancak öğretmen benzetimin doğası gereği rehber rolünde olduğu için öğrencilerle sözlü iletişim çok fazla kurmamış öğrencileri gözlemlemiştir. Öğrenci – öğrenci ve öğrenci – öğretmen arasındaki iletişimlerin çok iyi seviyede olduğu

görülmüştür. Öğrencilerin gruplarda yer alması birbirleriyle olan iletişim ve etkileşimlerini artırmıştır. Öğrenciler sorular sorarak birbirleriyle diyaloga girmişlerdir. 07.12.2012 tarihinde “Eylem Günlüğüm”de aşağıdaki ifadelere rastlanılmaktadır.

“Öğrenciler benzetime başladı. (Bundan sonra öğrenci diyemem çünkü, benzetimde öğrenci olarak değil katılımcı olarak değerlendiriliyorlar.) Grup sunucuları arkadaşlarını takdim ediyordu. Konuşmacı katılımcılar sırasıyla gelip teşekkür ediyorlar ve konuşmalarına başlıyorlardı. Konuşma bitince izleyici katılımcılar ki onlar konuşma sıralarının gelmesini bekleyen diğer grupların katılımcıları konuşmacıya sorular soruyorlardı. Rehber rolündeki öğretmen de konuşmacılara bazen soru soruyordu. Bu noktada öğrenci – öğrenci ve öğrenci – öğretmen arasındaki iletişimin arttığını fark ettim. Öğrenciler arasındaki iletişim önceki haftalarla kıyaslanmayacak şekilde artmıştı. Sınıfta etkili bir iletişim ortamı oluşmuştu.” (Eylem Günlüğüm, 07.12.2012)

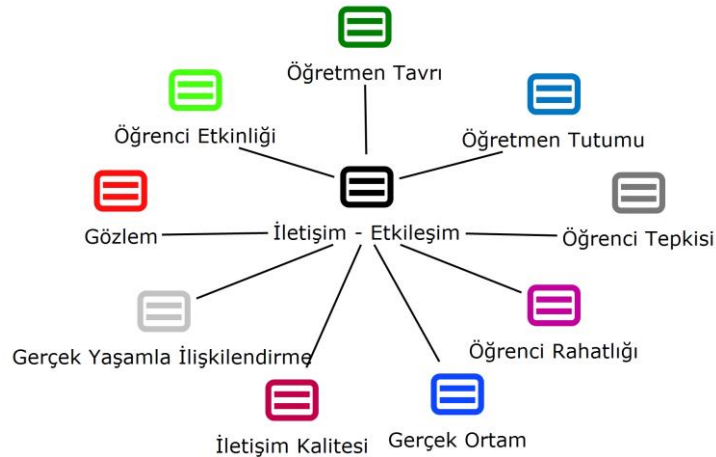
Tablo 20. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin 14.12.2012 tarihli video kaydının içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri		Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 14.12.2012	Saat: 08.20-09.00	Temalar Kodlar
Öğretmen öğrencilerle konuşmakta, geçen hafta hakkında özet geçmekte ve bu haftaya dair düşüncelerini öğrencilerle paylaşmaktadır. Geçen hafta sergiledikleri performanslar için öğretmen öğrencilere teşekkür etmektedir [1].			<i>Öğretmen Tutumu</i> (1)
Öğrenciler öğretmenle karşılıklı konuşmakta ve konuşurken rahat bir görüntü sergilemektedirler [2].		İletişim	<i>Öğrenci Rahatlığı</i> (2)
Sınıfta oluşturulan ortam, gerçek hayata çok yakındır. Sınıf gerçek bir televizyon kanalının stüdyosuna benzemektedir. Ortam dersin gerçekliğini sağlamakta ve öğrencilerin rahat davranmasını sağlamaktadır [3].			<i>Gerçek Ortam</i> (3)
Öğretmen ile öğrenciler arasında sözlü iletişime geçmek için çok uygun zemin oluşmasa da iletişime geçilen anlarda öğretmen – öğrenci ilişkisi iyi seviyelerdedir [4].		Etkileşim	<i>İletişim Kalitesi</i> (4)
Öğrenci – öğrenci iletişimi yoğundur. Öğrenci – öğretmen arasında olumlu bir iletişim süreci yaşanmaktadır. Öğrenciler öğretmen ile iletişim kurarken çekinmemektedir. Grup içerisinde yer alma, aktif katılım, paylaşma, sorumluluk, görevi yerine getirme ve doğal ortam gibi unsurlar öğrenciler arasındaki iletişim ve			<i>Öğrenci Etkinliği</i> (5)

etkileşimi artırmaktadır [5].

14.12.2012 tarihli video kaydının, 40 dakika sürdüğü saptanmıştır. Süreçte öğretmenin öğrencilere tutumunun iyi seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmen öğrencilerle konuşmuş, geçen hafta hakkında özet geçmiş, derse dair düşüncelerini öğrencilerle paylaşmış ve geçen hafta sergiledikleri performanslar için öğrencilere teşekkür etmiştir. Öğretmenin sergilediği bu davranışlar, olumlu tutumunu yansıtmıştır. Öğrenciler öğretmenle konuşmuş ve konuşurlarken rahat bir görüntü sergilemişlerdir. Sınıfta oluşturulan ortam, gerçek hayatın bir benzeridir. Ortamın gerçek hayata benzetilmesi önemli bir unsurdur. Sınıf gerçek bir televizyon kanalının stüdyosuna benzetilmiştir. Sınıfın bir stüdyoya benzetilmesi gerçekliği ve öğrencilerin rahat davranmasını sağlamıştır. Bu ortam sınıftaki iletişime doğrudan etki etmektedir. Süreçte öğretmen – öğrenci, öğrenci – öğretmen ve öğrenci – öğrenci iletişimlerinin iyi seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Grup içerisinde yer alma, aktif katılım, paylaşma, sorumluluk, görevi yerine getirme ve doğal ortam gibi faktörler öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi artırmıştır.

“Benzer bir ortamda katılımcılar rahat bir şekilde iletişim kuruyorlardı. Hem gerçekliğin sağlanmasından hem de katılımcıların rollerini benimsemesinden iletişim doğal olarak gerçekleşiyordu. Öğrencilerin hepsinin benzetimde yer alması da öğrenciler arasında iletişimin sağlanmasında önemli bir rol oynadı. Herkes, heyecanlarını saymazsak (kamera önünde olmak heyecanlandırıyordu onları) iletişim ortamının doğal bir parçası hâline gelmişti.” (Eylem Günlüğüm, 14.12.2012)



Şekil 13. Eylem anında sınıfın sosyal boyutuna ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası

Şekil 13'te görüldüğü gibi 07.12.2012 ve 14.12.2012 tarihli eylem anında kaydedilen videolarda sınıfın sosyal boyutuna ilişkin (1) öğretmen tavrı, (2) öğretmen tutumu, (3) öğrenci tutumu, (4) öğrenci rahatlığı, (5) gerçek ortam, (6) iletişim kalitesi, (7) gerçek yaşamla ilişkilendirme, (8) gözlem ve (9) öğrenci etkinliği kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodların, ortak özellikleri bakımından iletişim ve etkileşimi oluşturan unsurlar olduğu görülmüştür. Bu sebeple adı geçen kodlar, iletişim ve etkileşim adı altında gruplandırılmıştır.

4.2.3. Eylem (Benzetim) Sürecinde Benzetim Tekniğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde 07.12.2012-14.12.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilen “Yabancı Ülkelerin Kendine Özgü Değerleri” adlı benzetim (eylem) esnasında kaydedilen videolarda benzetim tekniğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 21. Benzetim tekniğine ilişkin 07.12.2012 tarihli video kaydının içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 07.12.2012	Saat: 08.20-09.50	Tema	Kodlar
Ders öğrenciler etrafında geçmekte ve öğrenciler ön plandadır. Öğrenciler süreci yönlendirmekte ve sürdürmektedir [1].			Benzetim Tekniği	<i>Öğrenci Merkezli (1)</i>
Öğretmen gözlem yaparak öğrencileri izlemekte ve gerektiğinde soru sormaktadır. Öğretmen sürecin dışında yer alarak zaman zaman müdahalede bulunmaktadır [2].				<i>Öğretmen Rolü (2)</i>
Öğrenciler süreci yaşamakta, konuşma yaparak ve dinleyerek aktif olarak süreçte yer almaktadır. Öğrenci görevini yerine getiren ve sorumluluklarının farkında olan katılımcılardır [3].				<i>Öğrenci Rolü (3)</i>
Öğrencilerin çoğu gerçek resimler kullanmakta, müzikler dinletmekte ve kendi ülkelerinin milli kıyafetlerini giymektedirler [4].				<i>Otantik Materyal Kullanımı (4)</i>
Derse tüm öğrenciler katılmaktadır. Herkesin bir rolü ve görevi vardır [5].				<i>Derse Katılım (5)</i>
Öğrenciler konuşmakta ve dinlemektedirler. Konuşma için hazırladıkları metinleri yazarak oluşturmuş ve bu metinleri okumuşlardır [6].				<i>Dil Becerileri (6)</i>

07.12.2012 tarihli video çekimi, iki ders saatini kapsamıştır. Benzetim tekniğinin öğrenci merkezli yürütüldüğü görülmüştür. Ders öğrenciler etrafında şekillenmiş ve öğretmen sürecin dışında yer almıştır. Öğretmen süreci gözlemlemiş ve gerektiğinde müdahalelerde bulunmuştur. Öğrenciler görevini yerine getiren ve sorumluluklarının farkında olan katılımcılar olarak süreci yaşamış, konuşma yaparak ve dinleyerek aktif olarak süreçte yer almışlardır. Benzetim esnasında otantik materyaller kullanılmıştır. Katılımcılar konuşma yaparken gerçek resimler kullanmış, ülkelerine has müzikler dinletmiş ve ülkelerinin milli kıyafetlerini giymişlerdir. Derse tüm öğrenciler katılmış. Herkesin bir rolü ve görevi olmuştur. Öğrenciler görev ve sorumluluklarını yerine getirirken dört dil becerisini de kullanmışlardır. Öğrenciler konuşma metinlerini yazarak oluşturmuşlar, okuyarak konuşma için hazırlanmışlar, benzetim esnasında konuşmuşlar ve konuşulanları aktif olarak dinlemişlerdir. Araştırmacının 07.12.2012 tarihinde “*Eylem Günlüğüm*” adını verdiği günlükte öğrenci ve öğretmen rollerine ilişkin aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

