



Yıldız Teknik Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

**KENDİ KENDİNE DİL ÖĞRENME MODELİ VE TÜRKÇENİN
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ**

Betül TARHAN

03717001

145473

Tez Danışmanı: Öğr. Gör. Dr. Aybars ERÖZDEN

İstanbul, 2005

ÖZ

Bu çalışmada Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecini kendi başına tamamlamak isteyen bir bireyin öğrenen özelliklerinin neler olması gerektiği ve bu süreçte gereksinim duyacağı bir gerecin nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada öncelikle yetişkin eğitiminde kullanılan kavram ve tanımlamalara yer verilerek öğrenen özellikleri sunulmuştur. Araştırma boyutunda ise bireylerin gereksinmelerini karşılayacak bir gerecin niteliklerinin neler olması gerektiği ulamlanmıştır. Yapılan araştırma verilerine dayanılarak kendi kendine öğrenme modeli çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonraki bölümde ise çıkarılan model temel alınarak çalışma yaprakları ve örnek bir yoğun teker hazırlanmıştır. Çalışma yapraklarında seçilen etkinliklerin gerekçeleri sunulmuştur. Son bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

ABSTRACT

In this study how the characteristics of the learner profile of an individual who would like to learn Turkish as a foreign language on his/her own and the properties of the material that he/she would need to use during the learning process should be specified. In this study, the concepts and definitions in adult education are first investigated and then the learners' characteristics are presented. In the research section, the qualities of the material which covers the needs of the learners are categorized. A self learning model is constructed according to the research data. In the following section a number of worksheets and a computer-assisted material are designed based on the self learning model discussed. The reasons of the activities in the worksheets are also presented. In the final section some conclusions are drawn and suggestions given.

ÖNSÖZ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programının açılması için büyük uğraşlar veren Prof. Dr. Sayın Ömer Demircan'a ve emeği geçen herkese teşekkürü bir borç bilirim. Kendi anadilimize farklı bir bakış açısı kazandıran, bizleri yetiştirmek için uğraşlar veren Prof. Dr. Sayın Zuhâl Ölmez'e, Prof. Dr. Sayın Mehmet Ölmez'e, Öğr.Gör. Sayın Feyza Hepçilingirler'e ve Öğr.Gör. Dr. Sayın Aybars Erözden'e sonsuz teşekkürler. Bu tezin tamamlanmasında, daha doğrusu her aşamasında emeği, sabrı ve güleryüzüyle yardımlarını benden hiç esirgemeyen ve yanımda olan Sayın Danışmanım Öğr.Gör. Dr. Aybars ERÖZDEN'e sonsuz teşekkür ederek tezimi kendisine ithaf ediyorum.

Beni bugünlere kadar getiren maddi manevi hiçbir yardımı benden esirgemeyen çok sevgili anneme, babama ve tezin yazım aşamasının bütün sıkıntısını benimle birlikte yaşayan sevgili kardeşime minnettar olduğumu belirtmek isterim, sizlere çok şey borçluyum...

Destegini buradan çok uzaklarda da olsa hiç esirgemeyen Sayın Hakkı Süzer'e; yoğun-tekerin hazırlanmasında emeği geçen Sayın Hasan Cahit Mete'ye de çok teşekkür ediyorum.

Tezimi tamamlamam için zaman ve çalışma inkânı sağlayan çok değerli Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Başkanlığına ve tüm sevgili çalışma arkadaşlarıma ve bütün herkese sonsuz teşekkürlerle...

— *B.T.*

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
Çizgeler.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. SUNUŞ: KENDİ KENDİNE ÖĞRENME.....	1
1.2. DİL NEDİR?.....	3
1.3. YABANCI DİL VE İKİNCİ DİL.....	5
1.4. ÖĞRETME VE ÖĞRENME.....	7
1.4.1. ÖĞRENME	7
1.4.2. ÖĞRETME.....	8
1.5. KENDİ KENDİNE ÖĞRENİM İÇİNDE GEÇEN KAVRAMLAR, TANIMLAR ve BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELLERİ	8
1.5.1. YETİŞKİN EĞİTİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLAR VE TANIMLAR... 10	
1.5.1.1. YETİŞKİN EĞİTİMİ	10
1.5.1.2. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME.....	11
1.5.1.2.1. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMENİN TEMELLERİ.....	12
1.5.1.2.2. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME NEDİR?.....	16
1.5.1.2.3. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME MODELLERİ.....	20
1.5.1.2.3.1. KİŞİSEL SORUMLULUK YÖNELTİMİ MODELİ.....	20
1.5.1.2.3.1.1. KİŞİSEL SORUMLULUK YÖNELTİMİ MODELİNE YAPILAN ELEŞTİRİLER	21
1.5.1.2.3.2. CANDY’NİN ÖĞRENMEDE ÖZYÖNETİM MODELİ	22
1.5.1.2.3.3. GROW’UN DERECELENDİRİLMİŞ ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME MODELİ.....	23
1.5.1.2.3.4.GARRISON’IN ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME MODELİ	24
1.5.1.3. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ.....	26
1.5.1.3.1. ÖZERKLİK VE ÖZYÖNETİM KARŞILAŞTIRMASI	29
1.5.1.4. ÖZDÜZENLEME	32

1.5.1.4.1. Özdüzenleme Modelleri	32
1.5.1.4.1.1. Boekaerts'in Modeli	32
1.5.1.4.1.2. Pintrich'in Modeli	34
1.5.1.4.1.3. Borkowski'nin Modeli.....	35
1.5.1.4.1.4. Winne'in Modeli	36
1.5.1.4.1.5. Zimmerman'nın Özdüzenlemenin Toplumsal Bilişsel Modeli	37
1.5.1.5. Özyeterlilik	37
1.5.2. BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELLERİ	38
1.5.2.1. ÖĞRETME MAKİNELERİ	39
1.5.2.2 PROGRAMLI ÖĞRETİM	40
1.5.2.2.1. PROGRAMLI ÖĞRETİMİN DAYANDIĞI TEMEL İLKELER	41
1.5.2.2.2. PROGRAMLI ÖĞRETİM GEREĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	41
1.5.2.2.3. PROGRAMLI ÖĞRETİM GEREĞİNİN HAZIRLANMASINDA TEMEL YAKLAŞIMLAR.....	43
1.5.2.3. BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM.....	43
1.5.2.3.1. BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN AMAÇLARI	44
1.5.2.3.2. BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN ÜSTÜNLÜKLÜ YÖNLERİ	45
1.5.2.3.3. BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN ÜSTÜNLÜKSÜZ YÖNLERİ	46
1.5.2.4. DALTON PLANI	47
1.5.2.5. KELLER PLANI	47
1.5.2.6. İLKOKULLARDA ÖĞRENİM SÖZLEŞMELERİ YÖNTEMİ	48
1.5.2.7. AÇIKÖĞRETİM	48
1.5.2.8. “TUTORLARIN İSTİHDAMI” YÖNTEMİ (= “TUTOR ÖĞRETİMİ” YÖNTEMİ= BİREYSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİ)	49
1.5.2.9. BİREYSEL YÖNETİLMİŞ ÖĞRETİM (INDIVIDUALLY PRESCRIBED INSTRUCTION)	49
1.5.2.10. İHTİYAÇLARA UYGUN ÖĞRENİM PROGRAMI (=PROGRAM FOR LEARNING ACCORDING TO NEEDS PLAN).....	50
1.5.2.11. BİREYSEL YÖNELİMLİ ÖĞRETİM (=INDIVIDUALLY GUIDED EDUCATION, IGE).....	51
1.5.2.12. TAM ÖĞRENME	52
1.6. KENDİ KENDİNE ÖĞRENİMİN GEREKÇELERİ	52
1.7. DEĞERLENDİRME	54

2. ARAŞTIRMA.....	56
2.1. KENDİ KENDİNE ÖĞRENME (ÇALIŞMA) MODELİ NEDEN ÇIKARILMAYA ÇALIŞILDI?.....	56
2.2. MODEL ÇIKARIMINA DOĞRU	57
2.2.1. ÖĞRENEN ÖZELLİKLERİ	60
2.2.2. GEREÇ ÖZELLİKLERİ	62
2.2.2.1. İçerik Özellikleri.....	62
2.2.2.1.1. Söylem	62
2.2.2.1.2. Ekinsel Öğeler	65
2.2.2.1.3. Gereksinim Çözümlemesi.....	67
2.2.2.1.4. İzlençe.....	69
2.2.2.1.5. Dil Bileşenleri.....	72
2.2.2.1.5.1. Okuma	72
2.2.2.1.5.2. Dinleme	75
2.2.2.1.5.3. Konuşma.....	76
2.2.2.1.5.4. Yazma.....	76
2.2.2.1.6. Bilgi Birimlerinin Sunuluşu	77
2.2.2.1.7. Alıştırılmalar.....	80
2.2.2.1.8. Güdüleyiciliği	84
2.2.2.2. Gerecin Fiziksel Özellikleri.....	86
2.2.2.2.1. Görünüş Geçerliliği ve Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı Diğer Özellikler.....	86
2.2.2.2.2. Tamamlayıcı Araçgereçler	88
2.2.2.3. Gereç İçin Dönüt, Değerlendirme ve Düzeltme	92
2.2.2.4. Pazarlama.....	93
3. ÖRNEK BİRİMLER	94
3.1. BİRİM 1	94
3.1.1. Yanıt Anahtarı	106
3.2. BİRİM 2.....	108
3.2.1. Yanıt Anahtarı:	117
3.3. BİRİM 3.....	118
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	125
EK 1: TERİMLER SÖZLÜKÇESİ	127
EK 2: YOĞUN TEKER	129

Çizgeler

Çizge 1: Toplu Öğretim / Bireyselleştirilmiş Öğretim	9
Çizge 2: Brockett ve Hiemstra'nın Özyönetimli Öğrenme Modeli.....	21
Çizge 3: Grow'un "Derecelendirilmiş Özyönetimli Öğrenme" Modeli.....	24
Çizge 4: Garrison'ın Özyönetimli Öğrenme Modeli (Özyönetimli Öğrenmenin Boyutları)	25
Çizge 5: Özerkliğin etkilendiği ve etkilediği kavramlar	30
Çizge 6: Boekaerts'ın Özdüzenleme Modeli.....	33
Çizge 7: İdeal Benlik	34
Çizge 8: Özdüzenlemeli Öğrenmenin Basamakları.....	35
Çizge 9: Winne'in Modeli	36
Çizge 10: Güdü, Özyeterlilik ve Özerk Öğrenme İlişkisi	38

1. GİRİŞ

1.1. SUNUŞ: KENDİ KENDİNE ÖĞRENME

1960'larda yetişkin öğrenenler üzerine yapılan çalışmaların hız kazanmasıyla yetişkin öğrenenlerin öğrenme özellikleri belirlenmeye başlanmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye daha hızlı ulaşma ve bilginin hızlı nitelik değiştirir olması kurumlara sığdırılan bilginin bireylere yetmemesi “yaşam boyu öğrenme” kavramını doğurmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin her bireyin hakkı olduğu ve temelde her bireyin öğrenebileceği gibi nitelikleri özekte tutan insancıl yaklaşım birçok yetişkin kavramını ve terimini etkilemiştir. İnsancıl yaklaşımla birlikte öne çıkan “öz” kavramı yetişkin öğreniminde özdeğerlendirme, özizleme, özyönetim gibi birçok kavramın ortaya çıkış noktası olmuştur. Böylece bireyin birey olarak getirdikleri ve sahip oldukları öğretimin başlıca noktası olmaya başlamıştır. Dolayısıyla eğitimde nasıl öğreteceğiz üzerinde duran kuramlardan bireyler kendi kendilerine nasıl öğrenirler hakkında kuramlar geliştirilmeye başlanmıştır.

Bunlardan en çok ses getireni Houle tarafından tanımlanan özyönetimli öğrenmedir. Kendilerini yönetebilen bireylerin yaşam tarzları belirlenirken öğrenmeye bakış açıları da bulunmaya çalışılmıştır. Sadece dil eğitimi alanında değil hemen hemen bütün alanlarda yetişkinlerin katıldığı projeler incelenmiş ve yetişkinlerin özyönetimli olabilmeleri için gerekli olan ruhsal kapasiteler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada kendi kendine öğrenebilmeyi başarabilecek bir bireyde olması gerekenler ve bu süreci tamamlayabilmesi için gereksinim duyacağı gerecin nitelikleri değişik ulamlar altında toplanmaya çalışılmıştır. Bireyin kendi kendine dil öğrenebilmesi için birçok ruhsal etmenin harekete geçirilmesi gerekliliğinin ayırdına varılmıştır. Özyönetimli öğrenme modelleri tanımlanmış ve nitelikli öğrenmenin bireyin sorumluluk almasıyla ilgili olduğu

bulunmuştur. Özyönetimli olan bireyde bulanması gereken ruhsal kapasiteler özerklik, özdüzenleme ve özyeterlilik olarak saptanmıştır.

Birbiri ile fazlasıyla ilintili olan bu kavramlar arasındaki ilişkiler tezin “**1. GİRİŞ / 1.5.1. YETİŞKİN EĞİTİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLAR VE TANIMLAR**” bölümünde sunulmuştur. Sonraki aşamada, “**1.5.2. BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELLERİ**” bölümünde ise bugüne kadar uygulanmaya çalışılan hemen hemen bütün bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri bir başlık altında kümelenmiştir. Tezin “**2. ARAŞTIRMA**” bölümünde ise dil öğrenimi sürecini kendi kendine tamamlamak isteyen bir bireyin gereksinimlerini karşılayabilecek bir gerecin nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nitelikler göz önüne alınarak geliştirilen kendi kendine çalışma (öğrenme) modeli “**2.2. MODEL ÇIKARIMINA DOĞRU**” bölümünde tartışılmaktadır. Model kuşkusuz farklı gereksinimler için daha ayrıntılı ulamlanmaya açıktır.

Çalışmanın sonuçlarının özgün değerlendirmesi ise “**3. BİRİMLER**” bölümünde yer almaktadır. Bu bölümde modeldeki bileşenlere uygun şekilde bir gereç tasarlanmıştır. Gereç, öğrencilerin gereksinimlerinin öğrendikleri yabancı dilde hayatta kalmak olduğu ve kendi anadillerinin veya bildikleri başka bir dilin İngilizce olduğu varsayılarak hazırlanmış bir yoğun teker ve çalışma yapraklarıdır. Gerecin çalışma yapraklarının neden bu şekilde hazırlanıldığı yorumlanmış böylece bu çalışmanın amaçları doğrultusunda yapılması düşünülen ve planlanan incelemeler tamamlanmıştır. Yapılan bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe’yi kendi başına öğrenmek isteyen bireylere nasıl bir gereçle destek sağlanacağı öğrenen özellikleri, artalan bilgisi, model, çalışma yaprakları ve önerilerle birlikte sunulmaktadır.

1.2. DİL NEDİR?

Nermi Uygur, Augustinus'un 'zaman' için söylediği ünlü sözü dile uygulayarak şöyle der: "Dil nedir peki? Kimse bana sormayınca, biliyorum. Birine açıklamaya kalkınca bilmiyorum." (Kıran, 1996:10).

Dil, birçok yönler içeren karmaşık bir yapıdır (Vardar, 1998:11). Dil, çok anlamlı bir kavramdır, öncelikle insana özgü, bütün dillerin üstünde bir iletişim yetisini anlatır (Kocaman ve Osam, 2000:36). Dil, ekinle birleşir ne zaman nasıl konuştuğumuza göre başkalık gösterir, bu yüzden dil öğrenimi ve öğretimi yalnızca yapısal olarak değerlendirilmez birçok bileşenin bulunduğu bir süreç olarak ele alınabilir. Dil bir göstergeler düzenidir (Demircan, 1990:27). İnsanlık tarihine bakıldığında, insanlar hep daha iyiyi bulma yolundadırlar. Bulunan bilgilerin diğer kuşaklara anlatılması sözlü veya sözsüz dil aracılığı ile sağlanmıştır. Resim, yazı, efsane, masal vb. İnsanoğlu aslında hep iletişim kurma gereksinimi duymuştur. Dil, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi yasaları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan toplumsal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler dizgesidir." (Ergin, 2001:7).

Dil kullanıldığı toplumun da pek çok özelliklerini, yaşayışını geleneklerini, dünya görüşünü, yaşam felsefesini, inançlarını, bilim, sanat ve tekniğe katkılarını yansıtır (Kıran, 1996:16). Gerçekten de, Leibniz'in dediği gibi "dil insan usunun aynasıdır" ve ruhsal davranışı bizim bildiğimizden değişik olan ulusların mantığını anlamamıza yardım eder (Kıran, 1996:16; Aksan, 1979:11-13'ten alıntı).

Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır (Aksan, 2000:11).

Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli imler dizgesidir. Elle başla, gözle kaşla imler yaparak da kimi duygularımızı, düşünce ve dileklerimizizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız dilimizdir (Banguoğlu, 1998:9).

Duygu, düşünce ve isteklerimizizi anlatmaya yarayan imlerin daha çok, ses imlerinin hepsine birden dil denir (Gencan, 1966:1).

Dil, düşüncenin daha geniş anlamıyla içbenliğimizin aynasıdır. Dillerin türeyişi, kişiöğlunda en çok merak uyandıran konuların başında gelir. Birçok filazoflar ve dilbilimciler, bu meraklı, bu güç konuyu incelemeye, derinleştirmeye çalışmışlar, türlü kuramlar ileri sürmüşlerdir (Gencan, 1966:1).

İnsanoğlu iletişim gereksinimini karşılarken kullandığı bu çok yönlü yapı onu, diğer canlılardan ayırmaktadır. Dil ekinle iç içedir, içinde geliştiği toplumun dünya görüşünden, dini duygularından, mutlu olaylardan, çekilen sıkıntılardan etkilenir ve böylece kendini hep yenileyerek canlı kalmaya devam eder. Dil, aynı coğrafyada yaşayan insanları tutan temel unsurdur denilebilir. Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları olanaklı olamayacağından, bir topluluğu topluma dönüştürür (Aksan, 2000:13).

Dilyetisi hem bireysel hem de toplumsal yanı olan; her an yerleşik bir dizgeyle evrim içeren çağdaş ve geçmişin ürünüdür. Peki dil nedir? Dilyetisi ile karıştırmadan; gerçi dil, dilyetisinin en önemli, ama yalnızca bir bölümüdür. Hem dilyetisinin toplumsal ürünüdür, hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımın bütünüdür. Tümöyle ele alındığında dilyetisinin pek çok biçime büründüğü, karmakarışık bir olgular bütünü olduğu görülür. Dilyetisi birçok alana açılır: Hem fiziksel, fizyolojik ve anlksal niteliklidir, hem de bireysel ve toplumsal özelliklidir. İnsana ilişkin olguları kapsayan hiçbir ulama yerleştiremeyiz onu. Çünkü dilyetisinin birliğini nasıl

ortaya çıkaracağımızı bilemeyiz. Buna karşılık, dil kendi başına bir bütündür, bir sınıflandırma ilkesidir (Saussure, 1998:38).

Dil, toplumsal bir yapıdır, bu toplum bireylerden oluşan bir insan topluluğu olduğu için, insanın düşünüş biçimi, bu yapıda da kendini gösterir. Dil, bireyler arasında deyin kullanılması olanaklı kılmak için, toplumun benimsediği gerekli alışkanlıkların, düzenin bütünüdür. Birey yalnız başına ne dili yaratabilir, ne de onu geniş ölçüde değiştirebilir. Dil ancak, toplulukça benimsenmiş bir tür uzlaşma yoluyla var olabilir. Bu bakımdan dil, onu konuşan bireyden bağımsızdır, onun dışında bulunur (Köksal, 2003:27).

1.3. YABANCI DİL VE İKİNCİ DİL

Yabancı dil genellikle bir dilin konuşulduğu ülke dışında öğrenilen, konuşulan dili belirler (Kocaman ve Osam, 2000:125). İnsanlar, dil ile iletişim kurdukları için ikinci bir dili bilmek, toplum içinde kişiye ayrı bir tüzük kazandırmaktadır. Yabancı dil bilen kişilerin ayrıcalıkları bir yana kazançları da benzer oranda arttığından, birçok aile çocuklarını yabancı dille öğretim yapan özel yabancı okullara gönderebilmek için daha ilkokul dördüncü veya beşinci sınıfta bu hazırlığa katkıda bulunan özel dersane ya da bu okulların açtığı kurslara göndermekte, özel öğretmen tutmakta ve bu yarışa var güçleriyle katılmaktadırlar (Demircan, 1990:19). Yabancı dil öğrenmeye giderek artan bu talebi karşılamak için özel kurslar açılmakta, kim daha iyi öğretecek yarışı içinde yeni yöntemler denenmektedir. Bulunan yöntemler dilbiliminin dile bakış açısından etkilenmekte dil bilimindeki ilerleme yabancı dil öğretim yöntemine yansımakta ve uygulamalı dilbilim kendine özel bir yer edinmektedir. Buradan çıkarılabilecek sonuç; dilbilim ve yöntem bilgisinin birbirini etkilediği, sonra kitapların buna göre düzenlendiği, kursların kitapların önerdiği eğitim araçgereçlerini sağladığı ve bu ilişkinin zincirleme devam ettiğidir. Dil eğitimi başarılı kılmak bu kadarla olanaklı olamamakta; öğrencinin güdüsü, gereksinimi ve ne kadar bilinçli olduğu da dil öğrenimini yakından ilgilendirmektedir.

“Yabancı dil” kavramı ile birlikte söz konusu olan bir diğer kavram da “ikinci dil”dir. İkinci dil anadili dışında öğrenilen ve öğrenildiği ülkede resmi olarak kullanılan dildir. İkinci dil resmi dil olduğundan yaşanan ülkede siyasal, ekonomik ve toplumsal yaşam için vazgeçilmez durumdadır (Kocaman ve Osam, 2000:125). Yabancı dil öğrenilir, ama ikinci dil doğal bir iletişim süreci içinde genelde edinilir.