“Benzetim esnasında tüm öğrenciler aktifti. Ders onların etrafında geçmekteydi. Tüm öğrenciler dikkatlice dinliyorlardı. Herkes görev ve sorumluluğunun bilinciyle hareket ediyordu. Öğretmen sürecin dışındaydı. Ancak gerekirse müdahale ediyordu. Özellikle öğrencilerin dilbilgisine yönelik hatalı kullanımlarını düzeltiyordu.” (Eylem Günlüğüm, 07.12.2012)

Tablo 22. Benzetim tekniğine ilişkin 14.12.2012 tarihli video kaydının içerik analizi

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri			Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 10/B	Tarih: 14.12.2012	Saat: 08.20-09.00	Tema	Kodlar
Dersin merkezinde öğrenciler yer almaktadır. Öğrenciler dersin başından sonuna kadar süreci yaşamaktadırlar. Öğrenciler ders boyunca çeşitli etkinliklerde bulunmaktadırlar [¹].			Benzetim Tekniği	Öğrenci Merkezli (1)
Öğretmen sınıfı dikkatlice izlemektedir. Öğretmen, pasif bir role sahiptir. Öğretmen öğrencilerin hatalarını düzeltmektedir. Öğretmen öğrencilerin konuşmalarının ardından çeşitli sorular sormaktadır [^{2,3}].				Öğretmen Etkinliği (2)
Öğrenciler hazırladıkları konuşma metinlerine yer yer bakarak konuşmaktadırlar. Öğrenciler konuşan arkadaşlarını dikkatlice dinlemektedirler. Öğrenciler konuşma ve dinleme esnasında dikkat kesilmektedirler [⁴].				Geribildirim (3)
Öğrenciler konuşmalarını resimler, müzikler ve kendi				Öğrenci Etkinliği (4)
				Otantik Materyal

ülkelerinin milli kıyafetleri ile desteklemektedirler. Bu materyaller dersi renklendirmekte ve sınıfa canlılık getirmektedir [5].

Kullanımı (5)

Derse tüm öğrenciler aktif bir şekilde katılmaktadır. Herkes görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmek için çalışmaktadırlar. Öğrenciler sahip oldukları enerjiyi sınıfa yansıtmaktadırlar [6].

Aktif Katılım (6)

Öğrencilerin dil becerileri gelişmektedir. Konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıksa da okuma ve yazma becerilerinden de yararlanılmaktadır [7].

Dil Becerileri (7)

Öğretmen konuşma yapan her öğrenciye teşekkür etmektedir [8].

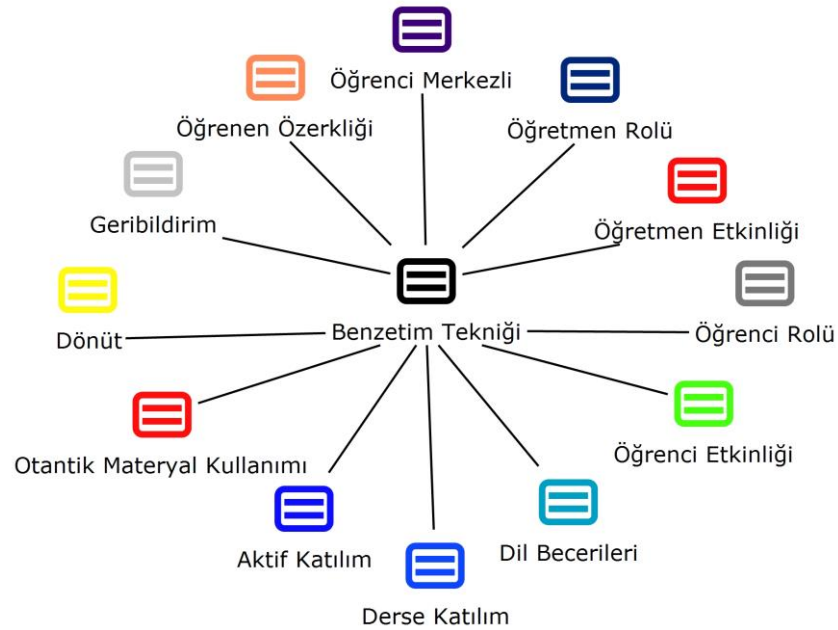
Dönüt (8)

Öğrencilerin ders dışında konuşmalarını oluşturmak için internet tabanlı araştırma yaptıkları anlaşılmaktadır [9].

*Öğrenen
Özerkliği (9)*

14.12.2012 tarihli gözlem, 40 dakika sürmüştür. Öğrenci merkezli yürütülen derste öğrenciler ön plana çıkmıştır. Öğrenciler dersin başından sonuna kadar süreci yaşamış ve ders boyunca çeşitli etkinliklerde bulunmuşlardır. Öğretmen görünürde sürecin dışında yer almış ve pasif bir role sahip olmuştur. Ancak öğretmen sınıfı dikkatlice izlemiştir. Öğretmen öğrencilerin hatalarını düzelterek geribildirimlerde bulunmuştur. Öğretmen, öğrencilerin konuşmalarının ardından çeşitli sorular sormuştur. Öğrenciler konuşma metinlerine yer yer bakarak konuşmalarını gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler konuşan arkadaşlarını dikkatlice dinlemiş, konuşma ve dinleme esnasında dikkat kesilmişlerdir. Derste öğrenciler konuşmalarını etkili kılmak için resimler, müzikler ve geleneksel kıyafetler gibi otantik materyaller kullanmışlardır. Bu materyaller dersi renklendirmiş ve sınıfa canlılık getirmiştir. Derse tüm öğrenciler aktif bir şekilde katılmıştır. Öğrenciler, görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmek için çalışmış ve sahip oldukları enerjiyi sınıfa yansıtmayı başarmışlardır. Derste tüm dil becerileri kullanılmıştır. Konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıksa da okuma ve yazma becerilerinden de yararlanılmaktadır. Öğretmen konuşma yapan her öğrenciye teşekkür ederek öğrencilere dönütler vermiştir. 14.12.2012 tarihli “Eylem Günlüğüm”ün bölümünde öğrencilerin konuşma metinlerini hazırlamak için internet tabanlı araştırma yaptıklarına yönelik aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

“Uygulama öğretmeni katılımcıların sunumlarında kullandıkları resimleri nereden bulduklarını sordu. Katılımcılar kullandıkları resimleri internette çeşitli sitelerden indirdiklerini söylediler.” (Eylem Günlüğüm, 14.12.2012)



Şekil 14. Eylem anında benzetim tekniğine ilişkin MAXQDA 11 programı kod haritası

Şekil 14’te görüldüğü gibi 07.12.2012 ve 14.12.2012 tarihli eylem anında kaydedilen videolarda sınıf içi uygulamalara ilişkin (1) öğrenci merkezli, (2) öğretmen rolü, (3) öğretmen etkinliği, (4) öğrenci rolü, (5) öğrenci etkinliği, (6) dil becerileri, (7) derse katılım, (8) aktif katılım, (9) otantik materyal kullanımı, (10) dönüt, (11) geribildirim ve (12) öğrenen özerkliği kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar, benzetim tekniğinin önemli unsurları olarak görüldüğü için benzetim tekniği adı altında toplanmıştır.

4.2.4. Eylem (Benzetim) Sürecinde Öğrenen Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi’nde 07.12.2012 - 14.12.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilen video kayıtlarında öğrenen özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 23. Öğrenen özelliklerine ilişkin gözlemlere yönelik betimsel analiz

Öğrenen Özellikleri	Yetersiz (-) Yeterli (+)	
	07.12.2012	14.12.2012

<i>Motivasyon</i>	+	+
<i>Özgüven</i>	+	+
<i>Soru Sorma</i>	+	+
<i>Yanıt Verme</i>	+	+
<i>Derse Katılım</i>	+	+
<i>İşbirliği</i>	+	+
<i>Öğretmen ile Etkileşim</i>	+	+
<i>Öğrencilerle Etkileşim</i>	+	+
<i>Öğretmen ile İletişim</i>	+	+
<i>Öğrencilerle İletişim</i>	+	+
<i>Türkçeyi Kullanım Süresi</i>	+	+
<i>Yeni Kelime ve Yapıları Kullanma</i>	+	+

Yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonlarının, özgüvenlerinin, soru sormalarının, yanıt vermelerinin, derse katılımlarının, işbirliklerinin, öğretmen ile etkileşim ve iletişimlerinin, diğer öğrencilerle etkileşim ve iletişiminin, Türkçeyi kullanım sürelerinin, yeni kelime ve yapıları kullanmalarının yeterli olduğu ortaya çıkmıştır.

4.3. Eylem Sonrasına İlişkin Bulgular

4.3.1. Uygulama Öğretmeninin Görüşlerine İlişkin Bulgular

“Benzetim tekniğinin yabancıların Türkçe öğrenme sürecine katkısı nelerdir?” adlı temel araştırma sorusuna çeşitli cevaplar almak için uygulama öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda temel araştırma sorusuna cevap bulmak için çeşitli alt sorular sorulmuştur. Bu alt sorulara ilişkin uygulama öğretmenin cevaplarından bazı bölümler ve bu cevaplara yönelik araştırmacının içerik analizi sonucu oluşturduğu temalar ve kodlar tablolar aracılığıyla gösterilmektedir.