Yaşamın herhangi bir evresinde anadilinden başka ikinci bir dili bir ölçüde kullanmaya başlayan bir kişi “ikidillilik” dönemine girmiş sayılmakla birlikte, henüz ikidilliliğin tanımında bir uzlaşma yoktur (Demircan, 1990:20; Weinreich 1953, Haugen 1954, Diebold 1961, Stern 1983:14’dan alıntı). Kimilerine göre ikinci dilde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden birini en alt düzeyde kullanabilen kişi (Macnamara1967); başkalarına göre ise iki ayrı dili, dil işlemleri arasında herhangi bir girişim/karıştırma olmaksızın kullanabilen kişi (Oestreicher1974), ya da iki ve daha çok dili anadili ölçüsünde kullanabilen (Bloomfield 1933) kişi ikidilli sayılmaktadır. Öteki tanımlarda ise, öğrenme yaşına göre ikinci dilin anadille birlikte, (ard arda, erken ya da geç) edinilmesi (Kessler 1971, Swain 1972) “andaş iki dillilik” adını alır; burada önce ortak olan kurallar öğrenilmekte, sonra özel kurallara geçilmektedir. Öğrenme ortamına göre, ancak sonradan terkedilen (Mc Laughlin 1978:8; Stern 1983: 298), “eş bağlamlı” (compound) ve “ayrıbağlamlı” (coordinate) (Osgood ve Sebeok 1954, Brooks 1960), “yapay/doğal” (Stern 1973), ya da dillerin kullanım alanlarına göre ikidillik “eş işlevli” olarak tanımlanmaktadır (Demircan, 1990:20; Fishman 1968, 1972:102; Swain Cummings 1979’dan alıntı).

Eğitim Programları açısından ikidilliliğin iki türlü uygulaması vardır: Daldırma ve batırma. Öğretimin tümüyle ikinci bir dilde yapılmasına “daldırma”; kimi çocukların evde anadilini kullanıp, okulda ise ayrı bir dilde, anadilinde öğrenim gören çocuklarla birlikte öğrenim görmeleri “batırma” olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, Anadolu Liselerinde

olduğu gibi eğitimin tümüyle ikinci dilde yapılmasına “daldırma”; Almanyada’ki Türk “göçmen işçi” çocuklarının Alman çocuklarıyla birlikte öğrenim görmeleri “batırma”dır. Bu terimlerle birlikte kayıplı ve kazançlı ikidillilik terimlerinden bahsedilmektedir (Demircan, 1990: 21; Lambert 1977’den alıntı). Birinci dilin prestijli olması ve ikinci dil tarafından dışlanmaması durumunda, öğrenci eş düzeyde kullandığı ikinci bir dil edindiği için buna “kazançlı” iki dillilik denmektedir. Böyle öğrenciler her iki dilde de yüksek düzeyde başarı göstermektedirler. Öte yandan, daha prestijli bir ikinci dil tarafından yeri alınmakta olan bir azınlık dilini konuşanların durumu, anadili yerini yavaş yavaş ikinci dile bıraktığından, “kayıplı” iki dillilik sayılmaktadır (Demircan,1990:22).

1.4. ÖĞRETME VE ÖĞRENME

1.4.1. ÖĞRENME

Öğrenme eski çağlardan beri düşünürlerin ve bilim adamlarının değişik biçimlerde tanımladıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir kavramdır. Günümüzde ruhbilimcilerin ve eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanıma göre öğrenmenin üç temel özelliği vardır:

- a) Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir.
- b) Öğrenme yaşantı ürünüdür.
- c) Öğrenme kalıcı izlidir (Erden ve Akman, 2000:129-130).

Öğrenme kişilerin bir şeyleri daha iyi yapabilmek için bilgilerini ve becerilerini geliştirme adına yaptıklarıdır (Harrison, 1999: 22).

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Doğduğu zaman bilinçli hiçbir davranış göstermeyen insanoğlu, yaşaması için gerekli olan tüm davranışları çevre etkisi ve

doğuştan sahip olduğu güçlerin yardımıyla öğrenir. Öğrenme değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, ruhbilimcilerin çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğunu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Fidan, ?:10).

1.4.2. ÖĞRETME

Öğretme ise geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğrenme bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir. Öğretme etkinlikleri kişide davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla bir ya da birkaç kişi bir tarafından düzenlenebileceği gibi bilgisayar, televizyon, film, kitap gibi çeşitli gereçlerde yer alan görsel ve yazılı simgelerle de sağlanabilir (Fidan, ?:11).

Bilimsel üretimle, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında hızlı bir değişiklik ve gelişme olmuştur. Bilginin edimi bir amaç olmaktan çıkmış ve yöntem sorunu olarak tartışılmaya başlanmıştır. Öğretme etkinlikleri öğretene değil, öğrenene yönelmiş, bireye bilgi aktarımı ve öğretimi önemini kaybetmiştir (Erginer,2000:1). Yabancıdil öğretiminde 1960'tan sonra ilgi "öğretim"den "öğrenme"ye kaymıştır, yani öğretmen odaklı olmaktan çıkarak öğrenci odaklı bir biçim almıştır (Demircan, 1990:124).

1.5. KENDİ KENDİNE ÖĞRENİM İÇİNDE GEÇEN KAVRAMLAR, TANIMLAR ve BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELLERİ

Öğretme ve öğrenmeyi etkin kılabilmek için çalışmaların sürdüğü söylenebilir. Bugüne değin gelişmelerden, öğretimde iki genel karşıtlık ortaya çıkmıştır. Öğretmen öğrenci ilişkisi bakımından "toplu" ya da "bireyselleştirilmiş", öğretmen öğrenci ilişkisi bakımından ise "öğretmenli" ve "kendi kendine öğretim".

Toplu Öğretim

Bireyselleştirilmiş Öğretim

Öğretmenli:

Ders yoluyla

Özel öğretmenle

Öğretmensiz:

a) Açık öğretimle

Güdümlü

b) Televizyonla

a) Öğretim makinesi ile

c) Sınıf türü bilgisayarlarla

b) Karışık metinle

d) Açık öğretim / Uzaktan

c) Bilgisayar ile

Öğretim

(Demircan, 1990:122).

Çizge 1: Toplu Öğretim / Bireyselleştirilmiş Öğretim

Amaçlar, yöntem, öğrenim içeriği, öğrenme hızı bakımlarından her öğrencinin bireysel yetenek ve gereksinimleri ile ilgili bilgileri göz önüne alınarak öğretimin ona göre düzenlenmesine bireyselleştirilmiş öğretim denmektedir (Demircan, 1990:126). Bireyselleşme, öğrenci merkezli öğretim anlayışı sonucu gelişen öğretim kavramıdır. Tanımı konusunda uzlaşma olmamakla birlikte, öğretimin amacının, içeriğinin, yöntem ve hızının bireye göre düzenlenmesi öğretimde bireyselleşme olarak nitelenebilir. Bu çerçevede yapılması gereken gereksinim çözümlemesi, öğrenmeyi öğretmek ve öğrenciye olabildiğince özerklik tanımadır (Kocaman ve Osam, 2000:23). Öğrencilerin bireysel özellikleri açısından, bu yaklaşım türlü biçimlerde uygulanmaktadır. Öğretmenin gözetiminde ve kurumsal bağlamda yapılan bu tür öğrenim “bireyselleştirilmiş” (individualized), kurumsal bağlamdan ayrı ise “bağımsız” (autonomous), öğrencinin yöntem ve araçları kendisi seçmesi durumunda ise “kendü güdümlü” (self directed) öğrenme adını alır (Demircan, 1990:126). Bu kavramlar aşağıda açıklanmaktadır. Bireysel

öğrenmede önceden çizilmiş, davranışçı, katı bir yol izlenirse bu “güdümlü” (programmed) öğrenim, eğer bu güdüm görsel öge ile birleştirilerek bilgisayar yardımıyla uygulanırsa, “bilgisayar destekli öğretim” (computer assisted instruction, vb) olur (Demircan, 1990:126; Disick, 1975’ten alıntı).

Öğretmen merkezli, geleneksel sınıftaki öğrenmeye karşı olumsuz duyuşsal etmenler geliştirme eğiliminden dolayı, öğrenimin öğrenci merkezli ve bireysel olması gerekmektedir (Demircan, 1990:127). Skinner, kümeyle öğretimin öğrenmenin doğasına aykırı olduğunu vurgulamıştır. Skinner, öğrencinin öğretim gereçleri ile doğrudan etkileşmesi, davranış göstermesi, anında pekiştirilmesi, davranışların sonuçları hakkında hemen bilgi alması, davranışının anında düzeltilmesi ve öğrenenin kendi hızıyla ilerlemesi gerektiği üzerinde durmuştur (Senemoğlu,1998:433).

Bu çalışmanın ilgili artalan bilgisi aşağıdaki iki bölümle sürmektedir. 1.51. Bölümde yetişkin eğitiminde kullanılan tanımlar, kavramlar ve öğrenci eğitiminin gerekliliği; 1.5.2. Bölümde ise bireyselleştirilmiş öğretim modelleri ve açıklamaları yer almaktadır.

1.5.1. YETİŞKİN EĞİTİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLAR VE TANIMLAR

1.5.1.1. YETİŞKİN EĞİTİMİ

Genellikle çocukların öğrenmesi üzerinde duruluyorken, 1928’de Edward L. Thorndike tarafından “Yetişkin Öğrenmesi” adlı kitap yayımlandı ve yetişkin öğrenimi önem kazanmış oldu (Knowles, 1990:26). Yapılan çalışmalar sonucu yetişkinlerin nasıl öğrendikleri bulunmaya çalışıldı ve yetişkin eğitimi kuramı aşağıdaki varsayımlara dayandırılmaya çalışıldı:

1) Yetişkinler öğrenmenin doyuracağı gereksinim ve ilgileri yaşıyorlarken öğrenmeye güdülenirler; bu nedenle, bunlar yetişkin öğrenme etkinliklerini düzenleme için uygun başlangıç noktalarıdır.

2) Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi yaşam merkezlidir; bu nedenle, yetişkin öğrenmesini örgütlemenin uygun birimleri yaşam durumlarıdır, konular değil.

3) Yaşantı, yetişkinlerin öğrenmesi için en zengin kaynaktır; bu nedenle, yetişkin eğitimi yöntem bilgisinin özünde yaşantı çözümlemesi vardır.

4) Yetişkinler, derin bir özyönetimli olma gereksinimine sahiptir; bu nedenle, öğretmenin rolü onlarla karşılıklı bir araştırma sürecine katılmaktır, bilgisini onlara aktarmak ve sonra onların o bilgiye uyumlarını değerlendirmek değil.

5) İnsanlar arasındaki bireysel ayrımlar yaşla artar; bu nedenle, yetişkin eğitiminde biçim, zaman, yer ve öğrenme hızındaki ayrımlar için en uygun düzenlemelerin yapılması gerekir (Knowles, 1990:29).

1.5.1.2. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME

Özyönetimli öğrenimin kökleri çok eskilere kadar gitmektedir. Kulich'e göre özeğitim (self education) Yunanlı filozofların (Socrates, Plato, Aristotle) hayatlarında büyük önem taşımaktaydı. Socrates kendisini çevresindeki öğrenme fırsatlarını değerlendirebilen bir özöğrenici olarak tanımlamaktaydı (Brockett ve Hiemstra, 1991:7) Özyönetimli öğrenme açıklanırken, özyönetimli öğrenmenin bir heves olmadığı ve birçok öğrenici için yaşam biçimi olduğu vurgulanmıştır (Brockett ve Hiemstra, 1991:3). Yetişkin eğitiminde özyönetimli öğrenme büyük çoğunlukla insancılığın temellerinden türemiştir. İnsancılık genellikle özgürlük, özerklik ve kavramlar hakkındaki inançlarla ilgilidir; insanlar kalıtsal, çevresel ve geçmiş yaşantılarından gelen kısıtlılıklar içinde önemli kişisel

kararlarını verebilme yeteneğine sahiptirler (Elias ve Merriam, 1980, p. 118)¹. Her insan öğrenebilir; yeter ki uygun ortam, gereç ve şartlar hazır olsun. İnsancıl yaklaşımın temel varsayımları şöyle özetlenebilir:

- 1 insan doğası temelde iyidir;
- 2 bireyler özgür ve özerktir ve bu nedenle kişisel kararlarını verebilirler;
- 3 gelişme olarak insanlar sınırsızdır;
- 4 öz benlik gelişme ve büyümede büyük rol oynamaktadır;
- 5 bireyler kendilerini gerçekleştirmek için dürtüye sahiptirler;
- 6 gerçek her insan tarafından tanımlanır;
- 7 bireyler kendilerine ve diğerlerine karşı sorumluluk sahibidirler (Elias ve Merriam, 1980)².

Valett'e göre (1977) insancıl eğitim yaşam boyu bir süreçtir³. Özyönetimli öğrenmeyi yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için bir yol olarak düşünebiliriz.

1.5.1.2.1. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMENİN TEMELLERİ

Özyönetimli öğrenim konusundaki araştırmaların birçoğunun temelini 1960'lı yıllardaki iki temel çalışma oluşturmaktadır. Amerika'da özyönetimli öğrenim konusundaki en etkili araştırmalardan birisi Cyril Houle tarafından (Chicago Üniversitesi yetişkin küme eğitimi doktora programının kurucusu) 1961'de yapılmıştır. "Araştırmacı Zeka (*The Inquiring Mind*)" adındaki çalışmasında Houle, yetişkin kümeyle yaptığı ayrıntılı görüşmelere dayanan nitel bir çalışma sunmuştur. Houle bu çalışmada üç tip öğrenici olduğu kanısına varmıştır: hedef yöneltimli, etkinlik yöneltimli ve öğrenme odaklı. Houle'un öğrenme odaklı öğrenci kavramı, ileriki yıllarda özyönetimli öğrenciler olarak tanımlanmıştır. 1988'de Houle özyönetimli çalışma (eğitimin türü ve şekli

¹ <<http://home.tweny.rr.com/hiemstra/sdlhuman.html>>

² <<http://home.tweny.rr.com/hiemstra/sdlhuman.html>>

³ <<http://home.tweny.rr.com/hiemstra/sdlhuman.html>>

konusundaki tüm sorumluluğu birey ya da kümenin üstlendiği bir öğrenim şekli) konusundaki çalışmalarını kendisinin öğrenimlerini sürdüren yetişkinleri incelediği çalışmasından doğan, en iyi bilinen araştırmalar dizisi olarak adlandırmıştır. Houle'un bu alandaki en önemli katkılarından birisi de bir özyönetimli öğrenci (Sojourner Truth'un yaşamı üzerine oldukça ayrıntılı bir inceleme) üzerindeki nitel çalışmasıdır.

Johnstone ve Rivera 1965'te "Öğrenme Gönüllüsü (*Volunteer for Learning*)" adlı çalışmada Amerika'daki yetişkin küme öğrenimine katılım konusunda nitel bir çalışma sunmuştur. Araştırmalarına göre Amerika'daki yetişkinlerin % 8'i 1961-62 yılları arasında en az bir büyük özeğitim projesine katılmıştır. Bu iki araştırmacının bir diğer savı ise "özeğitimin yetişkin eğitiminde olasılıkla en çok gözardı edilen aktivite olduğudur".

Jerome Bruner ve Carl Rogers 1960'lardaki çalışmalarda özyönetimli öğrenim konusundaki diğer iki önemli isimdir. Bruner 1966'da yayımladığı büyük ilgi gören "Bir Öğretim Kuramına Doğru (*Towards a Theory of Instruction*)" adlı çalışmasında öğretim kavramını şöyle açıklamıştır: "Öğrenci ya da sorun çözeni kendi kendine yeter duruma getirmeyi amaçlayan şartlı durum". Rogers da *özyönetimli öğrenimde yüreklendirme ve öğrenim sürecinde bir kılavuz konumundaki öğretmen* kavramlarını 1969'da yayımlanan "Öğrenme Özgürlüğü (*Freedom to Learn*)" yapıtında eğitimin öncül hedefi olarak dile getirmiştir.

1970'ler özyönetimli öğrenim konusundaki araştırma ve yazılar açısından çok verimli olmuştur. Hızla artan değişim oranıyla sürekli öğrenim talebinin ulusal kabulü; Toffler'in "Gelecek Şoku (*Future Shock*)" (1971) ve "Yarınlar için Öğrenim (*Learning for Tomorrow*)" (1974) adlı eserleriyle beslenmiştir. Ayrıca o yıllarda özyönetimli öğrenim üzerine yoğunlaşan yetişkin eğitimiyle ilgili eserlerde de hızlı bir artış görülmüştür.

Cyril Houle'un öğrencisi Malcolm Knowles, o sıralarda Almanyada'da kullanılmakta olan "*androgogy*" (yetişkin bilimi) kavramını Amerika'da tanıtmıştır.

Knowles'un 1970 yılında yayınladığı "Yetişkin Eğitiminin Çağdaş Uygulaması (*Modern Practice of Adult Education*)" adlı kitabındaki en önemli savlarından birisi "yetişkinlerin yaşamlarının birçok alanında özyönetimli olmayı tercih ettiği" idi. Knowles 1975'te öğrenciler ve öğrenim sürecine rehberlik eden kişiler (öğretmenler) için özyönetimli öğrenimin nedenini ve nasılımı anlatan bir kitapçık yayımladı. Ardından uzun ve verimli kariyer hayatı boyunca makale, kitap ya da çeşitli sunumlarıyla özyönetimli öğrenim kavramını ve uygulamasını tanıtmaya devam etti.

Chicago Üniversitesi'nde Houle'un Allen Tough adlı başka bir öğrencisi de özyönetimli öğrenim gören yetişkinlerin nasıl öğrendikleri, her yıl kaç tane öğrenim projesi geliştirdikleri ve kullandıkları kaynaklar gibi bilgilerden oluşan oldukça kapsamlı bir araştırma yürüttü (Yetişkinlerin Öğrenme Projeleri, 1971-79). Çok çeşitli alt yapılara sahip 66 öğrenciyle yapılan görüşmelerden sonra Tough biri hariç tüm öğrencilerin (%98'i), bir öğrenim projesine katıldığını (her projeye ortalama 104 saat harcanmıştır) ve görüşmelerden bir önceki yıl, uygulanan projelerin ortalama sayısının 8.3 olduğunu belirtti. Bu projelerin %1'inden azı akademik amaçla ve %68'i ise bireysel olarak planlanmıştı. Tough'ın öncül çalışması ve onu takip eden diğer birçok çalışma Johnstone ve Rivera'nın "özeğitim, yetişkin eğitiminde olasılıkla en fazla gözardı edilen etkinliktir" savını tamamıyla doğrulayan birer yazılı kanıt olmuştur. Araştırmalarının çoğunu vatanı olan Kanada'da yapsa da, "Yetişkin Özöğretmenler" (1966) konusundaki teziyle ABD'de özyönetimli öğrenimin yaygınlığı ve yöntemi hakkındaki görüşlere katkıda bulunan birçok benzeri çalışmaya öncülük etmiştir.

1977-1979 yılları arasında Penland ABD'de ülke çapında bir örneklem üzerinde oldukça kapsamlı bir "öğrenme projeleri" çalışması yapıyor ve yetişkinlerin kendi belirledikleri öğrenme dizgesini tercih etmelerinin nedenini açıklıyordu. Bu nedenler

arasında; ‘öğrencilerin kendi hızlarına göre kendi istediklerini öğrenme istekleri’, ‘öğrenme etkinliklerinde esneklik’ ve ‘kendi projelerini yapılandırma’ yer almaktaydı.

1970’lerin sonunda özyönetimli öğrenim konusunda ilk çalışmalarını yapan *Hiemstra, Long ve Guglielmino* adındaki üç araştırmacı ise günümüzde hala bu alandaki önemli katkılarını sürdürmektedir. Hiemstra 1975’teki bir yayınında, Tough’un yöntemini izleyerek daha yaşlı yetişkinlerin öğrenim projesi üzerine kapsamlı bir çalışma ortaya koyuyor; “Yaşam boyu öğrenim (*Lifelong Learning*)” (1976) adlı çalışmasıyla yetişkin eğitiminde evrim geçiren bir kuram alanı olarak bir “yetişkin bilimi (*androgogy*)” incelemesi sunuyordu.

1980-82’de özyönetimli öğrenciler için yöntem ve önerileri uygulama sonuçlarından oluşan yayınlar hazırlayan Hiemstra’nın bu konudaki sayısız çalışmasından biri de “Kişisel Sorumluluk Yönelimi Modeli” (*Personal Responsibility Orientation Model*)’dir (1991). Bu model özyönetimin iki ayrı ögeyi birleştirdiğini öne sürer:

- 1 özyönetimli öğrenim (süreç) ve
- 2 öğrenci özyönetimi (öğrencinin öğrenim sorumluluğunu alma isteği ya da tercihi).

Bu model Ralph Brockett’le birlikte çalışılan başka bir kitapta, “Yetişkin Öğreniminde Özyönetim: Kuram, Araştırma ve Uygulama Üzerine Bakış Açıları (Self-direction in adult learning Perspectives on theory, research, and practice)”nda daha da geliştirmiştir. Hiemstra ve Brockett ayrıca “Özyönetimli Öğrenmeye Karşı Olan Direncin Üstesinden Gelme (*Overcoming Resistance to Self directed Learning*) adında bir kitap yayımlamışlardır.

2004 yıllarında Hiemstra özyönetimli öğrenim üzerine oldukça kapsamlı bir Internet sayfası hazırladı⁴.

⁴ <<http://www-distance.syr.edu/>>

Guglielmino ise 1970'lerde özyönetimli öğrenim konusundaki araştırmalara yeni bir yöntem eklemiş; bu alanda çalışan 13 araştırmacı ve yazarın özyönetimli öğrenimde gerekli özellikler üzerine uzlaşmaya varmaları için hazırlanmış üçlü bir Delphi alışması yürütmüş; 1977'de "Özyönetimli Öğrenme Hazırlık Ölçeği (*The Self directed Learning Readiness Scale*) (1977-78)" olarak bilinen, özyönetimli öğrenim için öğrencinin ne kadar hazır olduğunu ölçen bir yöntemin yanı sıra özyönetimli bir öğrenciyi Delphi sonuçlarına dayanarak tanımlayan bir çalışma yayımlamıştı. Bu çalışmanın değişik eşitleri birçok ülkede yüzlerce araştırmada kullanılmış olup özyönetimli öğrenim konusundaki araştırmaların artışında büyük katkısı olduğu ileri sürölmektedir (Long ve Redding, 1991-98). Brockett (1985) bu çalışmanın (SDLRS); özyönetimli konusundaki araştırmaların tanım boyutundan özyönetimle kimi bireysel değişkenler arasındaki ilişkinin büyük oranda anlaşılmasına ve konunun ilerlemesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Alan içinde yaygın tanınan adıyla "SDLR" günümüzde hala özyönetimli öğrenim için hazır bulunuşluluğun ölçümünde kullanılan nitel bir ölçüm tekniğidir (Guglielmino, Long ve Hiemstra; 2004:4-6)

1.5.1.2.2. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME NEDİR?

Knowles'un yaptığı ve çok kabul gören betimlemeye göre:

- 1 özyönetimli öğrenme bir süreçtir,
- 2 bireyler başkaları ile birlikte olma ya da yalnız olma başlatımgüçlerini kullanırlar,
- 3 kendi öğrenme gereksinimlerinin tanımını koyarlar,
- 4 öğrenme hedeflerini düzenlerler,
- 5 insan veya gereç olarak öğrenme kaynaklarını ve uygun öğrenme stratejileri belirlerler, uygularlar ve öğrenmelerini değerlendirirler (Brockett ve Hiemstra, 1991:21; Knowles, 1975:18'den alıntı).

Merriam ve Caferella (1999) ise özyönetimli öğrenimi, insanların planlama, uygulama ve kendi öğrenim deneyimlerini değerlendirmede attıkları bir öğrenim süreci olarak tanımlar (Canipe, 2001:19).

Yetişkin küme eğitimcileri, özyönetimli öğrenimin anlamını sınırlandırmaya başladığında Brookfield (1984) özyönetimli öğrenim olarak adlandırılan terimin ne kadarının aslında özeğitim olarak tanımlanması gerektiğini sorgulamış ve bu terim üzerinde çalışmıştır. Özeğitim, gerekli dış koşul ve içsel değişimleri üstlenen bireyleri kastetmektedir. Brookfield öğrenimin, bireyin davranışında gözle görülür, kalıcı değişiklikler oluşturan kişinin becerilerindeki değişimler olduğu kanısına varmıştır.

Değişik tanımlar ve bakış açıları olsa da yetişkinlerin birçoğunun özyönetimli öğrenmeye yatkın olduğu düşünülebilir. Knowles'un nitelediği yetişkin özelliklerinden de bu sonuç çıkarılabilir. Yetişkinlerin çoğu özyönetimli öğrenmeye olgun ve doğal bir ilgisi vardır; yani:

- 1) Bir sorunla karşılaştığında çözümler ararlar.
- 2) Geçmiş yaşantılarına uygun olan öğrenme yollarını bulmak isterler.
- 3) Edilgen değil etkin öğrenmeyi yeğlerler.
- 4) Onların gelişimiyle içtenlikle ilgili olan, fakat geleneksel bir öğretmen rolünde hareket etmeyen bir danışman öğretmen gibi biriyle çalışmak isterler (Knowles, 1990: 231).

Yetişkin Eğitiminde önemli bir çalışma alanı olan özyönetimli öğrenim, Brockett ve Hiemstra (1991)'de "planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinin sorumluluğunun öğrencide olması" olarak açıklanmaktadır (Brockett ve Hiemstra, 1991:24 Brocket, 1983b:16'den alıntı).

Öğrenmeye istekli bireyler ve kümeler tarafından desteklenen resmi olmayan eğitimsel etkinliklerle öğrenim özyönetimli öğrenmedir (Rogers,1996:2).

Knowles, özyönetimli öğrenmeyi desteklemek için birkaç nedeni şöyle tanımlar;

1) Öğrenmeye etkin katılım edilgen olmaktan daha fazla öğreticidir.

2) Ruhsal durumun gelişiminin doğal süreciyle, öğrenmeye etkin katılım daha uyumludur.

3) Birçok yeni eğitimsel gelişme öğrenme sorumluluğunu öğrenciye vermektedir (Brockett ve Hiemstra, 1991:10).

Knowles, özyönetimli öğrenmenin hoş olan, arzu edilen ya da geçici bir heves olmadığını sadece temel bir insan yeteneği olduğunu belirtmiştir. Birinin kendi kendine öğrenebilmesinin bu dünyada önde gelen bir şarta dönüştüğünü söylemiştir (Brockett ve Hiemstra, 1991:10; Knowles, 1975:16-17'den alıntı).

Özyönetimli öğrenmede kişisel sorumluluk bir köşe taşıdır. (Brockett ve Hiemstra, 1991:27). Birey öğrenme sorumluluğunu alıp öğrenilecek konuya karşı olumlu duygular beslediğinde; uygun yer ve zaman belirlendiğinde öğrenmenin gerçekleşmesi olası gözükmemektedir.

Özyönetimli öğrenme planlama, uygulama ve öğrenme çabasının öğrenci tarafından değerlendirilmesi etkinliklerine karşı gelir (Brockett ve Hiemstra, 1991:24; Brockett, 1983b:16'dan alıntı).

Öğrenme yönelimli olanlar, yalnızca öğrenme aşkı ile bilginin peşinde olan kişilerdir. Öteki tiplerden değişik olarak, öğrenme yönelimli yetişkinlerin çoğu kendilerini bildi bileli öğrenme içinde olagelmüşlerdir. Onların yaptığı şeyin bir sürekliliği, bir akışı ve bir yayılışı vardır ki bunlar onların sürekli eğitime katılmalarının temel doğasını oluştururlar. En önemlisi onlar doymaz okuyucudurlar ve çocukluktan beri böyle

olmuşlardır; sınıflara ve kurumlara eğitsel amaçlar için katılırlar; televizyon ve radyoda ciddi programlar seçerler; seyahat ederlerken gördüklerini değerlendirmek için yeterince hazırlanmış olarak, geziden bir sonuç çıkarırlar; meslek seçerken ve yaşamda başka kararlar verirken bunu, o kararın sunduğu büyüme potansiyeli bakımından yaparlar (Knowles,1990:45).

Özyönetimli öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin bir alt basamağı biçiminde düşünülebilir ve bireyler yaşam boyu öğrenmek zorundadırlar. Eğitim kurumların da verilen bilgiler bireylerin bütün hayatları boyunca yetecek biçimde yani gereksinimlerini karşılayacak biçimde hazırlanmamaktadır. Knowles bunu şu biçimde özetlemektedir; yaşam öylesine bitmez bir araştırma sorunudur ki, hiçbir öğrenci bir eğitim kurumundan yaşam için hazır çözümlerle ayrılamaz. Bir öğrencinin birlikte çıkmayı başarabildiği en iyi şey, yaşamın sunabileceği sorunları çözümede kullanabileceği düşünme ve öğrenme teknikleridir. Bu teknikler, öğrenci yaşamını kendi başına yönetmeye ve kendisi için yeni bilgileri keşfetmeye hazırlanmış olacaktır (Knowles, 1990:238). Kurumların en önemli amacını bireyleri özyönetimli öğrenciler olmaya teşvik etmek olarak belirtebiliriz. Özyönetimli öğrenciler nasıl, nerede, ne kadar süre çalışacaklarını, hangi kaynakları kullanacaklarını kendileri ayarlayabilen kişilerdir. Kendi öğrenmeleri hakkında karar verebilen öğrenciler iyi birer dil öğrencisi olarak düşünülebilir çünkü birçok öğrenci neyi, niçin öğreneceğini bilmediği için anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirememektedir. Anlamlı öğrenme eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurabilme olarak adlandırılabilir. Özellikle yabancı dili niçin öğrendiğini bilmeyen öğrenciler sınıf geçme ile öğrenmeyi eş tutmaktadırlar. Birçoğu bir kaynaktan veya öğreticiden bağımsız tek tümce bile kuramazken okullarda dil öğrenme sanılan alıştırmaları yaparak dil öğrendiklerini düşünmekte ve sınıf geçince kendilerini başarılı saymaktadırlar.

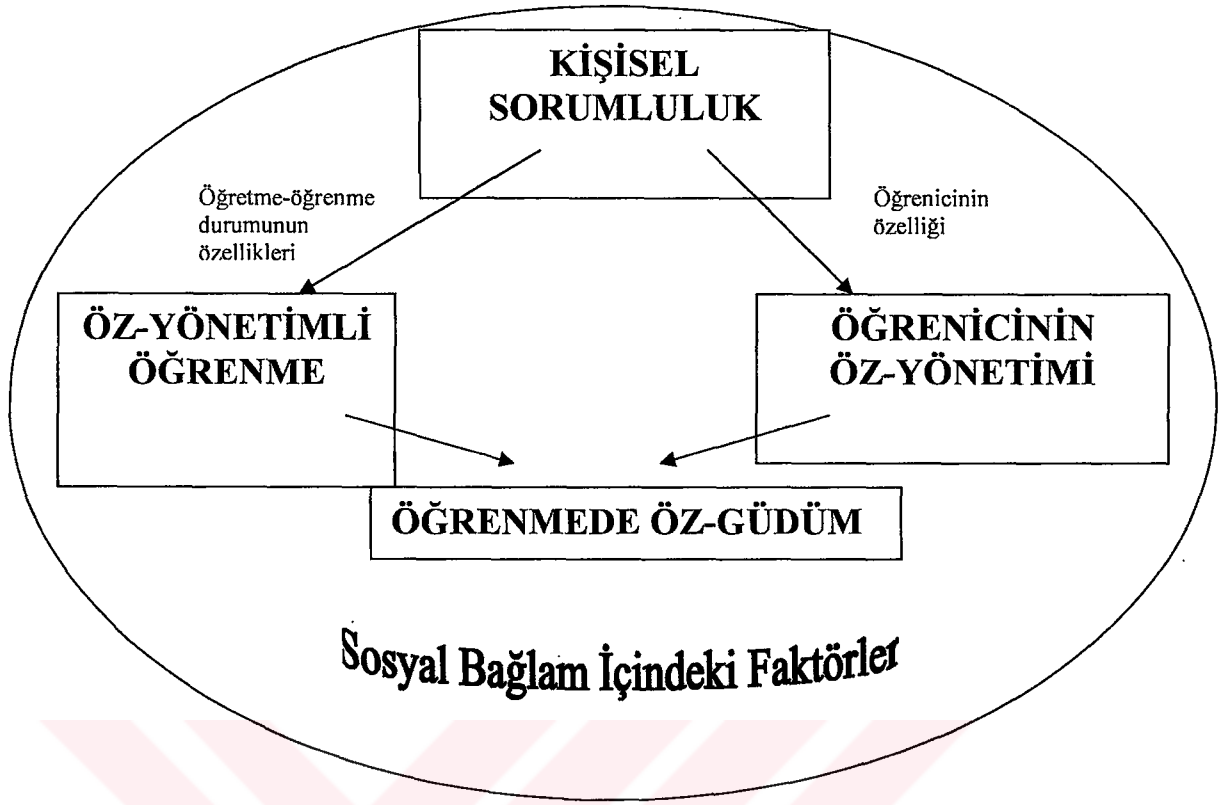
1.5.1.2.3. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME MODELLERİ

1.5.1.2.3.1. KİŞİSEL SORUMLULUK YÖNELTİMİ MODELİ

Özyönetimli öğrenim konusundaki bu model özyönetimin tüm boyutlarının anlaşılmasında düşündüzgesel ve ruhsalimsel bir yaklaşım sunmakta olup bu konunun yapı taşı olarak nitelendirilmektedir. Model, sorumluluğu iki boyuta ayırmaktadır:

- 1 *Özyönetimli Öğrenme, ve*
- 2 *Öğrencinin Özyönetimi.*

Özyönetimli öğrenim boyutu öğretmen öğrenci öğretim sürecine dikkat çekmektedir. Bu kısımda öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alırken öğretmenin veya gerecin görevi öğrenme öğretme sürecini kolaylaştırmaktır. **Öğrencinin özyönetimi** ise kişinin bireysel özelliklerinin önemini vurgulamaktadır. Özyönetimli öğrenme öğrencinin dışında düşünülürken; öğrencinin özyönetimi öğrencinin bir özelliği olarak düşünülür. Brockett ve Hiemstra bireyin sahip olduğu yetenek ve istekliliği öğrencinin özyönetim boyutunda ele almaktadırlar. Yetenek ve isteklilik öğrencinin kendi öğrenmesini denetleyebilmesi için gerekli olarak görülmektedir. Bu model özyönetimli öğrenmeyi daha iyi anlayabilmemizi sağlarken gelecek çalışmalar için bir çerçeve oluşturmaktadır. KSY modeli hem sürecin hem de kişiliğin önemini vurgulamaktadır (Brockett ve Hiemstra, 1991:26-30). Brockett ve Hiemstra modellerinin bölümlerini oluştururken (süreç ve kişilik) Oddi'nin çalışmalarından yararlanırlar. Ayrıca, bu iki araştırmacı Long'un (1990) özyönetimli öğrenimin toplumsal, eğitsel ve ruhsal yönleri üzerindeki çözümlerini kendi modelleriyle birleştirmişlerdir. Öğrenci özyönetimi ve özyönetimli öğrenim biçimindeki temel ayrımıyla bu model Long'un çözümlerini iki ana kısma ayırır. Bu bakımdan öğrenci özyönetimi Long'un öğrencinin öğrenim sürecini büyük oranda denetleyebildiği ruhsal boyutuyla örtüşür (Canipe, 2001:24 5).



Brockett ve Hiemstra (1991:25)

Çizge 2: Brockett ve Hiemstra'nın Özyönetimli Öğrenme Modeli

Bu modelde, kendi öğrenmeleri için bireylerin sorumluluk almaları merkez olduğu özyönetim bir öğretim yöntemi ve kişisel bir özellik olarak görülmektedir, ayrıca öğrenmenin gerçekleştiği toplumsal bağlamın önemli olduğu da açıklanmıştır (Brockett ve Hiemstra, 1991: 25).

1.5.1.2.3.1.1. KİŞİSEL SORUMLULUK YÖNELTİMİ MODELİNE YAPILAN ELEŞTİRİLER

Flannery (1992), Brockett ve Hiemstra'nın bu modeli geliştirirken toplum ve toplumsallaşmanın öğrenimini en aza indirdiğini savunur. Onun eleştirilerine göre bu model bireyin toplumdaki toplumsal rolü, başka ekinlerle olan ilişkisi ve yeğlediği iletişim

ve öğrenme modelini gözardı etmektedir. Ayrıca Flannery bu modelin bireylerin değer ve inançlarının hiç hesaba katmadığını belirtir (Canipe, 2001:25).

Garrison (1997), Brockett ve Hiemstra'nın modelini olumlu bir gelişme olarak kabul etse de özyönetimli öğrenmenin ruhsal boyutunun sınırlı olduğunu belirtir. Hatta özyönetimli öğrenmenin kişilik etkeni olarak adlandırılan kısmın kişiyi güdüleyici etkenler olarak adlandırılmasının daha doğru olacağını belirtir. Sonuç olarak ise önemli olanın daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirmek ve özyönetimli öğrenimde bilişsel ve üstbilişsel süreçleri birleştirmek olduğu kanısına varır (Canipe, 2001:26; Garrison, 1997:20'den alıntı).

Merriam ve Caferella (1999) ise bu modelin özyönetimli öğrenim oluşturmak adına iki ya da daha fazla etkenin birleştiği etkileşimli bir model olduğunu belirterek bu modelin derin bir bakış açısına sahip olduğunu söylemişlerdir (Canipe, 2001:26).

1.5.1.2.3.2. CANDY'NİN ÖĞRENMEDE ÖZYÖNETİM MODELİ

Candy (1991)'de öğrenmede özyönetimi özendirmek için yapılandırmacılık bakış açısıyla bir model geliştirerek üç ana boyut üzerinde durmuştur:

- 1 yeti (competence),
- 2 kaynaklar (resources),
- 3 haklar (rights).

Yeti: Amaç belirleme, zaman yönetimi, merak, eleştirel düşünme, özdeğerlendirmeyi kapsar. **Kaynaklar:** Öğrenme kaynaklarını ulaşılabilir olması örnek olarak kütüphaneler, kaynak merkezleri, deneylikler, bilgisayarlar, belgeler, bilgisayar donanımı, zaman, para, iş bulma gibi öğelerdir. Bu merkezler bireylerin özyönetim yetilerinin gelişmesine yardımcı olmak için vardır. **Kişisel Haklar:** Bireyin özyönetimli öğrenmede kendine inanarak ve sahip olduğu özgüvendir. Özyönetimin “en zor ve en narin

noktası” olarak belirtilen bu konu, bireyin “aslında neye izin verildiği ve bu konuda neye inandığı”yla ilgili olduğu belirtilen bölümdür (Canipe, 2001:23).

Canipe ayrıca özyönetimi engelleyen etmenleri bulmaya çalışmıştır. “Cam geçit” (*glass tunnel*) adını verdiği bu çalışmasında çevre baskısı ve bir alanda uzmanlaşmak için bireyin o alana özgü terim ve sözdizimin doğru kullanımı gibi baskı yaratıcı etmenlerin özyönetimli olmaya olan etkisini bulmayı amaçlamıştır. Bu tür bir durum bireyin daha üst bir özyönetim düzeyine ulaşmasını engelleyebilir. Bu nedenle Candy “cam geçit” adını vermeyi uygun görmüştür (Canipe, 2001:23).

1.5.1.2.3.3. GROW’UN DERECELENDİRİLMİŞ ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME MODELİ

Grow’a göre özyönetimli öğrenmede dört değişik özgüdümlü vardır. Grow özyönetimli öğrencileri nasıl öğreneceklerini bilen ve bağımsızca keşfetmek için motive olmuş öğrenciler olarak tanımlamaktadır. Bu durumda birinci derecedeki öğrenciler özyönetimli öğrenciler olarak düşünülemezler çünkü öğretmenlerine bağılıdır. Bu aşamadaki öğrencilerin özyönetimli öğrenciler olmaya yönlendirilmesi gerekmektedir. Dördüncü aşamadaki öğrencilerin ise oldukça yüksek özyönetimli öğrenciler oldukları belirtilmiştir. Bu öğrenciler bağımsız, özgüvenlidirler⁵. Grow kendi modelinde öğrencilerde değişik düzeylerde bulunan özgüdümlü özelliğine bakmaktadır. Aslında bu model bir süreç modeli olarak düşünülebilir. Grow’un modeli düşük özyönetimli öğrenciden yüksek özyönetimli öğrenciye kadar öğretim aşamasının nasıl olması gerektiği ayrıntılarıyla açıklamıştır.

⁵ <<http://www.longleaf.net/ggrowsSDL/Model.html#TheModel>>

	Öğrenci	Öğretmen	Örnekler
1. Basamak	Bağımlı	Otoriter, çalıştırıcı	Anında dönüt vererek çalışma. Bilgilendirici ders. Eksikliklerin ve karşı koymanın üstesinden gelme
2. Basamak	İlgili	Güdüleyen, Yol gösteren	Hedef koyma ve öğrenme stratejileri
3. Basamak	Öğrenmenin içinde	Kolaylaştırıcı	Öğretmen tarafından kolaylaştırılan tartışma, seminer ve küme projeleri
4. Basamak	Özyönetimli	Danışman, yetki veren	Staj, tez, bireysel çalışma ya da özyönetimli çalışma küme

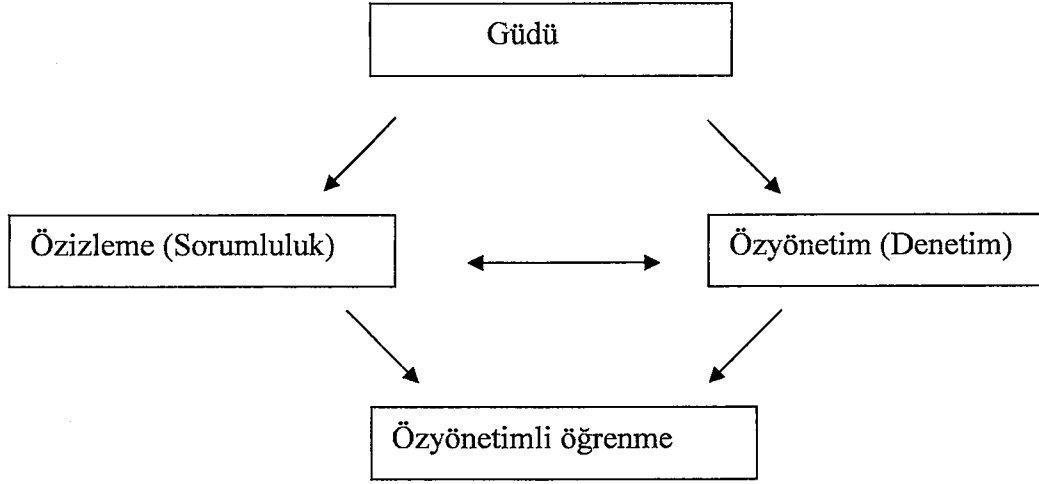
< <http://www.longleaf.net/ggrow/SSDL/Model.html#TheModel> >

Çizge 3: Grow'un "Derecelendirilmiş Özyönetimli Öğrenme" Modeli

Grow'un modeli kullanışlı ve kapsamlı bir model olarak görünse de kimi eleştirilere tutulmuştur. Örneğin, Tennat (1993) bu modelde çeşitli düzeylerde ilerlemeye ilişkin yanıtız sorular olduğunu kanıtlamıştır. Bunlardan kimileri, "Öğretmenler ne zaman öğretim biçimlerini değiştirmeli?", "Öğretim biçimindeki bu değişiklik öğrenci ilerleme kaydettiğinde mi olmalı?", "Öğrencinin öğrenme yeteneği ve isteğini kim belirler?", "Öğrenci gerekli yeteneğe sahip ama isteksizse ne yapmalı?" gibi sorulardır. Tennat, Grow'un modelinin özyönetim alanındaki çalışmalar için bir tür "sıçrama tahtası" olduğunu düşünse de modelin öğretmenin sorunlarını çözmeye yetersiz olduğunu savunur (Canipe, 2001:21).