Tablo 24. Birinci soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri		Kodlayarak Temalandırma	
Tarih: 21.12.2012	Saat: 13.30-14.00	Tema	Kodlar
A₁: Benzetim tekniği hakkında ne düşünüyorsunuz?			
UÖ: Benzetim tekniğinin uygulanabilecek güzel bir teknik olduğu düşüncesindeyim [1].			Olumlu Düşünce(1) Motivasyon
UÖ: Öğrenciyi süreçte canlandıran bir tekniktir [2].			Özelliği (2)
UÖ: Yapararak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır [3].		Yaklaşım	Aktif Öğrenmeyi
UÖ: Bizim yaptığımız uygulama öğrencilerin kültürlerinin tanıtılmasını sağladı. Benzetimin, kültürel unsurları sürece			Sağlama (3)

dâhil etmesi önemli bir özellik. Bu açıdan folklorik unsurların anlatılmasında etkili bir tekniktir [4].

Kültür Tanıtımına
Uygunluk (4)

Uygulama öğretmeninin benzetim tekniğine yönelik yaklaşımı olumlu bulunmaktadır. Çünkü uygulama öğretmenin olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. Benzetim tekniğinin motivasyonu sağlaması, aktif öğrenmeyi desteklemesi, kültür tanıtımını sağlaması ve olumlu düşünceler oluşturması uygulama öğretmeninin yaklaşımını etkilemede belirleyici olmaktadır.

Tablo 25. İkinci soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri		Kodlayarak Temalandırma	
Tarih: 21.12.2012	Saat: 13.30-14.00	Temalar	Kodlar
<i>A₂: Yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin, daha önceki derslerde yaptığınız uygulamalardan farklı gördüğünüz unsurları nelerdi?</i>			
UÖ: Buna benzeyen uygulamalar yapıyoruz. Aslında pek bir farklılık yok. Aksine rol yapmaya benziyor [1].	Benzer		Rol Yapma (1)
UÖ: Sınıf ortamı öğrenme için daha elverişli oldu [2].	Fark		Öğrenme Ortamı (2)
UÖ: Sınıflarımız çok kalabalık. Aslında dil sınıflarında en fazla 12 öğrenci olmalı. Öğrenci sayısı 12'den fazla olursa etkili bir dil öğretimi yapmak zorlaşıyor. Bu teknikte uyguladığımız U oturma düzeni, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturdu [3].			Oturma Düzeni (3)
UÖ: Benzetimin öğrenmeyi somutlaştırması da gördüğüm farklı unsurlardan biriydi [4].			Somutlaştırma (4)

Uygulama öğretmeni benzetim tekniğini daha önceki derslerde yaptığı uygulamalardan rol yapmaya benzetmiştir. Öğretmenin diğer derslerde yaptığı uygulamalardan farklı gördüğü özellikler ise öğrenme ortamının öğrenme için daha elverişli olması, U oturma düzeninin olumlu bir öğrenme ortamı oluşturması ve öğrenmeyi somutlaştırmasıdır.

Tablo 26. Üçüncü soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri		Kodlayarak Temalandırma	
Tarih: 21.12.2012	Saat: 13.30-14.00	Tema	Kodlar
<i>A₃: Benzetim tekniğinde, öğretmen rolü (kendi rolünüz) hakkında ne düşünüyorsunuz?</i>			
UÖ: Benzetim tekniğinde öğretmen olarak moderatör rolünü üstlendim [1].			Moderatör (1)
UÖ: Benzetim boyunca öğrencileri gözlemladim [2].	Öğretmen Rolü		Gözlem (2)
UÖ: Benzetimin sonunda toparlama yaptım, yani süreci bir			Özetleme (3)

anlamda özetledim [³].

UÖ: Öğrencilere süreç sonunda benzetime yönelik bilgilendirme yaptım [⁴].

Bilgilendirme (4)

UÖ: Yaptığım gözlemler sonucunda öğrencilere dönüt verdim [⁵].

Dönüt Verme (5)

Uygulama öğretmeni benzetimdeki rolünü moderatör olarak değerlendirmektedir. Öğretmenin benzetim esnasında gözlem, özetleme, bilgilendirme ve dönüt verme görevlerini üstlendiği görülmektedir.

Tablo 27. Dördüncü soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri		Kodlayarak Temalandırma	
Tarih: 21.12.2012	Saat: 13.30-14.00	Temalar	Kodlar
<i>A₄. Benzetim tekniği uygulanırken ortamda oluşan iletişim ve etkileşim konusunda ne düşünüyorsunuz?</i>			
UÖ: Bizim eğitim sistemimiz öğrenciler arasındaki etkileşimi kontrol altına almak üzere kurulu. Hep öğrencilere sessiz ol, sessiz otur diye diye sınıftaki etkileşim ve iletişim ortamı olumsuz etkilenmiştir. Öğrenciler konuşmaktan çekinir hâle gelmiştir. Çünkü öğrenci konuşmaya değil hep susmaya zorlanmıştır. Bu benzetim etkinliği, öğrencileri konuşmaya teşvik etmiştir. Öğrenciler benzetim etkinliği aracılığıyla rahat bir şekilde konuşmuşlardır [¹].		<i>İletişim</i>	Güdüleme (1)
UÖ: Öğrenciler kendi arasında önceki derslere göre daha fazla konuşmuşlardır [²].			Özgüven (2)
UÖ: Birbirlerine sorular sormuşlardır [³].			Soru Sorma (3)
UÖ: Dersler genellikle öğretmen – öğrenci merkezli geçmektedir. Ancak bu teknik öğrenci merkezli olduğu için öğrenciler arasındaki iletişim ve kaynaşma daha fazla olmuştur [⁴].		<i>Etkileşim</i>	Öğrenci merkezli (4)
UÖ: Tüm öğrenciler katıldığı için etkileşim artmıştır [⁵].			Katılım (5)

Uygulama öğretmeni benzetim tekniği uygulanırken olumlu bir iletişim ve etkileşim ortamı oluştuğunu aktarmaktadır. Uygulama öğretmenine göre benzetim tekniği öğrencilerin güdülenmesini sağlayarak iletişimi artırmakta, bu tekniğin öğrenci merkezli olması, katılımı sağlaması, özgüveni artırması ve soru sormaya teşvik etmesi ise etkileşimi artırmaktadır.

Tablo 28. Beşinci soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri		Kodlayarak Temalandırma	
Tarih: 21.12.2012	Saat: 13.30-14.00	Tema	Kodlar
<i>A₅. Benzetim tekniğinde en çok hoşlandığınız/beğendiğiniz durumlar nelerdi?</i>			

UÖ: Öğrenciler arasında daha çok iletişim sağlamıştır [1].	<i>Artular</i>	İletişim (1)
UÖ: Öğrencilerin rollerinin değişmesini sağladı [2].		Öğrenci Rolü (2)
UÖ: Öğrenciler süreçte daha aktifti [3].		Aktif Katılım (3)
UÖ: Öğrencilerin kendisi araştırdı [4].		Araştırma (4)

Uygulama öğretmeni, benzetim tekniğinin artıları olarak benzetim tekniğinin iletişimi artırmasını, öğrencilerin rollerinde değişiklik oluşturmasını, aktif katılımı sağlamasını ve öğrencileri araştırmaya yöneltmesini aktarmaktadır.

Tablo 29. Altıncı soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri

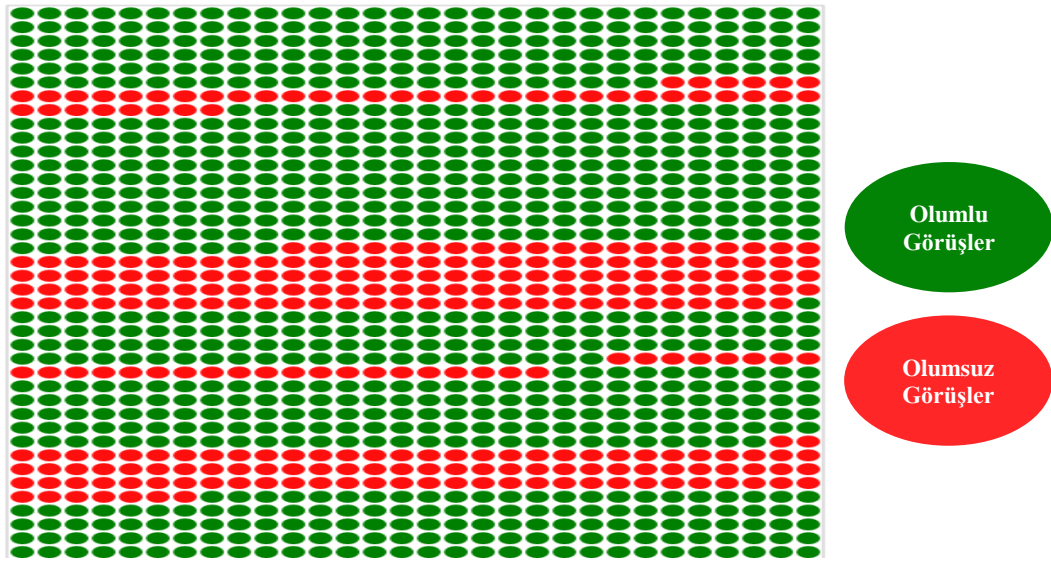
Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri		Kodlayarak Temalandırma	
Tarih: 21.12.2012	Saat: 13.30-14.00	Tema	Kodlar
<i>A₆: Benzetim tekniğinde hoşlanmadığınız durumlar nelerdi?</i>			
UÖ: Hoşlanmadığım bir şey yok. Ancak teknik sorunlar yaşandı [1].	<i>Eksiler</i>	Teknik	Yetersizlikler (1, 2)
UÖ: Öğrenciler araştırmalarını daha derin yapabiliirdi ama teknik yetersizlikler önleyici oldu [2].			

Uygulama öğretmeni genel olarak hoşlanmadığı özelliklerin olmadığını dile getirmektedir. Ancak süreçte yaşanan teknik yetersizlikler öğretmenin bu tekniğe yönelik eksileri arasında yer almaktadır.