1.5.1.2.3.4.GARRISON'IN ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME MODELİ

Garrison öz-yönetimli öğrenmeyi yorumladığı modelinde üç değişik boyut belirlemiş ve hepsini birbiri ile dolaylı veya doğrudan olarak ilişkilendirmiştir:



Garrison (1997:22)

Çizge 4: Garrison'ın Özyönetimli Öğrenme Modeli (Özyönetimli Öğrenmenin Boyutları)

Modelin boyutları şöyle incelenebilir:

1) Özyönetim: Öğrenmenin toplumsal ve davranışsal uygulamaları üzerinde durur.

Bu boyut öğrenme kaynaklarının ve desteğinin yönetimi ile öğrenme amacının kurallarını kapsar. Öğrenme sürecinin özyönetiminde, anlamlı ve sürekli öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilere istendiğinde gereçler sunmak, kaynaklar göstermek, yaklaşımlar önermek, esnek bir program sunmak, soru sorabilme fırsatı sağlamak ve dönüt vermek gibi öğrenim sürecini kolaylaştıran etkinliklerin olması gereken bir süreçtir. Özyönetim, *amaç belirleme* ve *üstbilişsel stratejilerle* de ilintilidir ve bu bakımdan modelin bileşenleri olan *özizleme*, *güdülenme* ve *isteklilikten* de ayrılamaz. Özyönetim, özyönetimli öğrenmenin öğretme ve öğrenme süreci ile yetişkin bilimi özelliklerini tanımlar. Kısacası eğitim deneyiminin düzenlenmesi ve uygulanması boyutudur. Bundan sonraki boyutlar ise *özizleme* ve *güdümdür*. Bunlar ise özyönetimli öğrenmenin bilişsel boyutunu gösterirler; kavranılan bilişsel yetenekleri, kendi güdülenmelerinin ve bilişsel stratejilerin sorumluluğunu aldığı düşünülen öğrencilerin özellikleri üstünde dururlar (Garrison,1997:22-3).

2) **Özizleme:** Bilişsel ve üstbilişsel süreçlere odaklanılır. Öğrenme stratejilerini izlemeyle birlikte öğrenme amacına göre bir plan yapabilmektir. Özizleme öğrencinin anlamı yapılandırma (eski bilgilerle yeni bilgileri birleştirmek) için kişisel sorumluluk aldığı; varolan yapılarla yenilerin birleştirileceği ve öğrenme hedeflerinin karşılanacağı bir öğrenme sürecidir. Öğrenme sonuçlarının kalitesinin değerlendirildiği ve daha sonraki öğrenme etkinlikleri için stratejilerin biçimlendirildiği bir merkezdir. Özizlemeyi anlamı yapılandırmak için alınan sorumlulukla eş tutabiliriz. Özizleme hem dış hem de iç dönütlere bağlıdır. Öğrenciler bilişsel yetenekleri ve stratejileri olmaksızın öğrenmede ısrarcı olamayacak ve başaramayacaklardır. Özyönetim derecesi öğrencinin yetenekleri ve stratejilerine bağlıdır (Garrison,1997:24-5).

3) **Güdü:** Bilişsel amaçların başarılması ve öğrenme çabalarının sürdürülmesi ve başlatılmasında büyük rol oynar. Güdüyü anlamak için, öğrenme sürecini başlatan güdülenme ile öğrenme sürecinde kalma ve ısrar etme güdüsünü ayırmak gerekir. Güdülenmeye başlama özel bir amaç belirleme ve amacı gerçekleştirmeye olan niyettir veya çabadır (Garrison,1997:27-8).

1.5.1.3. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

Bireyin kendi kurallarını koyması ya da koyabilmesidir. Özerklik neyin değerli olduğunu seçebilme yeteneğidir. Kendini gerçekleştirmeye uyum içinde seçimler yapabilmedir (Brockett ve Hiemstra, 1991:27; Chene, 1983:39'dan alıntı). Bireyler kendilerinde de var olan öğrenen özerkliği kapasitesine değişik düzeylerde sahiptirler. Bu kapasiteye yüksek oranda sahip olan öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri bilinmektedir.

Little özerkliğin *ne olmadığını* şöyle anlatmaktadır:

- Özerklik özöğretimin eş anlamlısı değildir; diğer bir deyişle, **özerklik öğretmensiz öğrenmeyle sınırlı değildir.**

- Özerklik öğreticinin sorumluluğunu almak ve öğrencinin en iyi yapabildiği şeye izin vermek işlemi değildir.
- Özerklik, öğretmenlerin öğrenciye yaptığı bir şey değildir yani bir öğretim yöntemi değildir.
- Özerklik kendi başına kolayca tanımlanacak bir davranış değildir.
- Özerklik öğrenciler tarafından başarılabacak durağan bir durum değildir (Benson, 2001:48; Little, 1990:7'dan alıntı).

Holec (1981:3) göre, amaçlara karar verme, içeriği ve ilerlemeleri tanımlama, kullanılacak yöntemler ve teknikleri seçme, konuşma ediniminin yöntemini izleme (tartı, zaman ve yer v.b.) gibi bireyin kendisinin de içinde olmak istediği öğrenmeyi ilgilendiren bütün bu kararları alabilme özerklik, alabilen birey ise özerk öğrencidir (Benson, 2001:48). Eğer gerçek bir özyönetimli öğrenme gerçekleştirilmek isteniyorsa, özerk öğrenciler kendi hedeflerine ve amaçlarına karar verme özgürlüğüne sahip olmalıdırlar (Benson, 2001:49).

Özerklik; *ayırma, eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız hareketler* için bir kapasitedir. Özerklik öğrencinin kendi öğrenmesinin içeriği ve sürecinde belirli bir ruhsal ilinti gerçekleştireceğini varsayar. Özerklik için kapasite her iki biçimde ortaya çıkacaktır: 1) öğrencinin öğrenme yolunda ve 2) öğrendiğini daha geniş bağlamlara aktarırken (Benson, 2001:49; Little, 1991:4'den alıntı). Bu görüşe göre özerk öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetebilir, izleyebilir ve değerlendirebilirler (Chambers ve Davies, 2001:30; Barnes 1976'dan alıntı)

Öğrenen özerkliği özçalışmadan değişiktir ve öğrencilerin nasıl, neden, ne zaman ve nerde öğreneceklerine karar vermelerini sağlayan başkalaştırma yetisini anlatır.

Özyönetimli öğrenme özerk öğrencinin katıldığı bir öğrenme sürecini anlatır (Chambers ve Davies, 2001:43).

Littlewood (1996:428) özerkliğin bir kapasite olduğunu ve iki bileşeni olduğunu söyler. Bunlar isteklilik ve yetenektir. *İsteklilik*, seçim yapabilme sorumluluğu alabilmek için *motivasyon* ve *güvene* sahip olmaya bağlıdır. Bu bakımdan isteklilik ve yetenek birbirine bağımlıdır çünkü öğrenci ne kadar çok bilgi ve beceriye sahip ise bağımsız çalışması istendiğinde o kadar özgüvenli hissedecektir kendisini. Ne kadar fazla özgüveni olursa becerilerini ve bilgilerini daha etkili bir biçimde öğrenebilmek için kendini harekete geçirebilir (Benson, 2001: 53).

Öğrenen özerkliğinde başarı çoğunlukla bireyin isteğine, kişisel girişimine, becerikliliğine ve ısrarına bağlıdır. Öğrenen özerkliğinin her bir bileşeni üç araştırmacı tarafından incelenmiştir. Ponton "*kişisel girişim*", Carr "*öğrenen becerikliliği*", Derrick "*ısrar*" boyutunu ayrıntıları ile incelemişlerdir (Derrick, 2003:12).

1) **Özerk Öğrenmede Kişisel Girişim:** Ponton 1999'da bir davranış belirtisi olarak kişisel girişimi beş davranış biçimiyle açıklamıştır. Bunlar:

- 1 Amaç Yönetimlilik (*Goal Directedness*)
- 2 Eylem Yönelimi (*Action Orientation*)
- 3 Sorun Çözmeye Etkin Yaklaşım (*Active Approach To Problem Solving*)
- 4 Engellerin Üstesinden Gelmek için Israr (*Persistence in Overcoming Obstacles*)
- 5 Özbaşlatmalılık (*Self startedness*)

Ponton'un araştırması amaç koymanın önemini ve bu amaçları gerçekleştirmek için olan çalışmayı, bir öğrenme etkinliğine duyulan niyetin harekete geçirilme hızını, öğrenmede oluşabilecek engelleri ve zorluklarla başa çıkabilmek için gerekli olan

sorumluluk alma yeteneğini ve varolan engellere karşın öğrenmeyi sürdürme yeteneğini tanımlar (Derrick, 2003:12).

2) **Özerk Öğrenmede Beceriklilik:** Carr (1999) Öğrenirken sorunları çözme, diğer etkinliklere karşın öğrenmeyi seçme, öğrenmeye öncelik verme, öğrenmenin gelecek ödülleri umma olarak öğrenen becerikliliğinin davranışlarını tanımlar. Becerikli öğrenen öğrenmenin umulan gelecek değerini tanımlayabilir, diğer amaçlara veya engellere karşın öğrenmeyi birincil olarak yürütebilir, eğlenceli veya heyecan verici etkinlikleri öğrenmenin gelecek değeri için erteleyebilir ve öğrenme çabasıyla ilgili sorunları çözebilir (Derrick, 2003:12).

3) **Özerk Öğrenmede Israr:** Derrick (2001) öğrenme çabasında ısrarı bir irade davranışı olarak açıklar. Bu bireyin engellere ve dikkatini dağıtan şeylere karşın amacını gerçekleştirmek için çaba ve azim göstermesini sağlar. İrade öğrenme niyetleri ve öğrenme gereksinimi duyulan davranışlar arasında arabulan bir güçtür. İrade denetimi amacın yerine gelmesi için gereklidir ve özdüzenleme ile elde edilir (Derrick, 2003:12).

1.5.1.3.1. ÖZERKLİK VE ÖZYÖNETİM KARŞILAŞTIRMASI

Kuzey Amerika yetişkin eğitimi, özyönetimli öğrenmeyi kurumsal olmayan öğrenme sürecindeki geniş bir araştırma alanı olarak tanımlar. Özyönetim yaygın eğitim kurumlarındaki öğrenmenin etkili olabilmesi için öğrenenin “global bir kapasiteye” sahip olması gerektiğini anlatırken, özerklik ise bu kapasite ile ilintili belirli kişisel veya törel özellikleri dile getirir. **Dil öğretimi alanında özerklik öğrenenin kendi öğrenimini denetlemesi için hem geniş bir çalışma alanını hem de global bir kapasiteyi tanımlar.**

Özyönetim ise başkalarından ziyade sadece kendi yönetimi altındaki öğrenmeyi yürütme eylemini açıklama eğilimindedir. Dil öğretimi alanında özerklik bir öğrenen niteliği olarak görülürken özyönetim öğrenenin içerik, yöntem ve değerlendirme hakkında kendisinin karar aldığı belirli bir öğrenme türü olarak görülmektedir. Bunu dil öğretimi

alanında iki kavram arasındaki en önemli ayrım olarak görmek olasıdır. Özerklik öğrenenlerin çeşitli derecelerde sahip oldukları kapasiteler olarak düşünülebilir. Özyönetim ise öğrenenlerin sahip oldukları bu dereceye göre az veya çok etkili bir biçimde gerçekleştirebildikleri bir öğrenme türü olarak düşünülebilir (Benson, 2001:34).

Özyönetim süreç ve ürün boyutlarını kapsar. Birbiri ile ilintili dört kavramı içinde barındırır. Kişisel bir özellik olarak özyönetim (kişisel özerklik); bireyin kendi öğrenimini yürütmek için sahip olduğu isteklilik ve kapasite (özyönetim), resmi ortamlarda öğretimi düzenleme türü (öğrenen denetimi) ve bireyin doğal toplumsal ortamlarda öğrenme uğraşı olarak görülebilir (Benson, 2001:34; Candy, 1991: 22-3'den alıntı).

Dil öğretiminde özerklik kavramı dil öğretimi içindeki birçok yaklaşımdan etkilenmiş ve birçok yaklaşımı etkilemiştir.



(Benson, 2001: 22)

Çizge 5: Özerkliğin etkilendiği ve etkilediği kavramlar

Öğretimde önemin öğreticiden öğrenciye kayması birçok kavramı ve yeniliği de beraberinde getirmiştir. Yetişkin bireylerin nasıl daha iyi öğrenecekleri üzerine çalışmalar yapılırken özyönetimli öğrenme kavramı ve bireyselleştirilmiş öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Her bireyin kendi öğrenmesini değişik biçimlerde ve oranlarda yönetmesinde ruhsal bir kapasite olan özerklik kavramı ortaya çıkmıştır⁶. Bu kavramların asıl ortaya çıkış noktaları ise her insanın zihinsel bir engeli olmadığı sürece öğrenebilecek olmasıdır. Her öğrencinin öğretilenleri varolan bilgilerle birleştirerek anlamlandırması ise özerkliğin yapılandırıcılığı etkilediğini ve ondan etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Bilgiyi ve bilgiye ulaşma yollarını öğretmenin bilgisi ile sınırlandırmak çağın gerisinde kalmak olacaktır. Ayrıca, öğrenmenin kurumlara sıkıştırılması öğrenme özgürlüğünü de engellemektedir. Bu yüzden öğrencilerin özerk öğrenciler olmalarını sağlamak gerekmektedir. Bu noktada öğrenci eğitiminden söz edilebilir. Çünkü öğrencilerin bir çoğu dil öğrenmeyi denemekte ve bir süre sonra öğrenemeyip bırakmaktadırlar. Öğrenememelerin nedenlerini Ellis ve Sinclair şöyle özetlemektedir: Kendilerine gerçekçi olmayan hedefler koymalarının, yöntem ve kendi ilerlemeleriyle ilgili sahte umutlara sahip olmalarının hayal kırıklığına, güdü eksikliğine ve etkili olmayan bir biçimde öğrenmelerine neden olmasının yanı sıra, öğrenmek için bir kuruma giden öğrencilerin geleneksel öğrenci tipine dönerek her şeyin öğretmen tarafından en iyi biçimde anlatılmasını beklemeleridir (Ellis ve Sinclair, 1989:8). Öğrencilere kazandırılması gereken en önemli şey nasıl özerk olunacağını öğretmesidir. Bunu ister gereç sağlasın ister kurum (öğretmen) öğrenci eğitimi bir gereksinimdir. Öğrenci eğitiminin amacı onlara en iyi uyan öğrenme stratejisini ve kendi öğrenmelerini etkileyen etmenleri bulmalarına yardımcı olmaktır bu biçimde, daha etkili öğrenenler olabilirler ve öğrenme sorumluluklarını alabilirler (Ellis ve Sinclair, 1989:2). Gereç o gereci

⁶ Ruhsal bir kapasite olarak özerklik kavramı için bkz: Benson ve Voller (1997:25)

kullanıcıların daha özerk öğrenci olmaları için kendi öğrenme biçimlerinin ayırđına varmalarına yardımcı olmalıdır.

1.5.1.4. ÖZDÜZENLEME

Özdüzenlemeli öğrenciler bilimsel öğrenmeye bakış açılarıyla değışiler, öğrenmeye onlara bir şey yapılmasından ziyade onlar kendileri için yapmış oldukları bir şey olarak bakarlar (Benson, 2001:41; Zimmerman, 1998:12'den alıntı). Zimmerman, öğrenme döngüsü içinde özdüzenleme sürecini üç safhada tanımlar: Önceden düşünme, edim ya da istemli denetim ve kendini yansıtmı. Zimmerman her öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemeye çalıştđğını fakat kimilerinin daha başarılı olduğunu belirtir. Özdüzenleme özerklikten daha dar bir kavramdır (Benson, 2001:41).

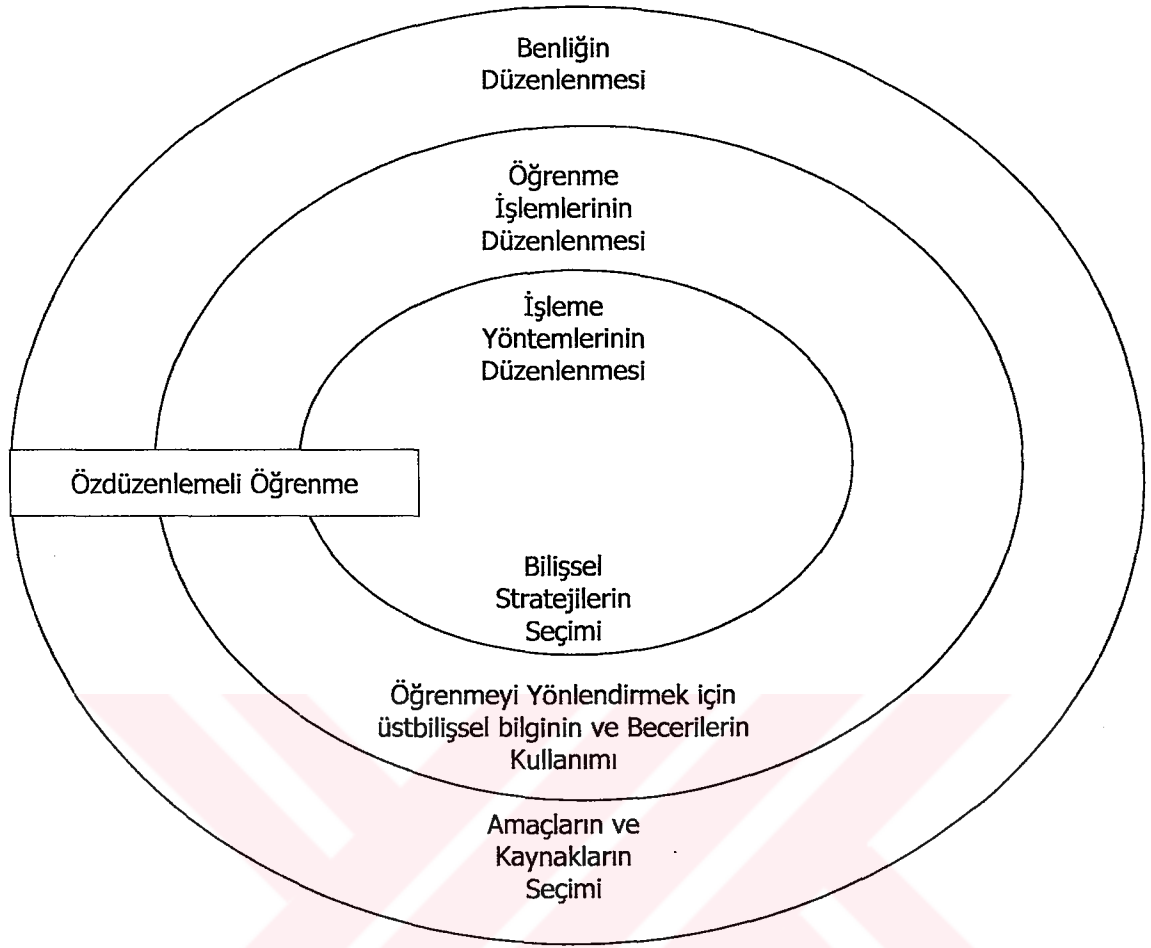
Özdüzenleme: Zimmerman (1998)'e göre öğrenenlerin özgüdümlü yoluyla zihinsel yeteneklerini akademik becerilere aktarma sürecidir (Benson, 2001:41). Özdüzenleme bir öğrenme bağlamından öbürüne aktarılabilen bilgi, beceri ve tutum geliştirebilmektir (Boekaerts, 1999:446). Zimmerman ve Schunk (1989) özdüzenlemeli öğrenme öz üretimli düşünce, duygular ve hareketler bakımından tanımlar ki bunlar dizgeli olarak öğrencinin kendi amaçlarını gerçekleştirmeleri için yönlendirilir (Boekaerts, 1999:446). Winne ise özdüzenlemeli öğrenmeyi yapılandırıcı ve özyönlendirmeli bir süreç olarak tanımlar (Boekaerts, 1999:446).

1.5.1.4.1. Özdüzenleme Modelleri

Birçok model üretilmiş olsa da üretilen modellerden beş tanesi daha ön plana çıkmıştır. Bu modeller Winne, Zimmerman, Borkowski, Boekarts, Pintrich'in modelleridir.

1.5.1.4.1.1. Boekaerts'ın Modeli

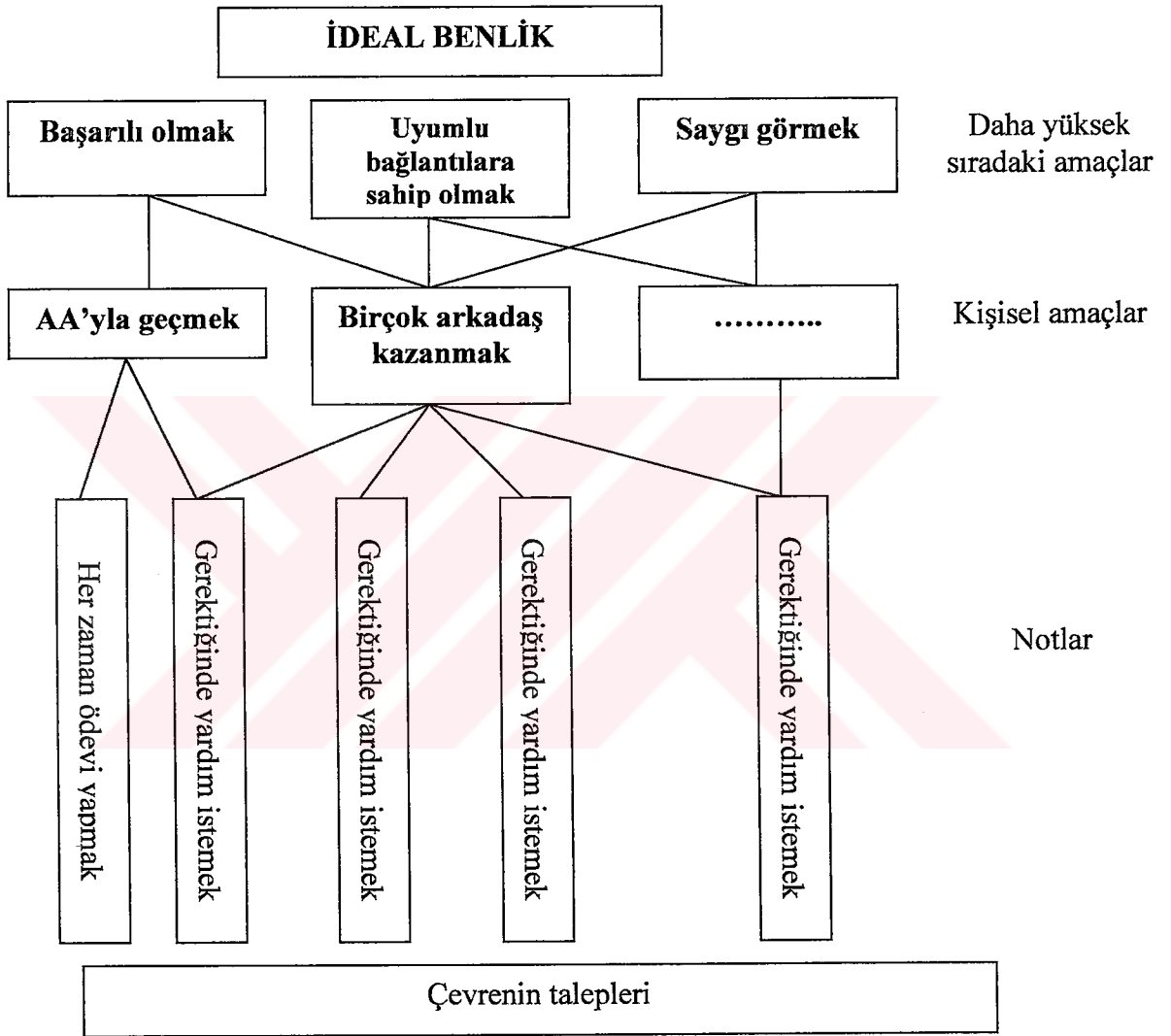
Boekaerts makalesinde üç katmanla açıkladđğı özdüzenlemeyi aşağıdaki gibi özetlemektedir.