Tablo 30. Yedinci soruya ilişkin uygulama öğretmenin görüşleri

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Kayseri		Kodlayarak Temalandırma		
Tarih: 21.12.2012	Saat: 13.30-14.00	Tema	Kodlar	
<i>A₇: Öğretmen olarak benzetim tekniğinde yer almak size neler kazandırdı?</i>				
UÖ: Öğretmen eğer mezun olduğu bilgileriyle yetinirse ve kendisini yenilemezse öğretmenliği gider. Benim adıma derslerimde yararlanabileceğim yeni bir öğretim tekniğini öğrenme bilgilerimi güncellemek adına olumlu oldu [1].	<i>Kazanım</i>	Değişim ve Gelişim (1)	Değerlendirme (2)	
UÖ: Öğrencilerin seviyesini göstermesi bakımından olumlu bir uygulamaydı [2].				
UÖ: Öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersizliğini gösterdi [3].				Durum Tespiti (3)
UÖ: Aslında öğrencilerin yetersizliklerini fark etmemi sağladı. [4].				Farkındalık (4)

Uygulama öğretmenine benzetimde yer almak birtakım kazanımlar sağlamaktadır. Bu kazanımlar; yeni bir öğretim tekniği öğrenerek değişim ve gelişim gösterilmesi, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrencilerin durumlarının tespit edilmesi ve öğrenci yetersizliklerinin fark edilmesidir.



Şekil 15. Uygulama öğretmenin görüşlerine ilişkin MAXQDA 11 programı aracılığıyla elde edilen içerik portresi

Uygulama öğretmenin görüşlerine ilişkin MAXQDA 11 programı aracılığıyla elde edilen içerik portresi incelendiğinde, uygulama öğretmenin *benzetim tekniğinin yabancıların Türkçe öğrenme sürecine katkısına* yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin olumlu ve olumsuz görüşleri kıyaslandığında olumlu görüşlerin olumsuz görüşlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından tutulan “*Eylem Günlüğüm*”de de uygulama öğretmenin benzetim tekniğine yönelik olumlu görüşleri yer almaktadır.

“Öğretmenin sesinde yorgunluk hissediliyordu. Sabahtan beri derse girdiği için kendisini yorgun hissediyordu. Öğretmene araştırma sorularını sordukça anlatmaya başladı. Öğretmenin verdiği ilk cevaptan benzetim tekniğini beğendiğini ve bu teknik hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğunu anladım. İçim rahatladı, çünkü uygulama öğretmeniyle aynı fikirlere sahip olmamız beni sevindirdi.” (Eylem Günlüğüm, 21.12.2012)

5. TARTIŞMA

Yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin kullanımını ele alan bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğretim tekniği sorununa bir çözüm üretmek için yürütülmüştür. Çünkü, Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), Alyılmaz (2010), Açık (2008) gibi araştırmacılar yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim tekniği konusunda sorunlar olduğunun altını çizmişlerdir. Barın (2011) da yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim tekniği konusunun üzerinde durulmayan bir unsur olduğunu dile getirmiştir. Bu çalışma kapsamında eylem öncesi yapılan sınıf gözlemlerinde, derslerin düz anlatım yöntemi çerçevesinde geleneksel öğretim teknikleriyle işlendiği görülmüş ve yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim tekniğinin bir sorun olduğu araştırmacı tarafından da saptanmıştır. Bu çalışmada da ana dili öğretiminde uygulanan öğretim tekniklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde etkili olmadıkları gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda farklı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Örneğin Yaylı (2007), “Türkçenin farklı yapısı öğretim sürecinde göz önüne alınarak öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak yöntem ve tekniklerin araştırılmasını” (s. 221) belirtmektedir. Yılmaz (2009) ise, “Türkçeyi daha etkin olarak öğretmek ve değişen dünyanın ihtiyaçlarını karşılamak için yeni metotlar ve teknikler geliştirilmesini” (s. 105) ifade etmektedir. Bu öneriler doğrultusunda, yabancılara Türkçe öğretiminde çağdaş bir öğretim tekniği olan benzetim tekniğinin kullanımını ele alınmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde, öğretim tekniği konusunda bir sorunun olması farklı sorunlara da neden olmaktadır. Yabancı dil öğretim tekniği bir sınıfın fiziksel ve sosyal boyutları, sınıf içi uygulamalar, öğrenen özellikleri gibi sınıfı oluşturan çeşitli unsurlara doğrudan etki yapmaktadır. Eylem öncesi yürütülen sınıf gözlemlerinde, derste kullanılan öğretim tekniğinin sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin yerleşim düzeni, gürültü, görünüm, sınıfın büyüklüğü ve araç-gereç konusunda olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır. Sıra ve sütun şeklinde yerleşim düzeni bir başka deyişle geleneksel oturma şekli, Karaçalı’ya (2006) göre Türkiye’deki okulların büyük çoğunluğunda tercih edilen yerleşim düzenidir. Bu yerleşim düzeni sınıf görünümünü bozmakta ve sınıf büyüklüğünün etkili kullanılmasının önüne geçmektedir. En önemlisi bu oturma düzeni iletişimi olumsuz etkilemekte ve sınıf içi gürültü oluşmasına neden olmaktadır. Çünkü öğrenciler, birbirlerini görmemekte enselerine bakmakta ve öğretmeni görmekte

problemler yaşamaktadır. Kaynak ve alıcı arasında yüz yüze iletişimin olmaması iletişim aksaklıkları oluşturmakta ve bu da sınıf yönetiminde sorunlara neden olmaktadır. Kullanılan öğretim tekniğinin araç-gereç konusunda oluşturduğu sorun ise akıllı tahtanın teknolojik özelliklerinin kullanılmasına fırsat vermemesidir. Günday'a (2007) göre, yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenlerden birisi çağdaş eğitim araç-gereçlerinin pek kullanılmamasıdır. Akıllı tahta çağdaş bir eğitim aracı olmasına rağmen sınıfta kullanılmamakta ve kaynak israfı oluşmaktadır. Oysa Göçer'e (2009) göre sınıfın fiziksel boyutu, yabancı dil öğrencilerine dil becerileri kazandırmada önemlidir. Eylem anında kullanılan benzetim tekniği sınıfın fiziksel boyutunda çeşitli değişiklikler meydana getirmiştir. Bu değişikliklerden birisi, sınıfın yerleşim düzeninde olmuştur. Sınıf U düzenine göre oturmuştur. "Böylece öğrencilerin tümü birbiriyle yüz yüze iletişim ve öğretmen de öğrencilerle daha kolay göz teması kurabilmektedir" (Karaçalı, 2006, s. 149). U düzenindeki sıralar sınıfın görünümüne etki etmiş, ferah bir ortam oluşmuş ve sınıfın büyüklüğü ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin fiziksel olarak rahat hareket edebilecekleri boş bir alan oluşmuştur. Eylem öncesi sınıf içi kaynaklı gürültünün önüne geçilmiş ve sağlıklı bir iletişim ortamı sağlanmıştır. Sınıftaki akıllı tahtanın teknolojik özelliğinden yararlanılmış ve akıllı tahta bir televizyon ekranı gibi kullanılmıştır. Okulda geçirilen bir buçuk aylık süreçte yabancılara Türkçe öğretiminde akıllı tahtadan görsel ve işitsel olarak ilk defa yararlanılmıştır. Görsel ve işitsel araçlardan yararlanmak Barın'a (2004) göre, yabancılara Türkçe öğretiminde temel ilkelere biridir. Arslan ve Adem (2010), yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçların önemine bağlı olarak "*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı*" adlı çalışmalarında bu araçların Türkçe öğretiminde en verimli şekilde nasıl kullanılacaklarını açıklamaktadırlar. Çünkü, "yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrenci ilgisini derse çekmekte, verbalizmi azaltmakta ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır" (Demirel, 2011, s. 30). Ayrıca, "yapılan bir çalışmada (Gerard ve Widener, 1999), akıllı tahtaların üç temel yolla yabancı dil öğretme sürecini desteklediği belirtilmiştir: sınıftaki etkileşim ve konuşmayı desteklemesi, yeni kültürel ve dilsel unsurların sunumuna yardımcı olması ve öğretmenin organizasyon becerilerini geliştirmesi" (Akt. Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011, s.466). Bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin kendi kültürlerine ait unsurları göstermesinde özellikle akıllı tahta çok etkili olmuştur.

Eylem öncesi yürütülen sınıf gözlemlerinde, derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıfın sosyal boyutuna ilişkin öğrencilerin iletişim ve etkileşimini olumsuz etkilediği görülmüştür. Derslerde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmadığı çünkü öğrenciler arasında iletişimi sağlayacak bir ortamın olmadığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebi ise düz anlatım yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilen tekniklerin öğretmen merkezli olması ve öğrenciler arasında iletişimi sağlamayan teknikler olmasıdır. Bu durum aslına bakılırsa önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Derslerde eğer öğrenciler arasında iletişim olmazsa öğrenciler başka ortamlarda iletişim kurarken birçok sorunla yüz yüze kalırlar. “Bu yüzden yabancı öğrenciler Türkçeyi öğrenirken, geleneksel metotların kullanımında kendilerini güvende hissetseler de iletişimsel anlamda kendilerini ifade etmekte zorluk çekmektedirler” (Tüm, 2010, s. 1898). Geleneksel tekniklerin bu sınırlılıklarını gidermek için eylem anında kullanılan benzetim tekniği aracılığıyla öğrenci iletişim ve etkileşimleri artırılmıştır. Benzetimin sağladığı benzer ortam ve grup çalışması şeklinde gerçekleşmesi, her öğrencinin görev ve sorumluluklarının olması öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin artmasını sağlamıştır. Muhayyang (2010), Garcia-Carbonell, Rising, Montero ve Watts (2001), Peçenek (1998), Hyland (1993), Jones (1982) gibi araştırmacılar benzetim tekniğinin öğrenciler açısından iletişimi, etkileşimi veya her ikisini artırdığını belirtmektedirler.