Çizge 6: Boekaerts'in Özdüzenleme Modeli

Boekaerts hazırlık basamağının tanımlama, yorumlama, birincil ve ikincil değerler, amaç belirleme olarak belirlemektedir. Edim basamağını, çaba sarfetme; değer basamağını ise edim dönütü olarak yorumlamaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001:269). Amaçlarını iyi belirleyen bir birey kendini düzenlemeyi başarabilmektedir. Önemli olan bireyin gelişim döneminde onu özdüzenlemeli yapabilecek olgunluğa erdirmek ve kendi kendine çalışma yapabilecek duruma getirmektir. Çünkü Boekarts özdüzenlemenin doğasının yalnızca öğrencinin doğasıyla ilgili olduğunu belirtir. Birçok araştırmacı “öz” kavramını ve hedef koymayı açıklamaya çalışmıştır; fakat Boekarts’a göre en etkileyici olanları Carver, Scheier (2000) tarafından sunulan ve Ford (1992)’nin “Yaşayan Dizgeler

Çerçevesi”dir (Boekaerts, 1999:446). Bu biliminsanlarının geliştirdikleri hedef kuramında bireyin ideal benliği ve çevrenin beklentilerine karşı duyumu göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Boekarts’ın vardığı nokta da özdüzenleme hedef koyma dizgesi ile ilgilidir ve aşağıdaki şekil bu durumu özetlemektedir.



Boekarts, (2002:596) ve Carver ve Scheiver (2000) 'den uyarlanmıştır.

Çizge 7: İdeal Benlik

1.5.1.4.1.2. Pintrich'in Modeli

Pintrich (2000b) sosyobilişsel bakış açısına dayalı kuramsal bir çerçeve sunmuştur.

Düzenleyici süreçler dört basamakta verilmektedir. a) planlama, b) özizleme, c) denetim,

d) değerlendirme Bu her bir basamak öz düzenleme etkinlikleri içinde sırasıyla şu alanlarda yapılandırılırlar: Bilişsel, güdüleyici, davranışsal ve bağlamsal.

ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENMENİN BASAMAKLARI

Basamaklar	Biliş	Güdü/ Etki	Davranış	Bağlam
Önceden planlama ve harekete geçirme	Hedef koyma, önceki bilgilerin harekete geçmesi, üstbilişsel bilgilerin harekete geçmesi	Hedef düzenlemesinin benimsenmesi, görevin zor oluşunun duyulanışı, yeterlilik kararı, ilgilerin harekete geçirilmesi	Zaman ve çaba planlaması, kendi davranışlarının gözlemlenmesinin planlaması	Görevin ve bağlamın duyulanması
İzleme	Bilişüstü bilinçlilik ve bilişin izlenmesi	Güdü'nün ve etkinin izlenmesi ve bilinçliliği	Yardım gereksinimi zaman kullanımı, çabanın izlenmesi ve bilinçliliği	Bağlam durumlarının ve değişen görevlerin izlenmesi
Denetim	Düşünme ve öğrenme için bilişsel stratejilerin benimsenmesi ve seçimi	Güdüve etkiyi yönetmek için stratejilerin benimsenmesi ve seçimi	Çabanın artması ve azalması. İsrar, bırakma, yardım arama davranışları	Görevin değiştirilmesi, bağlamın değiştirilmesi ya da terkedilmesi
Tepki ve Yansıtma	Bilişsel kararlar, atf	Etkili tepkiler, atflar	Davranış seçimi	Görevin ve bağlamın değerlendirilmesi

Montalvo ve Torres, (2004:5), Pintrich, 2000b:454'den alıntı

Çizge 8: Öz düzenlemeli Öğrenmenin Basamakları

1.5.1.4.1.3. Borkowski'nin Modeli

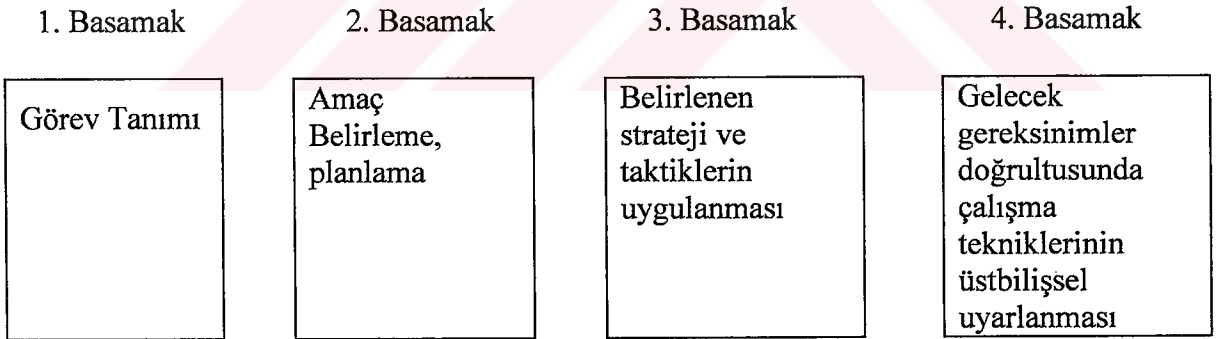
Üstbilişin süreç odaklı modelidir. Borkowski iyi strateji kullananla bilgiyi işleyen özelliklerini tanımlamıştır. Hazırlık basamağını görev çözümlenmesi ve strateji seçimi

olarak tanımlamaktadır. Edim basamağında ise strateji kullanımı, stratejinin gözden geçirilmesi ve stratejinin izlenmesi; değer basamağını ise edim dönütü olarak tanımlamaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001:281). Borkowski öz düzenleme modelinde strateji kullanımı ve seçimine önem vermektedir. Öz düzenlemenin gelişmesini çocuklara öğrenme stratejilerini kullanılmasının öğretilmesiyle başlayacağını belirtmektedir. Öğrenmenin başarılı olmasının doğru strateji kullanımıyla ve bireylerin kendi edimlerini izlemeleriyle ilgili olduğu söyler. Aslında bireyler doğru strateji kullanabiliyorlarsa özyeterliliklerinin olduğu söylenebilir.

1.5.1.4.1.4. Winne'in Modeli

Öz düzenlemenin Dört Aşamalı Modeli. Winne bu modelde hazırlık basamağını görevin tanımlanması, amaç belirleme ve planlama olarak, edim basamağını strateji ve taktik uygulama, en son değer basamağını ise üstbilişi uyarılama olarak tanımlamaktadır.

Winne'in modeli aşağıdaki gibi görselleştirilebilir.



Çizge 9: Winne'in Modeli

Üstbilişsel izlemenin modelin ana unsuru olduğu çıkarılabilir. Her bireyin değişik çalışma teknikleri ve öğrenme biçimleri olduğu gibi harekete geçirici dürtüsü de değişiktir.

1.5.1.4.1.5. Zimmerman'nın Özdüzenlemenin Toplumsal Bilişsel Modeli

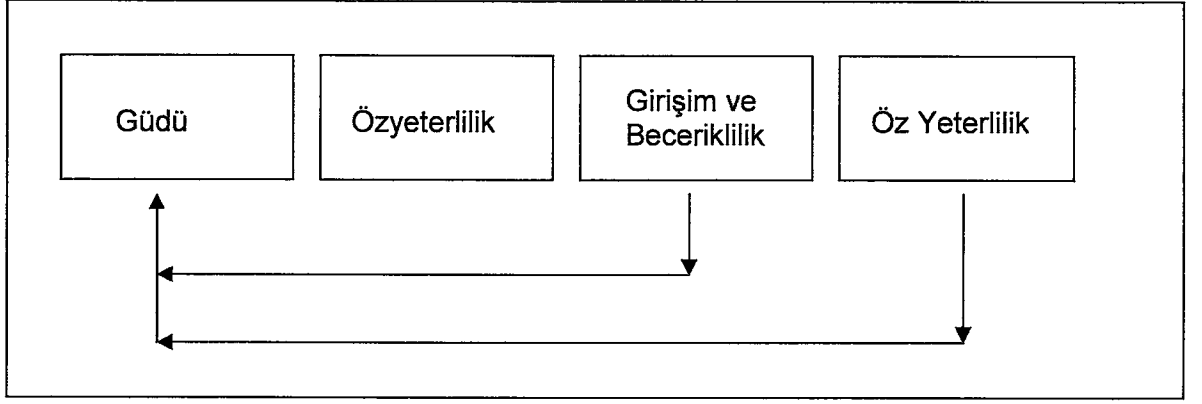
Zimmerman hazırlık basamağını özgüdünün ve görev çözümlemesinin önceden düşünülmesi, edim basamağını özdenetim ve özizleme değer basamağını ise özyansıtma yani özyargılama ve öztepki olarak tanımlamaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001:281). Zimmerman modelini Bandura'nın toplumsal bilişsel kuramına dayandırmaktadır.

Her model temel de benzese de birçok bakımdan ayrılır. Bu nedenle özdüzenleme için genel bir tanım vermek olası gözükmemektedir. Puustinen ve Pulkkinen'in yaptığı karşılaştırma sonucu iki ayrı temelli tanım ortaya koymuşlardır. Amaç odaklı ve üstbilişsel ağırlıklı olmak üzere. Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman yapılandırmacılığı vurgulayıp; izleme, düzenleme ve bireyin kendi öğrenmesi üzerinde durmuşlardır. Borkowski ve Winne ise bilişsel taktik ve stratejilerin uyarlanmasını amaçlayan üstbilişsel yönetilen süreci tanımlamaya çalışmışlardır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001:280). Kendi kendine öğrenmek isteyen bireyde özdüzenlemenin yüksek olması gerektiği vurgulanabilir. Herhangi bir zorlama olmadan çalışmaya başlamak yapabileceğine olan inancın ve öğrenme biçiminin iyi tanınmasına bağlı olabilir.

1.5.1.5. Özyeterlilik

Özyeterlilik bireyin yeteneklerini düzenlemek, olası durumları başarmak için gerekli eylemlerin kaynaklarını yönetmektir (Bandura, 1986). Özyeterliliğin yapılandırılması özerk öğrenme etmenleri ile ilintilidir. Özyeterlilik bireyin özel bir davranış göstermek ya da bir görevi tamamlamak için sahip olduğu inançları veya kendi kapasitesini tanımasıdır (Derrick, 2003:13).

Özerk öğrenme, özyeterlilik ve güdü arasındaki ilişki aşağıdaki gibi açıklanabilir:



Derrick (2003:13)

Çizge 10: Gudu, Özyeterlilik ve Özerk Öğrenme İlişkisi

Bütün bu kavramlardan ve modellerden çok öz olarak şunu çıkartabiliriz. Yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olan özyönetimli öğrenimde sorumluluk iki ana kısma ayrılmaktadır. Öğrencinin sorumluluk alabilmesi ise kimi bireysel özelliklere bağlıdır. Kişi yapabileceğine inanıyorsa yani özyeterliliği varsa kendini düzenleyebilir ve harekete geçirebilir, harekete geçen bir birey nasıl çalışmak isteyeceğine ve kaynaklara nasıl ulaşabileceğini bilir. İşte bu biçimde başlayan süreç ve bu tanımlar bir şeyi öğrenmek isteyen ve kendini yönetebilen bir bireyde olması gerekenlerdir. Bireyi bu süreçte yalnız bırakmayan ve sürekli olarak güdüleyen ise gereçtir. Gereç öğrenciyi başlangıçtan bireyin tanımladığı sona kadar götürmeli, eksiklikleri kapamalıdır.

1.5.2. BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELLERİ

Hesapçıoğlu, bireyselleştirilmiş öğretimi “izole olmuş bireysel çalışma” olarak tanımlamaktadır:

Bireyselleştirilmiş Öğretim: İzole olmuş bireysel çalışma: ev çalışması, ev ödevlerinin ikinci ve üçüncü kişilerin yardımı olmadan yapılması. Birçok bireylerin bir arada, birbirine bağlı olmadan çalışması: Bireyler bir salonda bir arada çalışırlar, fakat çalışmalarını birbirine bağlı olmadan yaparlar

(Hesapçıoğlu, 1998:200).

Bireyselleştirilmiş öğretimin temel ilkeleri Altman (1971)’e göre;

1. Her öğrenci kendi öğrenim programıyla ve gereciyle kendi hızında ilerler.
2. Her öğrenci yalnızca hazır olduğu zaman sınava girer.
3. Yardıma gerek duyan öğrenci, öğretmen ya da kaynak kişi ile teke tek öğrenim görebilir.
4. Her öğrenci ne öğreneceğinin ayırımındadır ve sonuçta nereye gelmesi gerektiğini bilir (Demircan, 1990:127).

1.5.2.1. ÖĞRETME MAKİNELERİ

Öğretme makineleri, sadece belirli yöntemlerle programlı öğretim gerecini öğrenciye sunan araçlardır. Diğer bir deyişle, bu makineler, bilgiyi öğrenciye sunan ve önceden saptanmış ilişkilere göre öğrenci davranışlarını denetleyen dizgelerdir (Erden ve Akman, 2000:173; Alkan, 1979'den alıntı)

Bu kavramın kökleri eğitim ruhbilimcisi E.L. Thorndike'a kadar uzanır. 1900'lerin başında Thorndike kimi durumların öğrenimi yönettiğini ve bunların kullanılarak öğrenmenin artırılabilceğini belirtmiştir. Thorndike'ın en önemli yasası etki yasasıdır; verilen uyarıcıya tepki bağının güçlenebilmesi için tepkiyi başarının veya memnun edici bir şeyin izlemesi gerektiğini söylemiştir. Thorndike'a göre eğer tepki memnun edici olmazsa bağ azalabilir. Daha sonra uyarıcı tepki bağının yinelemeyle sağlanabileceğini ve en son verilen tepkinin yinelemeyi sağlayabileceği üzerinde durmuştur.

1920'lerde Sydney Pressey, Ohio Üniversitesinde bir öğretme makinesi geliştirmiştir, hem etki yasasını hem de yineleme yasasını uygulamayı amaçlamıştır. Aygıt bilgi için oluşturulan bir pencerele kutu ve dört anahtardan oluşmaktadır. Verilen sorunun cevabını seçmek için anahtarlara basıldığında dört olası yanıt pencerede görülmektedir. Bu makine aslında bir sınamaya aygıtıdır, verilen bilginin öğrenci tarafından çalışılmasından sonra öğrenci doğru cevabı seçerse makine silindiri döndürmekte ve yeni bir soru sunulmaktadır. Eğer yanıt hatalı ise öğrenci aynı sorunun doğru cevabını seçmeye

zorlamaktadır. Doğru cevabı bulmanın sağladığı memnun edicilik öğrenciye daha ilerisi için itici güç olmaktadır. Pressey'in geliştirdiği makinenin ilk versiyonu her sorunun doğru yanıtlanmasını gerektiriyordu böylece Thorndike'in yineleme yasası uygulanmış oluyordu (Keirns, 1999:25-26). Pressey makine ile yapmak istediklerinin tümünü başaramadı çünkü aygıtın icadını savaş yılları izledi (Keirns, 1999:26).

1.5.2.2 PROGRAMLI ÖĞRETİM

1950'lilerde davranışçı ruhbilimci Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) hayvanlar üzerine olan laboratuvar deneylerini insan davranışlarına kaydırmıştır, özellikle öğrenme durumlarında görülen karmaşık davranış zincirlerini uyarıcı tepki boyutunda incelemeye çalışmıştır. Skinner doğrusal programlama tekniğinde öğrenciye uyarı sağlayacak az bir bilgi sunmakta ve öğrenciden uyarıcıya hemen tepki vermesi istenmektedir. Programlı öğretim öğrenciye olası yanıtlardan birini seçmesi için izin vermez çünkü yanlış pekişmesinden kaçınmak ve yanlışsız öğretim bu programın temel prensibidir (Keirns, 1999:27).

Skinner'a göre pekiştirilen davranışlar öğrenilir. Programlı Öğretim Öğrencilerin kendi hızları ile bireysel olarak öğrenmelerini sağlayacak, programlı öğretim gereçleri ile yapılan bir öğretim yaklaşımıdır (Erden ve Akman, 2000:129-169). Programlı öğrenme, bilişsel eğilimli öğretmenlerden çok, davranışçı eğilimli öğretmenler tarafından kullanılan bir modeldir. Öğretme makinelerinin tarihçe kısmında bahsedildiği gibi programlı öğrenme, pekiştirme kuramının birçok ilkesini kapsamakla birlikte, bu teknik ilk olarak pekiştirme kuramcıları tarafından değil, Pressey (1926, 1927) tarafından önerilmiştir. Fakat o zaman yaygınlaşmamış sonra Skinner tarafından yeniden keşfedilmiş ve yaygınlaştırılmıştır (Senemoğlu,1998:433).

1.5.2.2.1. PROGRAMLI ÖĞRETİMİN DAYANDIĞI TEMEL İLKELER

1) Küçük Adımlar İlkesi: Programlı öğretimde öğrenilecek bilgi, her biri kolaylıkla kavranacak küçük birimlere bölünür. Bu küçük öğrenme birimleri küçük bir davranış değişikliğine neden olur. Programlı öğrenmede bir birim nadiren bir tümceden fazladır. Bu küçük bilgi birimleri basitten karmaşığa doğru ve önkoşul ilişkilerine göre aşamalı olarak dizilir.

2) Etkin Katılım İlkesi: Her bilgi biriminden sonra öğrencinin kazandırılmak istenilen davranışı göstermesi istenir. Öğrencinin davranışta bulunması bir alıştırmaya ya da soru ile sağlanır. Böylece öğrenci öğrenme işine etkin olarak katılır. Senemoğlu bu basamağı “açık tepki” olarak adlandırmıştır.

3) Başarı İlkesi: Öğrenmenin sağlanması için öğrencilerin doğru davranışlarının pekiştirilmesi gerekir. Öğrencinin pekiştireç alabilmesi için başarılı olması, yani soruları doğru yanıtlandırması gerekir. Bu nedenle gereçte yer alan sorular öğrencinin yanıt verebileceği güçlükte olmalı ve öğrenciye yeterince ipucu verilmelidir.

4) Anında Düzeltme İlkesi: Öğrenci yaptığı davranışların doğruluğu hakkında bilgi almalıdır. Öğrencinin cevabı doğruysa, bu hem bir dönüt hem de pekiştireçtir.

5) Bireysel Hız İlkesi: Öğrenmede bireysel ayrımlar vardır. En iyi öğrenme bireyin kendi hızıyla gerçekleştirdiği öğrenmedir. Bu nedenle öğrenciye kendi hızı ile ilerleme olanağı tanınmalıdır (Erden ve Akman, 2000:129-169 ayrıca; Goodman,1962: 8).

1.5.2.2.2. PROGRAMLI ÖĞRETİM GERECİNİN GELİŞTİRİLMESİ

1) Hazırlık Aşaması

a) Öğrenme ünitesi seçilmeli ve sınırları çok iyi belirlenmelidir.

b) Konu programlı öğretime uygun olmalıdır, konuda aşamalılık ilişkisi olursa daha iyi olur.

c) Kapsam çözümleme yapılarak konunun ana hatları çıkarılmalıdır.

d) Kazandırılmak istenen hedef davranışlar belirlenmelidir.

e) Hedef davranışların hangi sırayla kazandırılacaklarına karar verilir.

f) Öğrenci giriş davranışlarının belirlenmesi, bunun belirlenmesi gerecin anlaşılması için ön koşul olan davranışları ölçen bir sınama olabilir.

2) Yazma Aşaması

Programlı öğretim gereçlerinde davranışlar çerçevelerle kazandırılır. Her bir çerçeve, belli bir öğrenci tepkisi gerektiren küçük öğrenme birimleridir. Bir çerçevenin üç temel ögesi vardır. Bunlar,

a) Bilgi Birimi: Bu birim çoğunlukla bir iki tümce uzunluğundadır. Öğrenme biriminde davranışın kazanılmasını sağlayacak bilgi ve ipucu bulunmalıdır.

b) Öğrencinin davranışta bulunmasını sağlayacak bir soru ya da alıştıırma. Bu sorular çoktan seçmeli ya da boşluk doldurma biçiminde düzenlenebilir.

c) Sorunun Doğru yanıtı: Bu öğrencinin anında dönüt almasını sağlar. yanıt doğruysa aynı zamanda pekiştirici görevi görür (Erden ve Akman, 2000:129-170; Hudgins, 1971'den alıntı). Programlı gereç yazılırken, anlatıların doğru ve kolay anlaşılır; soruların, çevresindeki bilgi ile tutarlı olmasına; çerçevelerin yeterince sınırlı, ancak yeterli bilgileri kapsamasına; kavram öğretiminde örneklere yer verilmesine, çerçeveler arasındaki aşamalılık ilişkisine dikkat edilmelidir (Erden ve Akman, 2000:171; De Cecco, 1968'den alıntı).

3- Deneme ve Düzeltme Aşaması

Bu aşamada hazırlanan gereç bir küme öğrenci üzerinde uygulanır. Uygulama sonuçlarına göre gereçte gerekli düzeltmeler yapılır. (Erden ve Akman, 2000:171)

1.5.2.2.3. PROGRAMLI ÖĞRETİM GEREÇİNİN HAZIRLANMASINDA TEMEL YAKLAŞIMLAR

Programlı öğretim gereçleri doğrusal ve dallandırılmış olmak üzere iki temel yaklaşımla hazırlanabilir.

Bütün öğrencilerin aynı çerçeveleri takip etmelerini gerektiren programlara *doğrusal program* denir. Bu programlar genellikle ortalama düzeydeki bir öğrencinin anlayabileceği bir biçimde düzenlenir. Bu programlar hazırlanırken, öğrencilerin önbilgilerinin aynı olduğu sayılısı ile hareket edilir. Gerçekte öğrencilerin öğrenme hızları ve önbilgileri birbirinden ayrıdır. Bu nedenle doğrusal programlar, hızlı öğrenen öğrencilere monoton ve sıkıcı, yavaş öğrenen öğrencilere güç gelebilir.

Doğrusal programların bu olumsuz yönlerinin giderilmesi için *dallandırılmış programlar* geliştirilmiştir. Öğrenciler dallandırılmış programlarda, eşdeğer seçenekler yoluyla, kendi öğrenme hız ve önbilgilerine göre değişik çerçeveleri takip ederek programı bitirebilirler (Erden ve Akman, 2000:172).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim programları ve gereçleri de gelişmeye başlamış ve programlı öğretimin ve öğretme makinelerinin teknoloji ile buluştuğu nokta bilgisayar destekli öğretim olmuştur.

1.5.2.3. BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM

Bilgisayar destekli öğretim; programlı öğrenme gereçleri ile bilgisayar kullanarak etkileşimde bulunduğu; diğer bir deyişle, bilgisayar programları aracılığıyla öğrenmeyi gerçekleştirdiği, öğrenmelerini izleyip kendi kendini değerlendirebildiği bir öğretim biçimidir. Bilgisayar destekli öğretim sırasında, öğrenci bilgisayar etkileşimi, diğer öğretim gereçlerine göre daha eğlenceli ve öğrenciye daha somut yaşantılar kazandırıcı nitelikte olabilir. Öğrenci için tek başına bilgisayarı kullanmak bile daha çekici olabilir. Bilgisayar öğrencinin düzeyine, tepkilerine göre karmaşık çok dallı programlar sunabilir

(Senemoğlu,1998:437). Yabancı dil becerilerinin geliştirilmesinde de bilgisayar kullanılmalıdır. Okuma ve anlama becerileri bilgisayar ortamında etkileşimli hikâyelerle önceden hazırlanmış sorularla kazandırılabilir. Uziletişim ve çokluortam teknolojileri kullanarak bir işi bitirmeye yönelik olarak okuma becerileri işlevsel dil öğrenme ortamlarında öğretiler. Bilgisayarlarla hiper ortam grafik, ses, müzik, animasyon ve video ile okuma becerilerinin öğrenilmesi desteklenebilir. Mesela, bir sözcüğe gidip tıkladığınızda nasıl okunduğunu ve anlamını hemen görebiliyorsunuz. Hatta bilgisayar artık öğrencinin bu sözcüğü nasıl okuduğunu kaydedip sonra kendisine dinletebilir ve yanlış sesletim yapılmışsa düzeltilmesine yardımcı oluyor (Halis, 2002:127).

1.5.2.3.1. BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN AMAÇLARI

- 1- Öğrencinin motivasyonunu (öğrenme güdüsünü) artırmak,
 - 2- Öğrencinin bilimsel düşünme yeteneğini geliştirmek,
 - 3- Küme çalışmalarını desteklemek,
 - 4- Öğretme yöntemlerini genişletmek,
 - 5- Öğrencinin kendi kendine öğrenme yeteneklerini geliştirmek,
 - 6- Öğrencide ileri düzeyde düşünme becerisinin geliştirilmesini desteklemek,
 - 7- Mantık yolu ile sorunlara çözüm bulmayı desteklemek,
 - 8- Varsayım kurmaya cesaretlendirmek, vb. biçimde genel amaçlar ortaya çıkmaktadır.
- 9- Bilgisayarlı eğitim;
 - a) Etkileşimli ve bireysel öğrenme sunması,
 - b) Öğrencilere yineleme olanağı sağlaması
 - c) Sınıf ortamında güç olan öğretim yöntemlerinin kullanılabilmesi,
 - d) Bilgisayarların renk, ses, grafik olanaklarından yararlanması
 - e) Öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirmesi ve;

f) Bireyde özgüven duygusunu arttırması bakımından yararlıdır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004:130).

Bilgisayarlar, öğrencilerin etkin bir biçimde öğrenme sürecine girmelerini sağlar. Aslında bütün öğrenmelerin etkin olduğu düşünülebilir. Bilgisayar destekli eğitimin üstünlüklü ve üstünlüksüz yönleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1.5.2.3.2. BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN ÜSTÜNLÜKLÜ YÖNLERİ

- 1 Bilgisayarların gelişmiş grafik ve ses yetenekleri sayesinde görsel ve işitsel öğrenme ortamları hazırlamak kolaydır.
- 2 Bilgisayarlar, hızlı ve yavaş öğrencilerin kendi hızları doğrultusunda konuları öğrenmelerine olanak sağlar.
- 3 Bilgisayarların sabırları sonsuzdur ve her öğrenciye istediği kadar yineleme olanağı verir. Öğrenci bir dersi dilediği kadar yineleyebilir. Bu da, daha derin ve kalıcı öğrenmelere yol açabilir.
- 4 Bilgisayarlar esnektir. Öğrenciler ders saatlerini kendi gereksinim ve olanaklarına göre ayarlayabilirler. Öğrenci zamanını planlama becerisini bu arada kazanmış olur.
- 5 Öğrenciler herhangi bir konuda yanlış bir iş yaptıklarında hemen ileti vererek doğruyu bulma yönünde uyarıcı ve yol göstericidir. Bilgisayarların tepki hızı yüksektir ve buna bağlı olarak öğrenme hızlanır. Bilgisayarda öğrenci çok hızlı bir geri beslenme alır. Bu da hataların yinelenmesini önler.
- 6 Bilgisayar programları, kullanıcıya bildiği konuları atlayarak bir sonraki konuya geçmesine olanak sağlar.
- 7 Kimi bilgisayar programları kullanıcı ile ilgili bir takım bilgileri kaydeder.
- 8 Bilgisayarlar daima kullanıma hazır durumdadırlar. Yeter ki kullanıcı hazır

olsun. Bilgisayarlar yorulmazlar, sıkılmazlar, dinlenmek için araya (teneffüse) gereksinim duymazlar, tatile gitmezler ve sabırlıdırlar.

- 9 Bilgisayarlar ders konularında kavramları ve yetenekleri öğretmeleri yanında öğrencilere bilgisayar okuryazarlığını da öğretir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004:131-2).%%%
- 10 Öğrencinin kendi öğrenme hızına göre öğrenmesine olanak tanır; diğer eğitici ortamlara nazaran daha kalıcı yaşantılar kazandırması; yazılımlar aracılığıyla öğrenilen konuya özgü resim, animasyon, hareketli gerçek görüntü filmleri vb. imkânları sunarak öğrenmeyi daha kısa ve etkili biçimde gerçekleştirme; öğrencinin kendisini tanımasına olanak vermesidir (Halis, 2002:111).
- 11 Öğrenmeyi bireyselleştirir, yapılan yanlışlar sadece makine başında oturan öğrenci tarafından görülebileceğinden ilgili kişiyi sıkıntıya sokmaz, kayıt saklama yeteneği vardır, isteyene istediği zamanda güvenilir bir öğretme öğrenme ortamı sağlar (Halis, 2002:117).

1.5.2.3.3. BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN ÜSTÜNLÜKSÜZ YÖNLERİ

- 1 Öğrencinin insanlarla ilişkisini olumsuz olarak etkileyebilir.
- 2 Bilgisayar ekranının bir seferde gösterebileceği yazılı gereç miktarı sınırlıdır.
- 3 Bir eğitim yazılımı ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun eğer eğitim programı ile uyumlu değilse öğretim açısından fazla değerli olmayabilir.
- 4 Eğitimciler BDE konusunda gerekli bilgiye ve deneyime sahip değildirler.
- 5 Kaliteli yazılımlar bulmak kolay değildir. Bazen iyi veya kötü bir öğrencinin veya öğretmenin öğrenme stiline de bağlı olabilir. Bu yüzden

de bir öğrenci veya öğretmen için kaliteli (iyi) olabilecek bir program bir başkası için iyi sayılmayabilir.

- 6 Dizge için gerekli olan bilgisayar donanımları ve yazılım programları (paket programlar) pahalıdır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004:132-3).

1.5.2.4. DALTON PLANI

Bireysel çalışmayı modern bir biçimde Dalton Planında görüyoruz. Bu plan ilk defa uygulandığı Amerika'daki Dalton şehrinin ismini almıştır. Kurucusu H. Parkhurst'tur. Parkhurst'un amacı, öğrencilerin enerjisini, onların kendi bireysel çalışma tarzlarına uygun olarak öğrenim organizasyonuna yöneltmekti. Öğrenciler, aylık ya da haftalık planlar alırlardı ve asgari, orta ve azami planlar için karar verebilirlerdi. Hangi günlerde ya da hangi ders saatlerinde ödevlerini yapacakları öğrencilerin serbest kararına bırakılmıştı. Çalışma planlarıyla birlikte, açık çalışma talimatları da alırlardı. Çalışılan yerler ise laboratuarlardı ve her öğrenci öğretmenin danışmanlığı ve yardımı altında, bireysel çalışırdı. Dersin bu biçimde 'Daltonlaştır'ılması belli faydalar sağlamaktaysa da Dalton Planına yöneltilen eleştirilerde az değildir. En önemli eleştiri bu ders biçiminin, öğretmenin ve toplumun eğitici etkisini dikkate almaması yolundadır (Hesapçıoğlu, 1998:200)

1.5.2.5. KELLER PLANI

Davranış psikologu F.S. Keller 1968'de yazdığı makaleyle üniversitelerde bireyselleştirilmiş öğretimin Rönesansını başlatmış oldu. Bu planın ilkelerinin uygulandığı kursların özellikleri Hesapçıoğlu (1998:200)'de aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- bireysel öğrenim temposu
- hedef olarak içeriğin öğrenilmesi
- tutorların (ilerlemiş öğrencilerin) istihdamı
- çalışma yardımları
- geleneksel ders teknikleri ile tamamlanma.

Bu plana yapılan en büyük eleştiri etkilerin eksikliğidir (Hesapçıoğlu, 1998: 200; N. L. GAGE / D. C. BRLINER, Bd. 2, 1979, s. 552-553'ten alıntı).

1.5.2.6. İLKOKULLARDA ÖĞRENİM SÖZLEŞMELERİ YÖNTEMİ

En çok yaygın olan bireyselleştirilmiş öğrenimdir. Birçok eğitimci, sözleşme yönteminin ilkokul düzeyi için uygun olmadığı görüşündedir çünkü, bu okul düzeyindeki çocuklar zorunlu bir eğitime tabidirler. Buna karşın deneyler, öğrencilere kendi öğrenim programlarını belirleme olanağı verildiğinde birçok ilgisiz öğrencinin okuldaki çalışmaya karşı daha iyi bir motivasyon geliştirdiğini göstermiştir. Öğretmen bir değerlendirme şeması yardımıyla öğrencinin bağımsız çalışma düzeyini değerlendirir ve bu öğrencinin öğrenim sözleşmesi yöntemine geçip geçmeyeceğine karar verir. Öğrenim sözleşmesinin rolü; öğretmenin, öğrencinin öğrenimdeki ilerlemelerini adım adım izler ve öğrenciler de, kendilerinden nelerin beklendiğini bilirler. Bir öğrenim sözleşmesinin yedi ögesi vardır (Hesapçıoğlu, 1998:202; N.L.Gage /D.C.Berliner BD. 2 , 1979, S. 558-562'den alıntı):

- 1) Açık olarak belirlenmiş belli bir amaç davranışı,
- 2) Hangi öğrenmenin gerçekleştirildiğinin gösterilmesi,
- 3) Başlangıçta yardımcı araçlar,
- 4) Sırasıyla alınacak önlemlerin açıklanması,
- 5) Denetim noktaları,
- 6) Randevular,
- 7) Yeni etkinlikler.

1.5.2.7. AÇIKÖĞRETİM

Öğrenciler katılmak istedikleri etkinlikleri serbest seçerler. Öğrenciler yalnız ya da küme içinde mi çalışmak istediklerine, hesap ödevleri mi yapacaklarına yoksa kum sandıkları modelleri mi yapacaklarına, çevreyi mi araştıracaklarına yoksa sınıfta öyle

hareketsiz mi oturacaklarına kendileri karar verirler. Katı öğretim planları yoktur. Belli bir etkinliğe ilgi duyan çocuklar bunu istedikleri süre devam ettirebilirler ve bir etkinlikten sıkılan çocuklar başka bir etkinliğe geçebilirler. Her öğrenciden beklenen, onun günlük olarak belli bir miktar okuması, yazması ve hesap etmesidir. Bu esnada nasıl bir yol izleyeceği ve her bir etkinlik için ne kadar zaman harcayacağı büyük oranda çocuğun kendisine bırakılmıştır. Öğretmen çocuğu gözler, yöneltir ve çalışmasına katılır. Çocuğun çalışmalarını değiştirme denemelerine, bunun son derece gerekli olması durumlarında başvurulur (Hesapçıoğlu, 1998:203; N.L.GAGE / D.C. Berliner, Bd. 2, 1979, s.562-565'den alıntı).

1.5.2.8. “TUTORLARIN İSTİHDAMI” YÖNTEMİ (= “TUTOR ÖĞRETİMİ” YÖNTEMİ= BİREYSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİ)

“*Tutor*”⁷, bir acemi öğretmendir. Bu yönettiği öğrenciden birkaç yıl ileride olan öğrenci olabilir, bir yetişkin olabilir. Çoğu durumlarda özel öğretmen (*tutor*) kullanmanın amacı, özel öğretmenleri geliştirmek ve bu gelişim sırasında öğrenciye yardım etmektir. Yani, özel öğretmenli programlar çoğu kez özsaygının ve yönetimini üzerine aldığı alanlarda özel öğretmenin yetkisini artırmayı amaçlar. Bu sırada, yönetilen çocuğa öğrenmede özel yardım verilmiş olur. Özel öğretmenler önce teşhis etmeli ve sonra yardımda bulunmalı, bütün zaman boyunca cesaretlendirmeli ve desteklenmelidirler (Hesapçıoğlu, 1998:203; N.L.GAGE / D.C. Berliner, Bd. 2, 1979, s.566-571'den alıntı).

1.5.2.9. BİREYSEL YÖNETİLMİŞ ÖĞRETİM (INDIVIDUALLY PRESCRIBED INSTRUCTION)

Kısaca “IPI” olarak da bilinen bu program Pittsburg Üniversitesinde geliştirilmiştir. Bireyselleşmenin avantajlarından faydalanmak ve aynı zamanda “konveksiyonel

programlı” öğretimin sınırlılıklarından sakınmak amaçlanmıştır. Her öğrenci, öğretmenin ders yılı başında öğrencinin hangi beceri düzeyinde bulunduğunu saptanabileceği bir ön sınamaya tabi tutulur. Bunun üzerine öğretmen, öğrenci için hangi birimin uygun olduğunu belirler. Daha sonra öğrenci bu program biriminin sonunda sınamaya tabi tutulur. Sınamanın sonucuna göre öğretmen öğrencinin öğrenim başarısının ne olduğuna ve bir sonraki adım olarak hangi program birimini işleyeceğini belirler. IPI yönteminde, her öğrenciye, kendisine uygun olan tempoda öğretme imkânı vardır (Hesapçıoğlu, 1998:203; N.L.GAGE /D.C.BERLİNER, Bd.2, 1979, s.590-596’ dan alıntı).

1.5.2.10. İHTİYAÇLARA UYGUN ÖĞRENİM PROGRAMI (=PROGRAM FOR LEARNING ACCORDING TO NEEDS PLAN)

Bu projede dille ilgili dallarda, toplumsal bilgiler, doğa bilgisi ve matematik dallarındaki 12 sınıf basamağı için davranış amaçları geliştirildi. Dizgenin özü, amaçların sıralanışıdır ve burada ortalama bir öğrenci tek bir amaca erişmek için yaklaşık olarak 2-3 saate gereksinim duyar. Bir “modül”, yaklaşık beş amaçtan oluşur. Bir modülün işlenmesi yaklaşık iki haftalık ders zamanını gerektirir. Kullanılacak gereçler ve ölçütlere erişmek için olanaklı olan yerde eşdeğer seçenekler belirtilmelidir. Bu eşdeğer seçenekler önemli bir yeniliktir. Eşdeğer seçenekler olarak, ders kitapları, programlı öğretim ya da sunma dersi kullanılabilir. Bu eşdeğer seçeneklerle, öğrencinin, özel olarak ona uygun öğrenim temposu yanında, belli bir öğretim yöntemi için olan tercihlerinin de dikkate alındığı bireysel öğrenim olanaklı olmaktadır.

Öğrencinin işleyeceği modülün belirlenmesi, öğrenci ve öğretmenlerin birlikte çalışması ile olur. Bu esnada öğretmen, öğrencinin yetenekleri, tercihleri ve melekelerine

⁷ Bir başkasına öğretim veya kılavuzluk etmekle görevli kişi: a) Özel öğretmen, b) Bir İngiliz üniversitesinde öğrencilere birebir öğretimde bulunan öğretmen. <<http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?tutor>>
01.07.2005

ilişkin bir yığın sınamaya başvurabilir. Sunulan amaç katalogunun oldukça dar sınırları içinde öğrenci büyük oranda öğretmen tarafından yönlendirilir ve öğrenciler bireysel programlarını planlarlar. Plan'ın gerçekleştirilmesi için bilgisayarlar kullanılır. Bu yöntemi değerlendirme çalışmaları da halen devam etmektedir (Hesapçioğlu, 1998:206; N.L. GAGE/ D.C, BERLINER. Bd.2, 1979, s. 596-598).

1.5.2.11. BİREYSEL YÖNELİMLİ ÖĞRETİM (=INDIVIDUALLY GUIDED EDUCATION, IGE)

Dersi bireyselleştirmek için bir denemedir. Bu programa öğretmen yetiştirme, geleceğin öğretmenleri için yetiştirme programlarının gerçekleştirilmesi, bu programla birlikte giden yeniliklerin bir denetimi ve programa ait araştırma ve geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi girer. Bu işleri yerine getirmenin olanaklı olduğu okulun yapısı yeniden oluşturulur. Bu programda derslerin dört öğrenci birim halinde yürütüldüğü 600 öğrencili bir okul tanımlanmaktadır. Her bir öğrenci biriminde ekip öğretimi yapılır, iki ya da daha fazla öğretmenden oluşan bir birlikte çalışma yapılır. Her bir öğrenci birimi için ayrıştırılmış öğretim personeli bulunur, yani, değişik işlevleri yerine getiren, ayrı ölçüde sorumluluk taşıyan ve ayrı ölçüde otorite ile donatılmış bir öğretmen kümesi mevcuttur.

Sınıflar basamaklandırılmadığından öğrenciler okulu kendilerine özgü tempoları ile bitirirler. Ekip öğretimi ile kastedilen ise öğretmenlerin, bireysel güçlerini daha iyi kullanmak için işbirliği içinde çalışmalarınıdır. Davranış amaçları öğrencilere bildirilmektedir. Daha sonra yeniden sınamalar yapılmakta ya da beceriler herhangi bir biçimde değerlendirilmektedir. Her öğrenci amaçların işlenmesinde kendi bireysel öğrenme temposu ile ilerler (Hesapçioğlu, 1998:206; N.L.GAGE /D.C.BERLİNER, Bd.2, 1979, s.589-602'ten alıntı).

1.5.2.12. TAM ÖĞRENME

Bloom, tam öğrenme modeliyle; ek zaman ve öğrenme olanakları sağlandığında, hemen hemen tüm öğrencilerin okullarda öğretilmek istenen tüm yeni davranışları öğrenebileceğini ileri sürer. Tam öğrenme kuramı en çok etkileyen az sayıdaki etmenleri belirlemek ve bu etmenleri denetim altına alarak hatadan arınık bir öğretim düzeni oluşturmak üzere geliştirilmiştir. Tam öğrenme modelinde öğrenme ürünlerini etkileyen üç temel etmen vardır. Bunlar:

1- Öğrencinin, yeni kazandırılacak hedef davranışları öğrenebilmesi için gerekli olan ön öğrenmelere sahip olma derecesi

2- Öğrencinin, kendini öğrenmeye verme, öğrenmeye istek ve gereksinim duyma ve öğrenme için çaba harcama derecesi

3- Uygulamaya dönüşen hali öğretimin, öğrencinin ihtiyacına uygun olma, onun için anlamlı, etkili ve yeterli olma derecesi (Senemoğlu, 1998:448).

Öğrencinin öğrenme düzeyini belirlediğine inanılan öğrenci niteliklerinden ilki bilişsel giriş davranışlarıdır. Bilişsel giriş davranışları, öğrencinin bir öğrenme ünitesini ya da bir dersteki öğrenme ünitelerini öğrenebilmesi için daha önceden kazanmış olması gerekli davranışlardır. Öğrencinin öğrenme düzeyini belirlediğine inanılan öğrenci niteliklerinden ikincisi, öğrencinin öğrenme birimi ile ilgili duyuşsal giriş özellikleridir. Üçüncü değişken ise, öğretme öğrenme süreci ile ilgilidir. Öğrencinin yukarıda verilen giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği olumlu olduğu zaman öğrenme ürünlerinin düzeyi ve niteliği yükselmekte ve öğrenciler arasındaki başarı ayrımları da en aza inmektedir (Senemoğlu, 1998:449).