Eylem öncesi yürütülen sınıf gözlemlerinde, sınıf içi uygulamaların öğretmen merkezli olduğu görülmüştür. Ancak çağdaş eğitim anlayışına göre yabancı dil derslerinin, öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli yürütülmesi önemlidir. Bu sebeple “son yıllarda iyi bir dil öğretmeni ile ilgili çalışmalardan çok, iyi bir dil öğrencisi ile ilgili araştırma ve incelemeler yoğunluk kazanmıştır” (Benhür, 2006, s. 46). Sınıf içinde sunuş tarzıyla yürütülen düz anlatım yöntemiyle soru-cevap gibi geleneksel tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Bu teknikler öğrenci katılımını engellemekte ve pasif bir rol biçmektedir. Sınıf içinde geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılması yabancılara Türkçe öğretiminde gerek öğretmen merkezli olması gerekse öğrencilere pasif bir rol biçmesi sebebiyle etkili değildir. Çünkü “bu hâliyle öğretim sıkıcı ve tekdüze olmakta, öğrenciye hazır bilgi sunduğu için bilgiler kalıcı olmamaktadır” (Arıcı, 2006, s. 303). Bu sebeple eylem sürecinde benzetim tekniği kullanılarak dersler öğrenci merkezli ve öğrencilerin aktif olarak yer aldığı bir sürece dönüşmüştür. Jones (1982), çoğu yabancı dil öğretmenin benzetimi tercih etmesinin nedeni olarak benzetimin öğretmen-öğrenci

merkezli dersi ortadan kaldırması ve öğrenci merkezli olmasını belirtmektedir. Scarella ve Crookall (1990) da benzetim tekniğinin aktif katılım gerektirdiğini ve aktif katılımında öğrencilerin dil kazanımına etki eden bir unsur olduğunu dile getirmektedir.

Öğretmen benzetim etkinliği esnasında moderatör rolünü üstlenmiştir. Eylem öncesinde ise öğretmen aktif bir role sahipti ve bu sebeple ders öğretmen merkezli geçmekteydi. Süreci yönlendiren kişi olarak öğretmen, görünürde eylem sürecinin dışında yer almıştır. Ancak öğretmenin moderatör rolünü üstlenmesi, derste öğrencilerin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Öğretmenin moderatör gibi rehber rolüne sahip olduğu dersler öğrenci merkezli geçmekte ve etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşmaktadır.

Benzetim tekniği öğrenen merkezli olmasının yanında öğrenen özerkliğini de sağlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği önemli bir unsurdur. Oktar Ergün'e (2010) göre, "yabancı dil eğitiminde başarının ön şartı öğrenen özerkliğinin tam olarak öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesidir" (s. 357). "Yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği denince öğrencilerin kendi öğrenmelerinde, karar verme yetkinliğine sahip olmaları akla gelmektedir" (Gömleksiz ve Bozpolat, 2012, s. 98). Benzetim tekniğinin etkili bir şekilde uygulanması için öğrenciler kendi öğrenme süreci adına çeşitli sorumluluklar üstlenmişlerdir. Konuşmalarını hazırlamak için ders dışı zamanlarda çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Ekler (2010), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği" adlı çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliğinin yararlı olduğunu dile getirmektedir.

Benzetim tekniği, öğrenme ortamında otantik materyallerin kullanımını da sağlamaktadır. Göçer'e (2009) göre, kullanılan materyaller dil öğreniminde önem taşımaktadır. Otantik materyaller gerçekliği artırarak öğrencilerde daha etkili öğrenmeler oluşturmaktadır. Benzetim gerçekliğin bir temsili olduğu için otantik materyallerin süreçte kullanılması kaçınılmazdır. Benzetim etkinliği esnasında öğrenciler ülkelerine özgü müzikleri, kıyafetleri birer otantik materyal olarak kullanmışlardır. Vandewalle (1999) da yabancılara Türkçe öğretimi kurslarında sık sık otantik materyallerden yararlandıklarını belirtmektedir.

Benzetimin en önemli özelliği dil becerilerinin birleştirilmesini sağlamasıdır. "Dört temel dil becerilerinin – konuşma, dinleme, okuma ve yazma – birleştirilmesinin önemi uzun zamandır kabul edilmektedir" (Scarella ve Stern, 1990, s. 119). Benzetim

teknikinin kullanımı esnasında öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri; konuşma metinlerini hazırlamak için yazma ve okuma becerileri birleştirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde ilkelerden birisi dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesidir (Demirel, 2011; Kara, 2010; Barın, 2004). Bu sebeple benzetim tekniği yabancı dil öğretiminde dil becerilerinin birleştirilerek öğretilmesi için etkili bir tekniktir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

1. Benzetim tekniği, yabancılara Türkçe öğretiminde sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin yerleşim düzeninde, görünümünde, büyüklüğünde değişikliğin meydana gelmesinde ve sınıf içindeki araç-gereçlerin işlevsel kullanılmasında etkilidir.
 - Eylem öncesi sınıf sıra ve sütun yerleşim düzenine göre ayarlanmıştı. Eylem anında sınıfın yerleşim düzeni U biçiminde tasarlanmış ve sınıfın yerleşim düzeni çağdaş bir hâle gelmiştir.
 - Eylem öncesi sınıfta uyumsuz bir görünüm vardı. Ancak benzetim anında U yerleşim düzeni, sınıfa uyumlu ve ferah bir görünüm kazandırmıştır.
 - Eylem öncesi sınıfın büyüklüğünden etkili bir şekilde yararlanılmamıştır. Ancak eylem anında U yerleşim düzeni, sınıfın büyüklüğünü ortaya çıkarmış ve öğrencilerin fiziksel olarak hareket alanını genişletmiştir.
 - Eylem öncesi sınıf içerisinde özellikle akıllı tahta sadece yazma amaçlı kullanılmış teknik özelliklerinden yararlanılmamıştır. Benzetim tekniğinin kullanımda akıllı tahtanın teknik özelliklerinde işitsel ve görsel olarak yararlanılmıştır.
2. Benzetim tekniği, yabancılara Türkçe öğretiminde sınıfın sosyal boyutuna ilişkin olarak özellikle öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi artırmakta, ortamın içeriğinde değişiklik oluşturmakta ve öğretmen – öğrenci iletişimine farklı boyut kazandırmaktadır.
 - Eylem öncesi yapılan gözlemlerde, yabancılara Türkçe öğretimi esnasında öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin olmadığı görülmüştür. Eylem anında bir başka deyişle benzetim tekniğinin kullanımında öğrenciler arasında doğal bir iletişim ve etkileşim ortamı oluşmuştur. Bu ortam, öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi artırmış, dil öğretiminin önemli bir faktörü olan iletişim boyutunun derse dâhil edilmesini sağlamıştır. Grup içerisinde yer alma, aktif katılım, paylaşma, sorumluluk, görevi yerine getirme ve doğal ortam gibi unsurlar öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi artırmaktadır.

- Ortam fiziksel bir unsur olsa da sınıfın sosyal boyutu açısından da önem taşımaktadır. Eylem öncesi sınıfta demokratik, eğlenceli ve rahat bir ortam olmasına rağmen benzetim tekniği uygulanırken sınıfta benzer bir ortam oluşmuştur. Benzer ortam, gerçek ortama en yakın çevredir. Benzetim tekniği benzer bir ortam oluşturarak yabancı dil öğretiminde önemli bir unsur olarak değerlendirilen gerçek hayatın temsili bir örneğini sunmuştur.
 - Öğretmen – öğrenci iletişimi nicelik olarak azalmasına rağmen nitelik olarak artmıştır. Benzetim tekniği sınıf ortamında etkili öğretmen-öğrenci iletişimi sağlamıştır.
3. Benzetim tekniği, yabancılara Türkçe öğretiminde sınıf içi uygulamalar açısından dersin öğrenci merkezli yürütülmesini, öğretmen ve öğrenci rollerinde değişiklik oluşmasını, otantik materyal kullanımını, öğrencilerin derse aktif katılımını, temel dil becerilerini geliştirme etkinliklerinin birlikte yürütülmesini ve öğrenen özerkliğini sağlamaktadır.
- Eylem öncesi dersler öğretmen merkezli yürütülmesine rağmen benzetim tekniğinin kullanımı esnasında öğrenci merkezli yürütülmüştür.
 - Eylem öncesi öğretmen süreçte etkin ve anlatan rolündeydi. Ancak benzetim tekniği esnasında gözlemci rolündedir. Süreçte öğrencilere rehberlik etmiştir.
 - Eylem öncesi öğrenci pasif bir roldeyken benzetim tekniği esnasında öğrenciler aktif olmuştur.
 - Eylem öncesi derste defter gibi sadece sınıfta bulunan materyaller kullanılmasına rağmen benzetim tekniği esnasında otantik materyaller kullanılmıştır.
 - Eylem öncesi öğrenciler derse öğretmenin isteklendirmesiyle ve ismen hitap etmesiyle katılırken benzetim tekniği esnasında öğrenciler derse aktif bir şekilde katılmışlardır.
 - Benzetim tekniği dört dil becerisinin birleştirilmesini ve geliştirilmesini sağlamıştır.
 - Eylem öncesi öğrenciler araştırma yapmamasına rağmen benzetim tekniğinin kullanımına yönelik etkinliğe hazırlık aşamasında araştırmalar

yapmışlardır. Bu ders dışında araştırma yapma öğrenen özerkliğini sağlamıştır.

4. Benzetim tekniği, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özellikleri açısından öğrencilere pek çok nitelik kazandırmaktadır.