1.6. KENDİ KENDİNE ÖĞRENİMİN GEREKÇELERİ

Öğrenme ve öğretme boyutlarında birçok değişme olmuştur. Kurumsal yapılar her bireye aynı biçimde öğretmeye kalkınca birçok aksaklıkla karşılaşmıştır. Öğrenci

gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmayan izlenceler öğrencileri zorlamış ve bu sorunların ayırdına varan uzmanlar öğretim boyutundan ziyade öğrenme boyutuna önem vermeye başlamışlardır. Böylece öğretmen odaklı öğretimden, öğrenci odaklı öğrenmeye geçilmiştir. Her öğrenciye uygun gereç hazırlamak ve her öğrencinin gereksinimlerinin karşılanamayacağı düşünüldüğünde bireylerin kendi gereksinimlerini çözümlyerek, kendilerine uygun gerci bularak istedikleri zamanda ve yerde çalışmalarına önem verilmeye başlanmıştır. Bu gerekçeler aşağıdakilerle bütünlenebilir:

1. Bilgi patlamasının öğrenme öğretme süreçlerini etkilemesi
2. Artan öğretmen masrafları
3. Öğreticinin gereç hazırlama sırasında ki maddi, manevi kayıpları
4. Yetişkinlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecek olmaları
5. En iyi nasıl öğreneceklerini kendilerinin bilmeleri
6. Yolda ya da sınıfta boşa geçen zamanı etkili kullanabilecek olmaları
7. Derslik sıkıntıları
8. Öğrenmeye olan talebin artması
9. Öğrenme gereksinimlerini çözümlyerek ne kadar öğreneceklerine kendilerinin karar verebilecek olmaları, çünkü çoğu kurs öğrenme süreçlerini uzun tutarak daha fazla gelir sağlamaya çalışmaktadır.
10. Birçok öğretmenin yetişkinlerle nasıl çalışacaklarını bilmemesi ve onların varolan ve değişmesi zor olan özelliklerini değiştirmeye çalışması.
11. Geleneksel eğitim kaynakları sınırlılığı,
12. Varolan eğitim yöntemlerinin pahalılığı,
13. Sınıfların kalabalık oluşu ve öğretmenlerin her öğrenciye gereken zamanı ayıramaması
14. Kendi kendine öğrenme sayesinde bireylerin özgüveni gelişebilecek olması.

15. Öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerine karşı olumsuz duygular geliştirebilecek olmaları ve bunun öğrenimi olumsuz etkilemesi
16. Öğrenciye ne öğretildiği denetim altında olabilir, bu biçimde standart eğitim sağlanabilir.
17. Öğrenci konuyu istediği kadar yineleyebilir.
18. Bildiği konuları atlayarak zaman tasarrufu sağlayabilir.
19. Gereç yeniden kullanılabilirdiği için zaman ve maliyetten tasarruf sağlar, aynı şeyleri anlatmak için harcanan zaman ve enerji kaybını yok eder.

1.7. DEĞERLENDİRME

Bilginin hızlı artışıyla birlikte eğitim reformu birçok ülkede gündeme gelmiştir. Eğitim reformunun çokta kolay olmayan bir süreç olduğu düşünüldüğünde, hayat boyu öğrenmenin daha uygulanabilir ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Özellikle birden fazla yabancı dil öğrenimi ekinlerin öğrenilmesine yardımcı olacağı gibi dillerin unutulmaması içinde bir yol olacaktır. Teknolojiye ulaşabilen herkesin evinde veya işyerinde kendi kendine gerçekleştirebileceği bir etkinlik olan hayat boyu öğrenme herkese açık olmasının yanı sıra her öğrenme biçimine de açıktır. Dil öğrenme ve öğretme üzerine birçok yol denenmiş olsa da aslında dil öğreniminin kişisel bir beceri olduğu söylenebilir. Birey dil öğrenmeyi istiyorsa koşullarını zorlayarak belli bir dereceye kadar dil öğrenebilir. Avrupa Konseyinin “Çağdaş Diller (ya da Yaşayan Diller)” üzerine yaptığı çalışmalarla daha da önem kazanan kendi kendine dil öğrenimi ve dil öğreniminin yaygınlaştırılması çalışmaları Yabancıdil Olarak Türkçe'nin nasıl öğrenilebileceği sorularını akla getirmiş ve bunun için gereçler hazırlanılmaya başlanılmıştır. Hazırlanan gereçlerin birçoğunun kurumsal öğretime yönelik olduğu söylenebilir. Kendi kendine çalışma gerecinin özelliklerini bulabilmek için öncelikle bireysel bir çaba olan öğrenmenin kendi kendine nasıl gerçekleştiğinin bulunması gerekmektedir. Bunun nasıl gerçekleşeceği hakkında

birçok model ve çalışma yapılmış olsa da görüldüğü gibi modellerin ortak bileşenlerinin olduğu kadar birbirlerinden çok değişik olan bileşenleri de vardır.

Öyleyse bütün bu bulunan kavramların her bireyde ayrı biçimde işlediği varsayımı öne sürülebilir. Çünkü her bireyin artalan bilgisi birbirinden değişiktir, genel işleyiş ise şöyle açıklanabilir: Öğrenme seçeneği ne olursa olsun bireyin dil öğrenmeye hazır olması gerekmektedir. Bireylerin kendi kendilerine öğrenebilmeleri için kendi öğrenme sorumluluklarını almaları ve öğrenmelerini düzenlemeleri gerekmektedir. Öğrenmelerini düzenleyebilen öğrenciler özerk çalışma kapasitesine sahiptirler ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilirler. Özerk öğrenciler öğrenilecek konuya karşı olumlu duygular beslerler ve yapabileceklerine inanırlar. İnançlar ise başarabilme kapasitemizi artırmaktadır. Başarabileceğimize olan inancımız bizi güdülemektedir. Güdü harekete geçirmekte sonra azim ve sebat göstererek ulaşılacak amacı gerçekleştirinceye kadar uğraşmak gerekmektedir. Bu çalışmanın çıkış noktası da budur. Bireyi bu noktaya taşıyacak bir gerece gereksinim söz konusudur. Birey ister bu gerece kendi ulaşsın ister yönlendirilmiş olsun gereç öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve öğrenciyi güdüleyici biçimde olmalıdır.

Bu niteliklere sahip olan gerecin özellikleri neler olmalıdır sorusuna yanıt aranan bu yüksek lisans çalışmasındaki bulgular araştırma bölümünde ele alınacak ve kendi kendine çalışma modeli çıkarılmaya çalışılacaktır.

2. ARAŞTIRMA

2.1. KENDİ KENDİNE ÖĞRENME (ÇALIŞMA) MODELİ NEDEN ÇIKARILMAYA ÇALIŞILDI?

Bu araştırmanın konusu Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecini kendi başına tamamlamak isteyen bir bireyin öğrenen özelliklerinin neler olması gerektiği ve bu süreçte gereksinim duyacağı bir gerecin niteliklerinin belirlenmesidir. Dil öğrenimi çok yönlü ve birçok bileşenden oluşan bir süreçtir bu süreci kendi belirlediği sona kadar taşıyabilecek öğrencide bazı ruhsal kapasiteler olmalıdır. Gereksinim duyacağı düşünülen gerecin nitelikleri öğrenciyle gereç arasında bir bağ kurmalı ve öğrenciyi güdüleyici olmalıdır. Bağ kurma ve güdüleme her bireyin bir diğerinden başkılığı göz önüne alındığında gereç nitelikleri ayrıntılı bir şekilde ulamlanabilmeye açıktır.

Bu çalışmanın amacı ise kendi kendine çalışma yapabilecek bireyin öğrenen özelliklerini tanımlayarak bu niteliklere uygun bir gerecin hazırlanma aşamalarının neler olduğunun belirlenmesidir. Burada çıkarılan model kuşkusuz geliştirilmeye açık bir modelidir. Bilginin hızlı nitelik değiştirmesiyle birlikte eksikleri de bulunabilir. Bu bölüm hazırlanırken çok çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır. Yararlanılan kaynaklar araştırma bölümüne geçilmeden toplu olarak aşağıda verilmektedir:

- | | | |
|--------------------------|--------------------------------------|---------------------|
| 1. Anglin (1995) | 6. Çivi ve
Büyükkaragöz
(1999) | 11. Filep (1963) |
| 2. Clark (1989) | | 12. Harrison (1999) |
| 3. Clark (1999) | 7. Dickinson (1987) | 13. Howes,1970) |
| 4. Coulson (1962) | 8. Dubin ve
Olshtain (1986) | 14. Johnson (2003) |
| 5. Cunningsworth,
(?) | 9. Ellis (1994) | 15. Keirns (1999) |
| | 10. Erözden (2000) | 16. Kemertaş (2003) |

17. Kumaravadi velu (?)	22. Pakkan (1997)	27. Teeler ve Gray (1999)
18. Lysaught ve Williams (1963)	23. Romizowski (1986)	28. Tomlinson (1998)
19. Madsen ve Bowen (1978)	24. Sandholtz, Ringstaff ve Dwyer (1997)	29. Woodward (2001)
20. McDonough ve Shaw (1996)	25. Smith ve Moore (1962)	30. Yalın (2004)
21. Nicholls ve Nicholls (1975)	26. Şahin ve Yıldırım (?)	31. Yıldız, vd. (2004)
		32. Yılmaz (2004.)

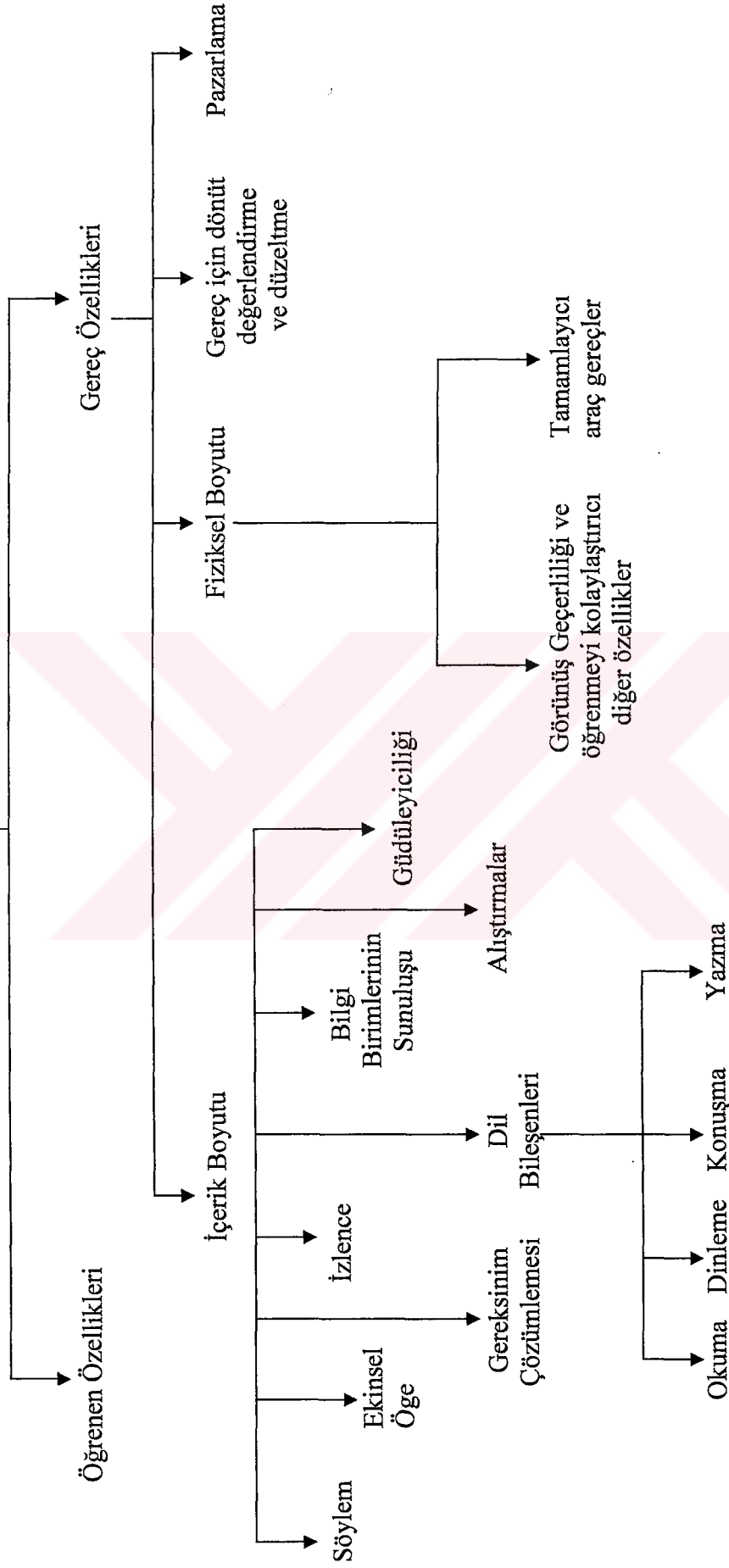
Araştırmanın kaynakların incelenerek yapılmasının en önemli gerekçesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yaygın şekilde yapılmaması ve yapan kurum ve kuruluşların veri toplamaya, gözlem ve ders kaydı yapmaya çok sıcak bakmamasıdır. Bu durum araştırmanın başka biçimde kurgulanışını engellemiştir. Bu ve bunun gibi araştırmaların daha sonraki yapılara kaynak olması umulmaktadır.

2.2. MODEL ÇIKARIMINA DOĞRU

Belirli öğrenen özelliklerine sahip olan kişiler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilirler. Hangi dereceye kadar öğreneceklerine ve nasıl öğreneceklerine karar veren öğrenenlerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı etmen iyi hazırlanmış bir gereç olabilir. Kuramsal boyutta da değinildiği gibi kendi öğrenme sorumluluğunu alan bireyler kurumlardan bağımsız öğrenebilmektedirler. Zaten her öğrencinin gereksinimini karşılayacak bir kurum olası gözükmemektedir. Öğrenenlerin her birinin öğrenme biçimine uygunluk, bilgilerin seçimi (uygun izleniş), hayat boyu öğrenmenin gerekliliği bireylerin kendi kendilerine çalışmalarını güdüleyici etmenler olmaktadır. Bireyler niçin öğretmenlere gereksinim duyarlar sorusuna verilebilecek yanıtlar aslında bellidir: Bilgileri özet bir biçimde ipuçlarıyla sunmaları, güdü kayıplarına neden olabilecek şartları ortadan kaldırarak öğrencileri güdülemeleri ve bir toplumsal ortamda iletişim halinde öğrenimi

gerçekleştirmeleri gibi etmenler nedeniyle bireyler öğretmenlere gereksinim duyarlar. Öyleyse burada şu soru sorulabilir: öğretmenlere gereksinim duyulmasının altında yatan nedenleri ve özellikleri bir gereçte toplayıp öğrenimi kurumsal boyuttan çıkarsak aynı sonuçları elde etmemiz olanaklı mı (ya da edemez miyiz)? Bu sorunun yanıtı aslında gereci kullanacak öğrencide ve gerecin niteliğinde gizlidir. Çünkü dil öğreniminde belirli bir sınır yoktur öğrenciler gereksinimleri doğrultusunda o dili öğrenmek isterler gereksinimler ne kadar büyük olursa o dili öğrenme hızı ve o dile karşı hakimiyetleri o oranda artar. Yani dil öğreniminde sınırı öğrencilerin o dile karşı olan gereksinimi belirler. Gereç ise öğretmenin bütün o önemli rollerini kendi içinde barındırarak öğrenim sürecini kolaylaştıran, bilgiyi sunan, yönlendiren, nasihat eden bir tutumda hazırlanabilir. Kendi kendine çalışma modeli iki boyuttan oluşmaktadır: Birincisi öğrenen, ikincisi ise gerecin özellikleridir. Gerecin özellikleri ise gerecin içerik ve fiziksel boyutundan oluşur.

Kendi Kendine Öğrenme (Çalışma) Modeli



2.2.1. ÖĞRENEN ÖZELLİKLERİ

1- Yaş: Öğrenen sorumluluk alabilecek yaşta ve o bilinçte olmalıdır. Yetişkinlerin eğitim durumları ve toplumsal statülerine bağlı olarak dil öğrenme düzeylerinin değişebileceği söylenebilir. Çünkü yaş hem öğrenme hızında hem öğrenme kapasitesinde hem de öğrenme biçiminde büyük rol oynar. Gençlerdeki öğrenme hızı ile yetişkinlerin öğrenme hızı aynı olmadığı gibi gençlerdeki öğrenme biçimide yetişkinlerden ayrıdır. Yaş biraz sonra bahsedilecek olan öğrenen özelliklerinde de önemli rol oynaması nedeniyle gerecin hazırlanırken dikkatle üzerinde durulması gereken bir öğedir.

2- Eğitim Durumu: Eğitim durumunda kesin yargılar koymamakla birlikte en az lise mezunu olması onun belirli bir çalışma disiplininin geçmiş olduğunu gösterebilir. Tabiki eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin bilgiye ulaşma hızları ve o bilgiyi kullanma kabiliyetlerinin de arttığı söylenebilir.

3- Yabancı dil öğrenme deneyimi: Daha önce bir yabancı dili öğrenmiş olan kimsenin dilin nasıl işlediğiyle ilgili bilinçliliğinin daha fazla olabileceği söylenebilir.

4- Ayırabildiği zaman: Düzenli olarak zaman ayırması gerekmektedir. Dil birimlerinin pekişmesi zaman alabilmektedir. Ayrıca düzenli zaman ayrılması dil öğreniminden soğumayı önleyerek bilgileri taze tutabilir.

5- Güdüsü: Öğrencinin hem öğrenmeyi başlatıcı güdüsü hem de devam ettirici güdüsü yüksek olmalıdır. Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dildeki güdülerini şöyle kümelendirilebilir.

a) Hayatta kalmak: İngilizce öğrenmek kendilerinin en temel fiziksel ve toplumsal gereksinimlerini karşılamak için gereklidir. Yiyecek, giyecek, barınak, tedavi almak ya

da toplu yerlerde bulunabilmek için o dilde konuşmaları gerekir.

b) İşte İlerleme: Çoğu durumda ikinci bir dil bilmek işe girmenin ön koşuludur. Kimi durumlarda da işte kalabilme ya da işte ilerleme için gereklidir.

c) Eğitim: Pek çok öğrenci yurt dışında öğretim için ya da ülkelerindeki eğitimi tamamlamak için ikinci bir dil bilmek zorundadırlar.

d) Toplumsal Etkileşim: Kimi öğrenciler dil kurslarına toplumsal nedenlerle giderler. Yeni insanlarla tanışmak, arkadaş olmak için dil kursları iyi yerler olarak görülebilir.

6- Öğrenenin yetenekleri ve bu yetenekleri kullanabiliyor olması önemlidir.

7- Kendi kendine çalışma yapmaya uygun bir toplumsal ortam içinde olmalıdır.

8- Çalışma yapabileceği uygun bir yer (fiziksel açıdan) olmalıdır.

9- Bu gereci kullanacak hazırbulunuşluluğa sahip olmalıdır.

10- Bu gereci kullanacak öz-yeterlilikleri ve öz-düzenlemelerinin olması gerekmektedir.

11- Öğrenmeyle ilgili inançları önemlidir. Öğrenmeyi istemeli ve öğrenmeye açık olmalıdır.

12- Maliyet: Bu gereci sağlayabilecek ve bu gereci kullanabileceği donanımları karşılayabilecek maddi olanaklara sahip olmalıdır.

13- Ekin: Topluların belirli bir zaman dilimindeki yansımasıdır ve bu yansıma durağan değil devingendir, dil öğrenimi aynı zamanda bir toplumun ekininin ve tarihinin de öğrenimidir. Bu yüzden öğrenci başka toplumların ekinlerini öğrenmek ve böylece kendi

ekinini de artırmak isteyebilir.

2.2.2. GEREÇ ÖZELLİKLERİ

2.2.2.1. İçerik Özellikleri

Bu aşamaya geçmeden önce öğretilecek dilin dil dökümünün yapılması gerekmektedir, dil dökümü sesdizim, biçimdizim, sözdizim, ve metin gibi çok ayrı düzeyleri yöneten dilsel yapıların üretim ve anlaşılmasını sağlayan etmenler olarak adlandırılabilir. Dil dökümünden sonra gerecin bütününe dayandırılacağı söylem çözümlemesi tamamlanarak, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda yazmaya başlanabilir. Birimlerin öğrenilmesinde öğrenenin ruhsal boyutların yanı sıra birçok bileşenin varlığından söz edilebileceğinden titizlikle sürdürülmesi gereken bir süreç olarak adlandırılabilir. Bu bileşenler izlence, birimlerin nasıl sunulacağı ve öğretici bölümler, dil bileşenleri, alıştırmalar, gerecin öğrenciyi güdüleyiciliği olarak kabaca özetlenebilir.

2.2.2.1.1. Söylem

1. Diyaloglar hazırlanırken konuşanların yaşlarına uygun tümceler yazılmalıdır.
2. İş Türkçesi için yazılmış bir diyalogta yönetici dili ve yönetilen dili gibi ayrımlara dikkat edilmelidir.
3. Diyaloglar yazılırken bireysel yakınlık açısından resmi, resmi olmayan, yabancı, tanıdık, arkadaş, eş, çocuk, sevgili, doktor ve hasta dili gibi ayrımlara dikkat

edilmelidir.