- Eylem öncesi öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Benzetim tekniğinde televizyon programında yer almak ise öğrencilerin motivasyonunu sağlamış ve bir televizyon programına konuşmacı olarak katılmak özgüvenlerini geliştirmiştir.
- Eylem öncesi öğrencilerin derse katılımları yetersiz seviyededir. Öğrenciler genellikle derse öğretmenin ismen hitap etmesiyle katılıyorlardı. Benzetim esnasında öğrencilerin görev ve sorumluluklarının olması tüm öğrencilerin derse katılmalarını sağlamıştır.
- Eylem öncesi öğrenciler arasında işbirliği, iletişim ve etkileşimin yok denecek kadar az olduğu gözlemlenmiştir. Benzetim tekniği için oluşturulan gruplar içerisinde yer alma; öğrenciler arasında işbirliğini artırmış, öğrenci – öğrenci iletişim ve etkileşimin oluşmasını ve artmasını sağlamıştır.
- Eylem öncesi öğrencilerin Türkçeyi kullanma süresi oldukça azdı ve yeni kelime ve yapıları kullanma durumları yetersizdi. Benzetim tekniğinde her öğrencinin Türkçeyi kullanma süresi artmış ve yeni kelime ve yapıları kullandıkları görülmüştür.

6.2. Öneriler

1. Eylem araştırması şeklinde yürütülen bu çalışmadan yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler faydalanabilir. Yabancılara Türkçe öğretilen sınıflarda geleneksel öğretim tekniklerinin yanında veya yerine benzetim tekniği etkili bir şekilde kullanılabilir.

2. Eylem araştırması şeklinde yürütülen bu çalışmanın sonuçları, nicel araştırmalarda olduğu gibi genellenemez. Ancak öğretim tekniği konusunda sorunlar yaşanan benzer ortamlarda bu çalışmanın sonuçları önemli bir hareket noktası oluşturabilir.
3. Yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin verimliliği ilk defa bu çalışmada kullanılarak sınanmıştır. Süreç sonunda öğrenme-öğretme sürecine ve süreç sonundaki çıktıya olumlu katkısı olduğu görülmüştür. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin etkililiğine yönelik farklı çalışmalar yapılmalıdır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin kullanılmasına yönelik uygulamalı çalışmalar yürütülmelidir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde benzetim tekniğinin uygulamadaki kullanımının yaygınlık kazanması için kuramsal çalışmalar da yapılmalıdır.

7. KAYNAKÇA

- Abe, E. A. (1988). Effects of simulation techniques on students' achievement in language learning. *Ilorin Journal of Education*, 8. Retrieved February 22, 2012, from <http://unilorin.edu.ng/journals/education/ije/sept1988/EFFECTS%20OF%20SIMULATION%20TECHNIQUES%20ON%20STUDENTS%20ACHIEVEMENT%20IN.pdf>.
- Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (27-28 Mart 2008)*. Erişim Tarihi: 12.04.2012 Kaynak: http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf.
- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457-471.
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye'de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 181-200.
- Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.

- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-124.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Bacon, D. R., Stewart, K. A. and Anderson, E. S. (2001). Methods of assigning players to teams: A review and novel approach. *Simulation & Gaming*, 32(1), 6-17.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19-30.
- Barın, E. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde metodoloji. İ. Yazar (Ed.), *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010) bildiri kitabı* içinde (ss. 167-170). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (2011). Giriş. D. Yaylı ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (Yenilenmiş 2. baskı) içinde (ss. 1-4). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benhür, M. H. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenin önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1, 45-53.
- Black, M. C. (1995). Entrepreneurial English: teaching business English through simulation. *English Teaching Forum*, 33(2), sayfa belirtilmemiş. Retrieved August 07, 2012, from <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archive/1995/docs/95-33-2-b.pdf>.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dil Dergisi*, 126, 19-28.
- Brewbaker, J. M. (1972). Simulation games and the English teacher. *The English Journal*, 61(1), 104-112.
- Bullard, N. (1990). Briefing and debriefing. In D. Crookall & R. L. Oxford, (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 55-66). New York: Newbury House Publishers.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59(6), 18-24.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cheng, Y-S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656.
- Crookall, D. (1998). A quarter century of Ken Jones. *Simulation & Gaming*, 29(3), 293.
- Crookall, D. and Oxford, R. L. (1990). Linking language learning and simulation/gaming. In D. Crookall & R. L. Oxford, (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 3-24). New York: Newbury House Publishers.
- Çakaloz, B. (2008). *Lojistik yönetimde simülasyon temelli eğitim yaklaşımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çuhadar, C. (2008). *Oluşturmacılığa dayalı öğretimde etkileşimin blog aracılığı ile geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Decker, R. (1995). Management team formation for large scale simulations. In J. D. Overby & A. L. Patz (Eds.), *Developments in business simulation & experiential exercises* (Vol. 22, pp. 128-129). Statesboro, GA: Association for Business Simulation and Experiential Learning.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi* (6. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül 2005) kongre kitabı* (cilt II) içinde (ss. 286-292). Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Erişim Tarihi: 10.06.2012, Kaynak: http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/salih_kursad_dolunay_turkoloji_bolumleri_degerlendirme.pdf.
- Dragomir, I-A. and Niculescu, B-O. (2011). Using simulations in communicative English language teaching. *Buletin Stiintific*, 16(1), 18-24.
- Duke, R. D. (1989). Gaming/simulation: A gestalt communications form. In D. Crookall & D. Saunders (Eds.), *Communication and simulation: From two fields to one theme* (pp. 33-52). Clevedon: Multilingual Matters. Retrieved November 18, 2012, from http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Mv4kz36UYd8C&oi=fnd&pg=PR9&q=communication+and+simulation&ots=jsSXOw9qlo&sigQVfXadcOWEYHAavF8djfpaw&redir_esc=y#v=onepage&q=communication%20and%20simulation&f=false.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekler, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.

- Erciyeş, G. (2009). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan, (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. baskı) içinde (229-340). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Brown University: LAB.
- Fripp, J. (1997). A future for business simulations. *Journal of European Industrial Training*, 21(4), 138–142.
- Garcia-Carbonell, A., Rising, B., Montero, B. and Watts, F. (2001). Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. *Simulation & Gaming*, 32(4), 481-491.
- Garcia-Carbonell, A., Watts, F., & Rising, B. (1998). Portfolio assessment in simulation for language learning. In J. Geurts, C. Joldersma and E. Roelofs (Eds.), *On gaming/simulation for the policy development and organizational change* (pp. 333-348). Tilburg: Tilburg University Press.
- Genç, A. (2012). Türk iş dünyasının yabancı dil talebi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 175-185.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Editörleri, A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gömleksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *ZfWT*, 4(3), 95-114.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim*, 175, 210-229.

- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Gürsoy, A. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde oyun yöntemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, International Burch University.
- Güven, İ. ve Ören, T. (2005). Fen eğitiminde benzetim. A. İşman ve F. Dabaj (Eds.), 5th *International Educational Technology Conference (21-23 September 2005) bildiri kitabı içinde* (ss. 244-247). Kaynak: <http://publications.ietc.net/ietc2005.pdf>.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)* (2. baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Halleck, G. B., Moder, C. L. and Damron, R. (2002). Integrating a conference simulation into an ESL class. *Simulation & Gaming*, 33(3), 330-344.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *A. Ü. Tömer Dil Dergisi*, 10, 5-9.
- Hollander, P. A. (1977). The uses of simulation in teaching law and lawyering skills. *Simulation & Games*, 8(3), 319-340.
- Horwitz, E. K., Hortwiz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hyland, K. (1993). Language-learning simulations: A practical guide. *English Teaching Forum*, 31(4). Retrieved 01 March, 2012, from <http://eca.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm>.
- İşçan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşçan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde suggestopedianın (Telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1281-1286.
- Jameel, A. (2011). Simulation in language learning acquisition. *Language in India*, 11(11), 745-751.
- Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jones, K. (1995). *Simulations: A handbook of teachers and trainers* (3rd ed.). London: Kogan Page.
- Jones, K. (1998). Simulations: Reading for action. *Simulation & Gaming*, 29(3), 326-327.
- Jung, C. S. Y. and Levitin, H. (2002). Using a simulation in an ESL classroom: A descriptive analysis. *Simulation & Gaming*, 33(3), 367-375.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *TÜBAR*, 27, 407-421.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *KEFAD*, 7(1), 145-155.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi* (4. basım). Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması: Öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-43.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman.
- Kovalik, D. L. and Kovalik, L. M. (2007). Language simulations: The blending space for writing and critical thinking. *Simulation & Gaming*, 38(3), 310-322.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Lane, J. L., Slavin, S. and Ziv, A. (2001). Simulation in medical education: A review. *Simulation & Gaming*, 32(3), 297-314.
- Li, R-C. and Topolewski, D. (2002). Zip & Terry: A new attempt at designing language learning simulation. *Simulation & Gaming*, 33(2), 181-186.

- Lyu, Y. (2006). *Simulations and second/foreign language learning: Improving communication skills through simulations*. Unpublished master's thesis, University of Toledo.
- Magnin, M. C. (2002). An interdisciplinary approach to teaching foreign languages with global and functional simulations. *Simulation & Gaming*, 33(3), 395-399.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2nd ed.) London and New York: RoutledgeFalmer.
- McVee, M. B., Dunsmore, K. and Gavelek, J. R. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75(4), 531-566.
- Mıdık, Ö. ve Kartal, M. (2010). Simülasyona dayalı tıp eğitimi. *Marmara Medical Journal*, 23(3), 389-399.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Muhayyang, M. (2010). Simulation as a teaching strategy in English foreign language classroom. *Jurnal Sastra Tamaddun*, 7(2), 1-9.
- Mutohhar, S. Pd, M. Pd. (2012). Using simulation in teaching English for elementary school students. Retrieved September 16, 2012, from http://eprints.umk.ac.id/340/17/PROCEEDING_Teylin_2.132-137.pdf
- Oktar Ergür, D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. Erişim Tarihi: 31.12.2012. Kaynak: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/74.pdf>.
- Ören, T. (2006). Benzetim: Temel kavramlar ve ilerlemeler. Erişim Tarihi: 05.05.2012, Kaynak: <http://www.site.uottawa.ca/~oren/pubs-pres/2006/pub-E01-06-benzetim.pdf>.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Peçenek, D. (1998). Yabancı dil öğretiminde benzetim tekniği. *Dil Dergisi*, 73, 45-50.

- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: Animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 79-110.
- Pidd, M. (2009). *Yöneylem araştırmasında benzetim* (M. M. Günal ve H. K. Sezen, Çev.). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Rade, L. (1994). The art of simulation. *European Journal of Engineering Education*, 19(1), 7-14.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria: ASCD.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *TSA*, 13(1), 149-158.
- Sarıçoban, A. (2004). Using drama in teaching Turkish as a foreign language. *Eğitim Araştırmaları*, 14, 13-32.
- Scarcella, R. and Crookall, D. (1990). Simulation/gaming and language acquisition. In D. Crookall and R. L. Oxford, (Eds.), *Simulation, gaming and language learning* (pp. 223-230). New York: Newbury House Publishers.
- Scarcella, R. and Stern, S. L. (1990). Reading, writing, and literature: Integrating language skills. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 119-124). New York: Newbury House Publishers.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri* (Çev. Ed., M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Starkey, B. A. and Blake, E. L. (2001). Simulation in international relations education. *Simulation & Gaming*, 32(4), 537-551.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Tok, T. N. (2008). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay, (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. baskı) içinde (161-214). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.

- Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*, 5(3), 1898-1920.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, H. (2011). Türkiyede ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.
- Vandewalle, J. (1999). Pratik Türkçe öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlar ve çözümleri. *Dil Dergisi*, 82, 6-14. Erişim Tarihi: 02.01.2013. Kaynak: <http://users.telenet.be/orientaal/pratik.html>.
- Yaylı, D. (2011). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (Yenilenmiş 2. baskı) içinde (ss. 71-90). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. (2007). Yabancı dil olarak Türkçe programı öğrencilerinin Türkçeye ve Türkiye'ye ilişkin görüşleri. *EJER*, 26, 221-232.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaylı, D. ve Yavuz, M. A. (2008). Göreve dayalı öğrenme yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygulanmasına ilişkin sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 58-68.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (Yenilenmiş 2. baskı) içinde (ss. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. tıpkı basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2009). Teaching Turkish as a foreign language to Polish speakers. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 105-110.

Yoğurtçu, K. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde “Mikro öğretim tekniği”: Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesi hazırlık sınıflarında karşılaştırmalı bir çalışma. *Dil Dergisi*, 146, 49-70.

Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

<http://translate.google.com.tr/>

<http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/simulationtr.pdf>

<http://www.tdkterim.gov.tr/>

<http://www.tdkterim.gov.tr/bati/>

<http://tdkterim.gov.tr/bts/>

EKLER**EK-1: İzin Belgesi**

**T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01/
Konu : Tez Çalışması


10.10.2012-029737

**ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

İlgi : 26/09/2012 tarih ve 1086 sayılı yazınız.


Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Gürkan TABAK** tarafından İlimiz Kocasinan İlçesi Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak "**Simülasyonla Yabancılara Türkçe Öğretimi**" konulu anket çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan Okul Müdürlüğünün, Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 08/10/2012 tarih ve 29487 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İ. Hatil TOMAKTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
1- Onay Örneği (1 sayfa)
2- Anket Örneği (2 sayfa)

*Behar Bay
12/10/2012
4*

	Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE Osman Kevneci Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr , http://www.kayseri.arge.az	Bilgi: Mehmet SAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: msahin38@windowslive.com Hüseyin YANDIM (Şef) (160)
---	---	---

EK-2: Tez İsim Değişikliği Belgesi

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Yazı İşleri

SAYI : B.30.2.ERC.0.46.72.01-500/ 785

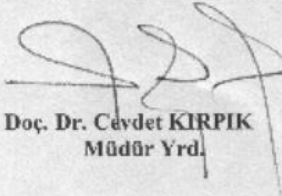
KONU: Enstitü Yönetim Kurulu Kararı

16/11/2012

Sayın Gürkan TABAK

Enstitü Yönetim Kurulu'nun 08/11/2012 tarihli 32 sayılı toplantısında alınan 2012/264 sayılı karar metni aşağıda belirtilmiştir.

Bilginizi rica ederim.


Doç. Dr. Cevdet KIRPIK
Müdür Yrd.

2012/264- Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi 4050431101 numaralı Gürkan TABAK' ın 05/11/2012 tarihli dilekçesi görüşüldü; Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 46. maddesine göre Anabilim Dalı Başkanı ve Danışmanın da olumlu görüşleri doğrultusunda "Simülasyonla Yabancılara Türkçe Öğretimi" olan tez adının tezini aynı sürede bitirmesi şartı ile "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim(Simülasyon) Tekniğinin kullanımı" olarak değiştirilmesine,

EK-3: Basın Duyurusu*EğitimTV,**Yabancı Ülkeler Temsilciliği,**Kayseri.***28.11.2012****Yabancı Ülkelerin Kendine Özgü Değerleri Programı**

(Basın Duyurusu)

Kayseri’de birçok yabancı uyruklu insan yaşamasına rağmen Kayserililer yabancı ülkelerin kendilerine özgü değerlerini bilmemektedir. Kanalımız olarak Kayserililere yabancı uyruklu insanlarımızın milli değerlerini tanıtmak istemekteyiz. Bu sebeple EğitimTV Yabancı Ülkeler Temsilciliği tarafından “*Yabancı Ülkelerin Kendine Özgü Değerleri*” adı altında bir program düzenlenecektir.

Kayseri ili Kocasinan ilçesinde bulunan Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi’nde öğrenimine devam eden yabancı uyruklu öğrenciler, 07.12.2012 tarihinde gerçekleşecek olan programa ülkelerinin kendine özgü değerlerini tanıtmak için davetlidir.

Yabancı uyruklu öğrencilerden programda ülkelerine özgü şu değerleri tanıtmayı istenmektedir:

- Ülkelerine özgü kıyafetler,
- Ülkelerine özgü yemekler,
- Ülkelerine özgü müzikler,
- Ülkelerine özgü müzik aletleri.

Çekim detayları e-posta ile gönderilecektir.

Katılımlarınızı beklemekteyiz, saygılarımızla...

EğitimTV
Yabancı Ülkeler Temsilcisi



EK-4: Okul Duyurusu

DUYURU
30.11.2012

Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi Müdürlüğü,
KAYSERİ

EğitimTV tarafından 07.12.2011 tarihinde 10/B sınıfında gerçekleştirilecek olan “*Yabancı Ülkelerin Kendine Özgü Değerleri*” adlı programda yabancı ülkelerin değerlerini tanıtmak için 10/B sınıfının öğrencileri seçilmiştir. Kayseri’de yaşayanlar yabancı ülkelerin değerlerini bilmedikleri için bu program yapılacaktır. Öğrencilerden kendi ülkelerine özgü kıyafetler, yemekler, müzikler ve müzik aletlerinin tanıtılması istenmektedir. Programa katılacak öğrencilere 10/B sınıfı edebiyat öğretmeni [REDACTED] danışmanlık yapacaktır. Öğrencilere detaylı bilgi edebiyat öğretmeni tarafından verilecektir.

Mustafa Germirli
Anadolu İmam-Hatip Lisesi Müdürü

[REDACTED]

Adres: Mimarsinan Mahallesi Murat Caddesi No:2, 38020
Kocasinan KAYSERİ/TÜRKİYE Tel: +90 352 234 06 83

<http://www.mustafagermirliihl.k12.tr>

EK-5: Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Benzetim tekniğinin yabancıların Türkçe öğrenme sürecine katkısı nelerdir?

Tarih: __/__/2012

Saat

(Başlangıç/Bitiş)_____/_____

Giriş

Merhaba, adım Gürkan Tabak. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda hem yüksek lisans öğrencisi hem de aynı anabilim dalında araştırma görevlisiyim. Yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim (simülasyon) tekniğinin kullanımı konusunda tez hazırlamaktayım. Özellikle benzetim tekniğinin yabancıların Türkçe öğrenme sürecine katkısını belirlemede sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye başlamadan önce, yapılacak görüşmenin gizli tutulacağını belirtmek istiyorum. Görüşmenin içeriği hakkında öğrencilere, öğretmenlere, okul müdürüne bilgi verilmeyecektir. Tezde isminize yer verilmeyecektir.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru veya belirtmek istediğiniz bir fikir var mı?

Konuşmalarınızı kaydedebilir miyim?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz başlamak istiyorum.

Araştırma Soruları

1. Benzetim tekniği hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin, daha önceki derslerde yaptığınız uygulamalardan farklı gördüğünüz unsurları nelerdir?

İpucu: Fiziksel Öğrenme Çevresi Açısından

Öğrenme Açısından

Uygulama ve Etkinlikler Açısından

3. Benzetim tekniğinde, öğretmen rolü (kendi rolünüz) hakkında ne düşünüyorsunuz?

4. Benzetim tekniği uygulanırken ortamda oluşan iletişim ve etkileşim konusunda ne düşünüyorsunuz?

Alternatif: Benzetim tekniğinin uygulandığı ortamda oluşan iletişim ve etkileşimin daha önceki uygulamalardaki ortamdaki farklı olduğunu düşünüyor musunuz, nasıl?

İpucu: Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi
Öğretmen – Öğrenci Etkileşimi
Öğrenen – Çevre/Materyal Etkileşimi

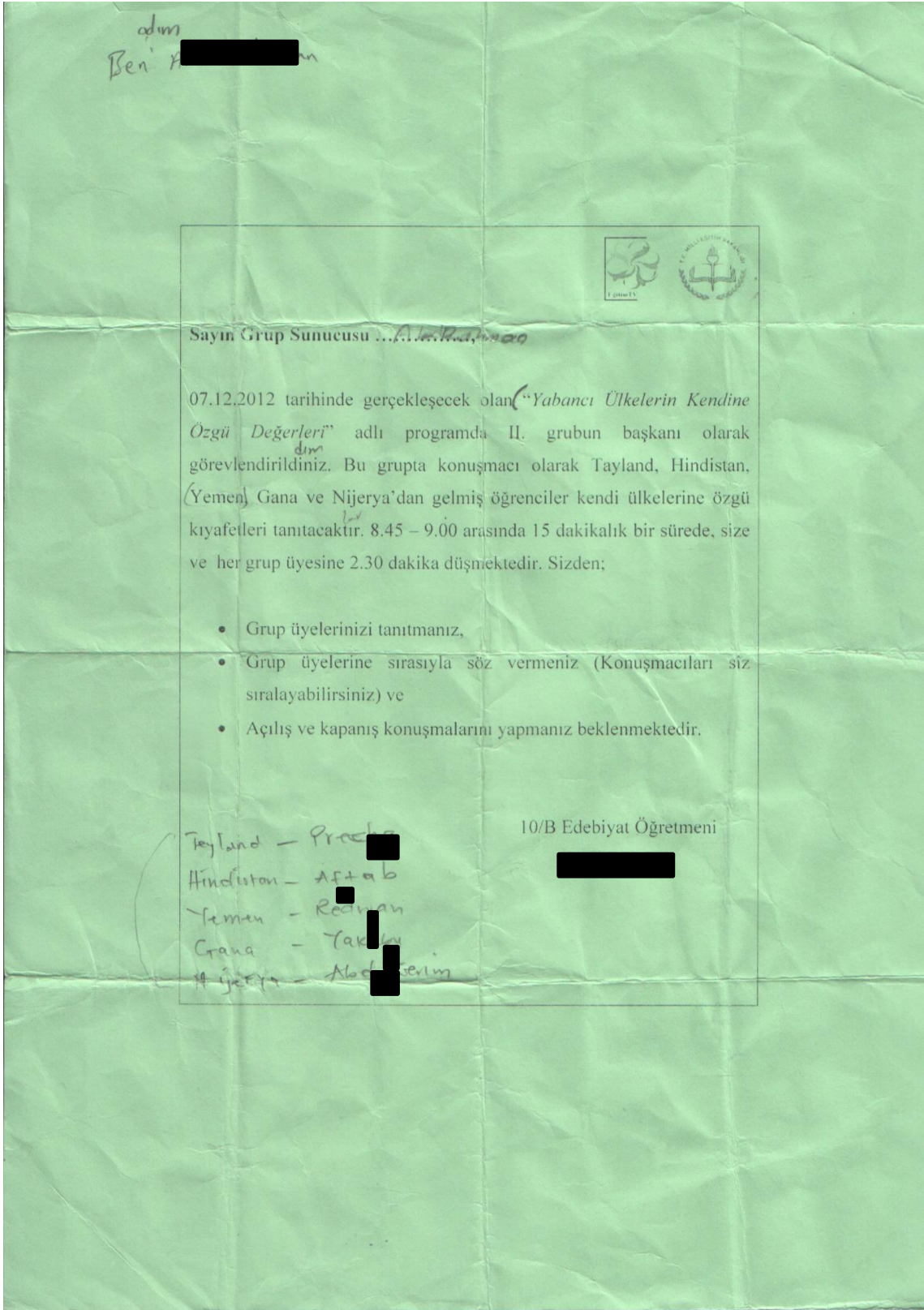
5. Benzetim tekniğinde en çok hoşlandığınız/beğendiğiniz durumlar nelerdi?

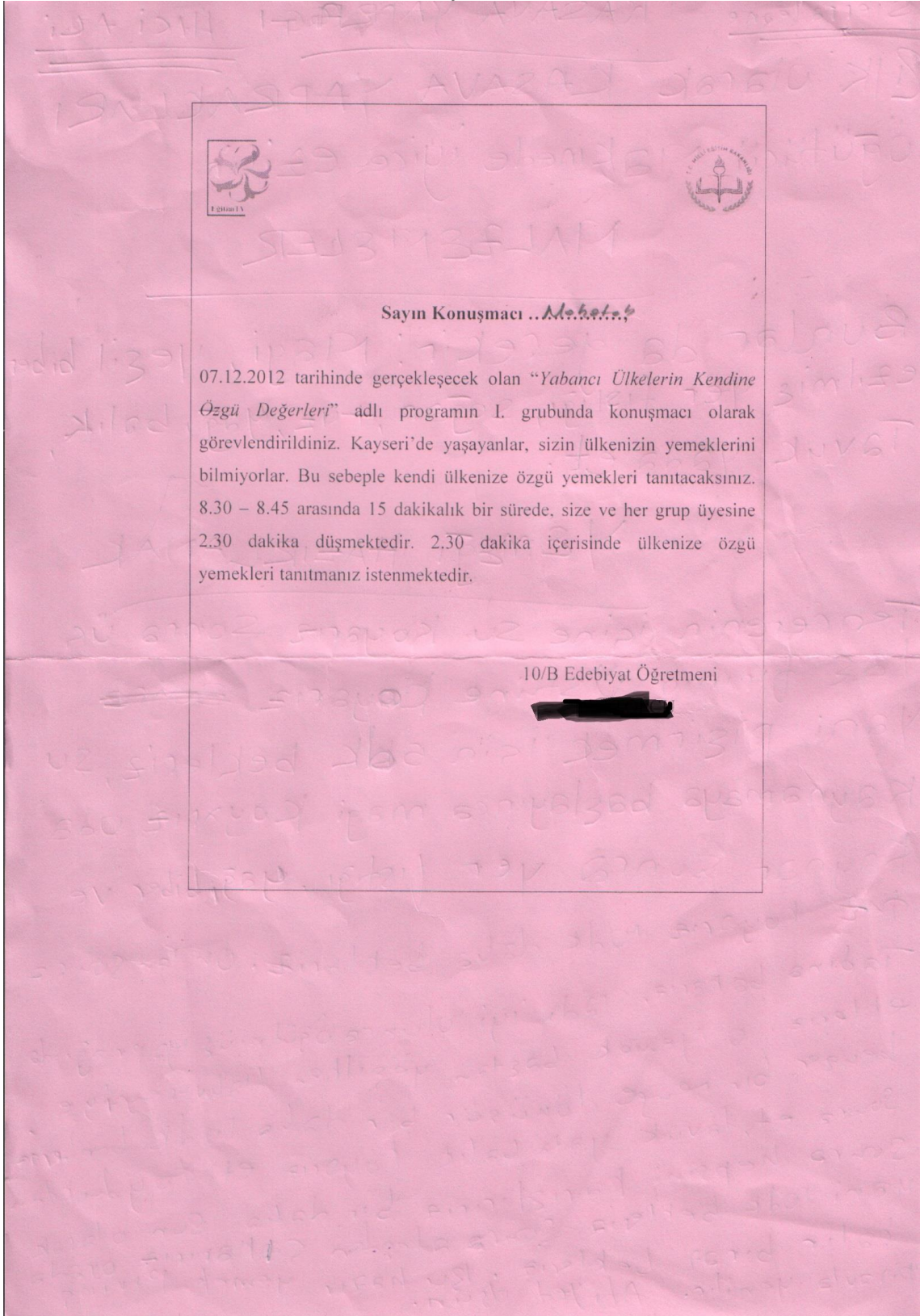
6. Benzetim tekniğinde hoşlanmadığınız durumlar nelerdi?

7. Öğretmen olarak benzetim tekniğinde yer almak size neler kazandırdı?

İpucu: Bilişsel Açıdan
Öğrenme Açısından
Düşünme Becerileri Açısından (Eleştirel, Yaratıcı, Problem Çözme)
Sosyal Açıdan (Katılım, Etkileşim, Sorumluluk Alma, İşbirliği)
Duyuşsal Açıdan (Güdülenme)

EK-6: Grup Sunucusu Örnek Katılım Davetiyesi



EK-7: Konuşmacı Örnek Katılım Davetiyesi

ÖZGEÇMİŞ

➤ Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 24.09.1988

Doğum Yeri : İzmir

➤ Eğitim Bilgileri

İlköğretim : Atatürk İlköğretim Okulu - İzmir, 2002.

Lise : Selçuk Süper Lisesi - İzmir, 2006.

Üniversite : Balıkesir Üniversitesi - Balıkesir, Türkçe Öğretmenliği, 2010.

➤ İş Bilgileri

Araştırma Görevlisi,

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, 2010-Devam ediyor.

0352 437 32 06 / 37269 / gurkantabak@erciyes.edu.tr, gurkantabak@gmail.com

KAYSERİ

➤ Yayınlar

Makaleler

Tabak, G. (2012). Sbs Türkçe Testlerindeki Görselleri İçeren Soruların İncelenmesi (The Analysis of Questions Including Visuals in Sbs Turkish Tests). *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 174-183.

Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası (A Bibliography of Teaching Turkish as a Foreign Language). *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 32, 73-126.

Göçer, A. ve Tabak, G. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Görsel Okuma Etkinlikleri Bağlamında İncelenmesi (Analysis of the 5th Grade Students' Turkish Workbooks in Terms of Visual Reading Activities). *İlköğretim Online*, 11(3), 790-799.

Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Hikâye Haritalama Yöntemine Göre İncelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50.

Bildiriler

Göçer, A., Tabak, G. ve Toprak, E. (2012). Öğretmen Adaylarının "Görsel Okuryazarlık" ile İlgili Algıları. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İSTANBUL, 12-14 Eylül 2012, ss.426.

Tabak, G. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). II. Eğitim Bilimleri Öğrenci Araştırmaları Kongresi, KAYSERİ, 7-9 Eylül 2012, ss.33.

Tabak, G. (2012). Learning Turkish as a Foreign Language via Electronic Tandem (Etandem). 2nd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, BOSNA HERSEK, 4 - 6 May 2012, pp.122 – 123.