4. Kimin kiminle niçin konuştuğuna göre olan ayrımlara dikkat edilmelidir:\

a) Bilgi edinmek, almak;

b) Düşünsel tutum açıklamak, öğrenmek;

c) Duygu eğilimi açıklamak, öğrenmek;

d) Birine iş yaptırmak;

e) Ahlaki tutumu açıklamak, öğrenmek;

f) Toplumlaştırma, insanlar arasında ilişki kurma;

g) Düşünmek (kişinin kendisiyle konuşması)

5. Kim kiminle nasıl konuşuyor bunun çözümlenmesi gerekmektedir.

a) İlişkiler (üst-ast-denk, resmi-yakın, yabancı-tanıdık-arkadaş, bay-bayan-çocuk, ...)

b) Tutum (soğuk-umursamaz-yakın, dostça-candan-teklifsiz, emredici-yalvarıcı-öğütleyici, kibirli-saygılı-aşağılayıcı, duygusal-düşünceli-gururlu, heyecanlı-sakin, isteksiz-istekli-histerik)

c) Kullanılan dil (anadil-yabancı dil-argo, ortak dil-lehçe, genel dil-alan dili-yöresel dil, sözlü dil-yazılı dil)

d) Ortam (katılanların ilgili özellikleri, ilgili nesnelere, sözel eylemin etkisi)

6. Kim kiminle nerede konuşuyor bunun çözümlenmesi gerekmektedir:

a) Evde-dairede-toplantıda-dışarda

b) Ortak kullanım yerleri: cami, kilise, okul, mahkeme, çayhane (kafe, kıraathane), kulüp

c) Kent-kır-orman-deniz kenarı

d) Otobüste-trende-vapurda-uçakta-arabada

7. Kim kiminle ne zaman konuşuyor çözümlenmesi gerekmektedir:

a) Sabah-öğleden sonra-akşam

b) İş başında-iş dışında-eğlencede-tatilde

c) Dingin iken-yorgun iken-hasta iken-rahatsız iken

d) Başarılı-başarısız-umutlu-umutsuz

e) Huzurlu-huzursuz

f) İyi havada-kötü havada

g) Tok-acıkmış

8. Hazırlanacak olan alıştırılarda ruhsal roller düşünölmeli ve ona göre hazırlanmalıdır.

Ruhsal roller:

a) Yansızlık

b) eşitlik

c) sempati

d) antipati

9. Alıştırmalar hazırlanırken coğrafi yer, dışarı (turistik yer), içerisi (özel yaşam, toplu yaşam), satın alma, yeme içme, kafe, konaklama, ulaşım, din, fiziksel hizmetler, öğrenme, para, iletişim, eğlence söylemleri çözümlenmeli ona göre hazırlanmalıdır.

10. Kişisel tanıtım, yolculuk, ev ve yuva, ticaret, iş, boş zaman, yolculuk, başka insanlarla ilişkiler, sağlık, hava durumu gibi durumlar hakkında konuşabilmeleri için günlük hayattaki kavramların öğretilmesi gerekmektedir.

11. Dil gereksinimleri tanımlanırken kim, nerede, ne zaman, neden, ne, nasıl gibi soru sözcükleriyle en yalın olarak tanımlanabilir.

12. Gereçteki diyalog yazımlarında cinsiyetegöre olan arımlaar dikkat edilmelidir. (erkek dili, bayan dili, anne dili, baba dili vb.)

2.2.2.1.2. Ekinsel Öğeler

1. Öğrenme ekini ülkeden ülkeye bireyden bireye değişiklik gösterebilir bu dikkate alınmalıdır.

2. Gerçek konular olmalıdır.

3. Toplumsal ve ekinel bağlamlar ęreniciye uygun olmalıdır.
4. Metinlerdeki karakterlerin niyetleri, ilişkileri, davranışları uygun biçimde yorumlanabilmelidir.
5. Cinsiyet ayrımı yapılmamalı, kadın ve erkeğin toplumdaki rolleri uygun biçimde yansıtılmalıdır.
6. Gereç ęrenicide olumsuz bir duygu geliştirmemelidir.
7. Gereç bireyleri aşayılayıcı veya k¼¼k d¼ř¼r¼c¼ bir üslup içinde olmamalıdır, bu durum ęrenicinin ęrenmekte olduğu dilden ve dili konuşan toplumdan uzaklaşmasına neden olabilir.
8. Meslek k¼meleri, etnik k¼meler aşayılanmadan ya da abartılmadan verilmelidir.
9. Engellilerin toplumdaki rolleri uygun biçimde verilmelidir.
10. Din eleştirisi yapılmamalıdır.
11. Karakterlerin kendi yaşamlarıyla ilgili verdiklerimiz ekini yansıtacağından yanlış Şeyler aktarmamalıyız.
12. Karakterler arasında toplumsal sınıf yaratılmamalıdır.
13. Kitap genel toplumsal sorunlara değinebilir evsiz insanlar sokak ęocukları gibi
14. ęreniciler dil ęrenmenin yanı sıra başka Őeylerde ęrenmelilerdir.
15. Gelenekler, değerler ve toplum içi ilişkiler abartılı bir biçimde verilmemelidir.

16. Kullanılan resimler ekine, yaşa ve cinsiyete uygun olmalıdır.

2.2.2.1.3. Gereksinim Çözümlemesi

Gereç hazırlanmadan önce erek kullanıcı kitlesine sormaca düzenlenerek gereksinimleri belirlenebilir.

1. Gereç hazırlamaya başlamadan önce öğrenci kitlesiyle ilgili kimi özelliklerin bilinmesi gerekmektedir:

a) Öğrencilerin belirlediği dil edinci genel mi, belirli mi?

b) Öğrenciler bu gereçle yoğun mu, yaygın mı çalışacaklar?

c) En son amaç o dilde kısıtlı bir yetkinlik mi, anadili konuşucuları yetkinliğine ulaşıncaya kadar devam edecekler mi?

d) Dile öğrenme süreci boyunca gerek duyulacak mı, yalnızca son aşamada mı kullanımı gerekli olacak?

e) Öğrenciler yeni başlayanlar mı yoksa ders kısmen onarımsal mı?

f) Öğrenciler yetişkinler mi, çocuklar mı?

2. Hangi öğrenci kitlesi için yazılıyorsa o ülkenin eğitim dizgesi incelenmeli ve ders gereçlerine bakılmalıdır. İnsanlar alışık oldukları gereç tipinde daha kolay çalışabilirler.

3. Öğrencilerin ne gibi durumlarla karşılaşp ne tip tümceler kuracakları belirlenmelidir.

4. Bütün becerilerin mi yoksa bir becerinin mi üzerinde durulması gerekecek karar

verilmelidir.

5. Yetkin bir iletişimin sağlanması için tutumsal tonların da gereç hazırlanmadan çözümlenip belirlenmesi gerekir örneğin, iletişim gündelik bir dille mi, teknik bir dille mi, resmi bir dille mi yoksa başka bir tonlamı kurulacaktır.

6. Gereç öğrencilerin gereksinimlerine göre hazırlanacağı için uluslararası dil, devlet dili gibi özel alan dillerine gereksinim duyanlar için ayrı bir izlen ve sözcük seçimi yapılmalıdır.

7. Gereç hazırlayıcı o yabancı dilin kullanılacağı durumlar (ele alınacak konularla birlikte), öğrencinin yer alacağı dil etkinlikleri, öğrencinin gerçekleştireceği işlevler, öğrencinin her bir konuya ilişkin yapabileceği şeyler, öğrencinin ele alabileceği genel kavramlar, öğrencinin ele alabileceği (konuya ilişkin) belirli kavramlar, öğrencinin dil kullanımı için beceri başarı derecesi gibi önemli konuları göz önüne almalıdır.

8. Gereç hazırlamaya başlamadan önce öğrencilerin gereksinimlerinin araştırılması, çözümlenmesi, aynı gereksinimli öğrencilerin ulamlara kümeleneşmesi, her bir ulamdaki gereksinimlerin karşılanabilmesi için öğrenme amaçlarının bütünleşik bir dizge oluşturacak biçimde tanımlanması, öğrencilerin çeşitli amaçlara olabildiğince doğrudan ulaşabilmelerini sağlayabilecek öğrenme olanaklarının sağlanması gerekmektedir.

9. Öğrenilecek sözlüksel içerik elimizdeki öğrenci kümesinin kullanımında ortaya çıkan konuların çözümlenmesinden derlenebilir.

2.2.2.1.4. İzlenec

1. Mantıksal bir sıralama olmalıdır.
2. Ne, nasıl öğretilecek bilinmeli; öğretilen konular sık sık yinelenmeli ve öğrenciyi bu konuları kullanır hale gelmelidir.
3. Kavramlar somuttan soyuta, yapılar kolaydan zora hazırlanmalıdır.
4. Kendi kendine dil öğretiminde, buluş yoluyla öğretim sürecin uzamasına neden olabileceğinden sunuş yoluyla öğretim kullanılmalıdır. Kısacası konu açık ve duru bir anlatım ile öğrencinin bularak zaman kaybetmesini önler biçimde aktarılmalıdır.
5. Kitap öğrenciyi etkin kılmalıdır.
6. Konuları ve öğrenilenleri yineleme sıklığı belli bir yol yordama göre yapılmalıdır.
7. İçerikle ilgili seçme ve planlama öğrencinin gereksinimlerine uygun olmalıdır.
8. Dilbilgisi küçük parçalara bölünmeli ve öğrenme kolaylaştırılmalı.
9. Öğretilecek sözcük sayısı öğrencilerin düzeyine ve yaşına uygun olmalıdır.
10. Edilgen sözcükleri etkin hale getirmek için aynı sözcükler sürekli yinelenmelidir.
11. Öğrencilerin varolan bilgilerle yeni bilgiler arasında nasıl bir köprü oluşturacakları düşünülüp gereç ona göre hazırlanmalıdır.
12. Bilgiler belli bir hiyerarşi içinde sunulmalıdır.
13. Birbiri ile ilgili konular ard arda verilmelidir.

14. Her ünitenin başında bir önceki üniteye bilgiler yinelenmelidir.

15. Anımsatılan bilgilerle yeni bilgiler kısa bir özet halinde sunulmalıdır.

16. Gereçteki bilgi birimleri tutarlı olmalıdır.

17. İçerikte beceri, görev, konu, yapılar anlamlı bir biçimde verilmelidir.

18. Ayrıntılı bir izlencesi olmalıdır.

19. Bağlaçlar düzeye uygun olarak verilmelidir.

20. Kiminle nerde nasıl ne biçimde konuşulacağı veya kime nasıl yazılacağı iyi öğretilmemelidir. Kısacası söylem çözümlemesi iyi bir biçimde incelendikten sonra verilmelidir.

21. Konuların ne biçimde ve hangi sırayla öğretileceği iyi planlanmalıdır.

22. Söz dizimi aşamalılık ilkesine göre olmalıdır.

23. Kullanılan dil ve tümce dizimi düzeye uygun olmalıdır.

24. Bilgiler bağlantılı olmalıdır.

25. Dil bileşenlerinin her birine özen gösterilmelidir.

26. Amaçlar belirlendikten sonra ne öğretileceği üzerinde durulmalıdır, bu aşamada hazırlayan uygun izlençe tipini belirlemeli, konuları çıkarmalı ve içeriğin ne sırada öğretileceğine karar vermelidir.

27. İzlençe yetkin ve açık olmalıdır.

28. Öğretilecek birimin nasıl öğrenildiği, nasıl edinildiği ve o birimin nasıl kullanıldığının bilinmesi gerekmektedir.
29. Amacımız dilbilgisi ve alıştırma sunmaksal yapısal izlençe seçilmelidir.
30. Amacımız günlük dili öğretmekse duruma dayalı veya konuya dayalı izlençe seçilmelidir ama herkese uygun bir izlençe belirleme olanağı yoktur çünkü herkes dili kendi bilişsel yapılarına göre öğrenmektedir.
31. Durumsal izlençe hazırlamak isteyen biri durumları çözümlmeli, amaçları tanımlamalı, öğretim programının hazırlanması, programın yorumlanıp uygulamaya konması, düşünce değerdendirmeler sıralamasını izlemesi yerinde olacaktır.
32. Türkçe'deki sonekler kısım kısım öğretilmelidir.
33. Sıklık sayıları bulunarak sözcükler belli bir sırayla öğretilmelidir.
34. Bağlaçlar, eş anlamlı sözcükler, karşıt anlamlı sözcükler belirli bir dizge içinde öğretilmelidir.
35. Dilbilgisel biçimlere öncelik veren (örneğin yapısal) izlencelerin dayanacağı ölçütler sıklık, yalınlık, öğrenilebilirlik olmalıdır.
36. Yalın yapılar karmaşık yapılardan daha kolay öğrenilebilir.
37. Her ünite de ne kadar sözcük öğretileceği belli bir oranda olmalıdır.

2.2.2.1.5. Dil Bileşenleri

Öğrencilerin gereksinimler doğrultusunda hangi dil bileşenin daha çok yer alacağına ya da hepsinin bütünlük bir biçimde mi verileceğine karar verilmelidir. Amaçları hayatta kalmak olduğu düşünülen bir öğrenci kümesi için bütün bileşenler bütünlük halde verilmelidir. Öğretilen her konu ve alt konunun ana hatları ayrıntılı bir biçimde öğrenciye sunulmalıdır. Dildeki işlev ve kavramları belirlemek öğrenciyi dili kullanılacak dil birimlerini öğrenmekle onun kendi tümcelerini üretmek için gerekli yapı bilgisini edinip edinmeyeceği kesin değildir. Dilsel yaratıcılığa giden yolda bir araç olarak kullanılan dilbilgisinin yetersiz öğretimi, iletişim olanaklarını ciddi bir biçimde kısıtlayacaktır, bu yüzden dilbilgisi öğretimi gereç içinde önemli bir yere sahip olmalıdır. Buna göre hazırlanıldığı düşünülen bir gereçte olması gerekenler aşağıdaki gibi kümelendirilebilir.

2.2.2.1.5.1. Okuma

1. Öncelikle öğrenilmesi hedeflenen okuma becerileri ve alt becerileri belirlenmelidir.
2. Okuma parçaları öğrencilerin yaşı ve ilgileriyle uyumlu olmalıdır.
3. Okuma parçalarının genel ekini artırmak için mi yoksa eğlendirici mi olacağına düzeye uygun biçimde karar verilmelidir.
4. Diyaloglar gerçekçi durumları yansıtmalıdır.
5. Karikatür, fıkra, tekerlemeler olmalıdır.
6. Gerçek bir iletişim ortamı yaratmak için metinlerin tahmin edilemez ve gerçek bilgi, duygu ve düşüncelerin olması gerekmektedir.

7. Doğa ve çevreyle ilgili okuma parçaları çok teknik olmamalıdır.
8. Okuma metinleri okuma stratejileri geliştirmeye uygun olmalıdır, örneğin; tahmin etme, özarama, tarama.
9. Okuma metinleri diğer becerilerle ilintili olmalıdır.
10. Okuma metinleri hem öğretici hem de eğlendirici olmalıdır.
11. Okuma parçalarının başında ve sonunda alıştırmalar olmalıdır.Okumaya başlamadan önceki sorular konuya çekme ve ilgi uyandırma için hazırlanmalıdır,okuma etkinliğinden sonraki sorular öğrencinin ne kadar anladığını ölçmesine yardım etmelidir.
12. Okuma parçaları sözcük dağarcığının gelişmesine yardımcı olmalı, bilinmeyen sözcüklerle ilgili alıştırmalar olmalıdır.
13. Özellikle üst düzeyde ki öğrenciler için okuma bittikten sonra bilinmeyen sözcüklerin karşıt anlamlarını ve eş anlamlarını buldurmaya yönelik alıştırmalar olmalıdır.
14. Okuma parçası, dinleme ve yazma parçası arasında tutarlılık olmalıdır.
15. Okuma parçası o ünite de öğretilen konunun dilbilgisi konularını içermelidir böylece öğrenciler nasıl kullanacaklarını öğrenebilirler.
16. Okuma metinleri seçilirken okuyucunun artalan bilgisi, metnin ilgi çekiciliği ve dilsel zorluğuna dikkat edilmesi gerekmektedir.
17. Bilinmeyen sözcükleri okuma parçasından önce vermeli, okuma parçasıyla pekiştirilmelidir.

18. Belirlenen amaca göre var olan metinlerden uygun olanı seçilir.
19. Sözcükler sürekli başka bağlamlarda öğrencinin karşısına çıkarılmalıdır böylece öğrenci aynı sözcüğü değişik bağlamlarda kullanmayı öğrenecektir.
20. Metnin konusuna ilişkin merak uyandırıcı etkinlikler düzenlenir.
21. Öğrenciler okumaları beklenen şeylerin özünü anlamalıdır.
22. Metnin okunma gerekçesi duyurulmalıdır.
23. Uygun okuma stratejisinin kullanılmasının gerekliliğine dikkat çekilir.
24. Öğrencilerin konuya ilişkin atılan bilgilerini kullanıma sokacak etkinlikler düzenlenir.
25. En son okuma etkinliği oyun, şarkı, bilmece, bulmaca, karikatür, fıkra gibi öğrencilerin sıkılmalarını önleyecek etkinliklerle düzenlenebilir.
26. Dilbilgisi bağlamdan uzak öğretilmemelidir bu yüzden okuma metinleri metni birbirine bağlayan birimler ve metnin anlamsal akışını düzenleyen birimler üzerinde çalışılabilir.
27. Okuma-anlama sorularının söylem süreçli mi, çıkarımda bulunarak mı ya da doğrudan okuma parçasıyla mı ilgili olacağına gereksinim ve düzeyle uyumlu olarak karar verilmelidir.
28. Metinler ne çok uzun ne de çok kısa olmalıdır.
29. Okuma paraları çok çeşitli olmalıdır: Yemek tarifleri, reklamlar, şiirler, mektuplar,

hikayeler, dergiden alınmış yazılar, sormacalar, seyahat broşürlerinden alıntılar vb.

2.2.2.1.5.2. Dinleme

1. Öncelikle öğrenilmesi hedeflenen dinleme becerileri ve alt becerileri belirlenmelidir.

2. Dinleme parçaları öğrencilerin yaşı ve ilgileriyle uyumlu olmalıdır.

3. Diyaloglar gerçekçi durumları yansıtmalıdır.

4. Dinleme parçaları öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.

5. Dinleme parçalarında konuşma hızı öğrencilerin düzeyiyle orantılı olmalıdır.

6. Dinleme parçasından önce ön-dinleme için sorular olmalıdır.

7. Her okuma parçası yoğun tekerde veya kasette dinlenilebilir olmalı, okuma parçaları zorluğuna göre dinleme önerileri olmalıdır.

8. Değişik dinleme etkinlikleri olmalıdır, şarkı, haberler, masal gibi...

9. Öğrencilerin konuya ilişkin atılan bilgilerini kullanıma sokacak etkinlikler düzenlenmelidir.

10. Gereç değişik dinleme stratejileri sunmalıdır.

11. Dinlemede amaç, öğrencinin kendisine söylenenlerin özünü, konuşmacıyı gerekmeyen derecede anlatım zorluğu içinde bırakmadan anlayabilme olmalıdır.

12. Dinlemede amaç, öğrencinin kendisine söylenenlerin özünü, konuşmacıyı

gerekmeyen derecede anlatım zorluğu içinde bırakmadan anlayabilmedir.

2.2.2.1.5.3. Konuşma

Kendi kendine dil öğrenmeye çalışan birinin konuşma becerisi iletişim boyutunda zayıf kalabilir ama duyduğu, okuduğu ve yazdığı şeyleri üretebilmesi beklenebilir.

1. Öncelikle öğrenilmesi hedeflenen konuşma becerileri ve alt beceriler belirlenmelidir.

2. Sesletim bölümünde stres, vurgu verilmelidir.

3. Öğrencilerin konuya ilişkin atılan bilgilerini kullanıma sokacak etkinlikler düzenlenir.

4. Değişik konuşma etkinlikleri sunularak söylemi sürdürme ve kesme alıştırmalarıyla konuşma becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır.

5. Konuşmada amaç öğrenciyi dinleyenin kolaylıkla anlayabilmesini sağlamak olabilir.

6. Dil içi ayrımlara dikkat edilmeli, gereksinme uygun biçimde düzenmelidir. (Genel dil: yöresel ağız, örnek dil:ağız, işlenmiş dil:kısıtlı, tek dil: ayrı işlevli, iki dil)

2.2.2.1.5.4. Yazma

Yazma etkinliklerinden hemen sonra örnek olabilecek bir metin verilmeye çalışılmalıdır. Kendi kendine çalışacak bir öğrenci doğru yazıp yazmadığını en azından söylem bakımından bu biçimde denetleyebilir. Dilbilgisi kuralları kullanım bakımından ardışık olarak öğretilirse bütün bağlamları öğrenciye okuma, dinleme ve konuşma

becerilerinin etkinliklerinde gösterilirse yazma becerisi öğrenci için eğlenceli ve kolay olabilir.

1. Öncelikle öğrenilmesi hedeflenen yazma becerileri ve alt beceriler belirlenmelidir.
2. Öğrencilerin konuya ilişkin atılan bilgilerini kullanıma sokacak etkinlikler düzenlenmelidir.
3. Yazma becerisi öğrencinin ilgi ve seviyesine uygun olmalıdır, yanıt olabilecek bir örnek etkinlikten hemen sonra öğrenciye sunulmalıdır.
4. Yazma etkinliği başlangıçta denetimli yazma olabilir, sonrasında serbest yazma biçiminde hazırlanabilir.
5. Öğrencilerden yazmaları beklenen şeyler okuyabilecekleri kadar kolay olmalıdır.

2.2.2.1.6. Bilgi Birimlerinin Sunuluşu

1. Her öğretim kuramının en iyi yönleri seçilmelidir.
2. Dilbilgisi yapıları bağlam içinde verilmeli, sonra kurala dökülmeli ve alıştırmalar verilmelidir.
3. İletişimsel etkinlikler olmalıdır.
4. Kitap hem doğru konuşmaya hemde akıcılığa önem vermelidir.
5. Gereç öğrenciyi etkin olarak katılmaya zorlamalıdır, en iyi öğrenme bizzat yaparak öğrenmedir.

6. Verilmek istenen bilgi birimi herkes tarafından anlaşılacak nitelikte olmalıdır.
7. Özet bölümler olmalı ve özetler anımsatmayı kolaylaştırıcı biçimde olmalıdır.
8. Sözcük öğretiminde sementik ilişkiler, durumsal ilişkiler, eşdizimlilik, biçim ilişkileri (tuz+luk) öğrencilerin düzeyine uygun bir biçimde verilmelidir
9. Yazım kuralları, noktalama imleri küçük parçacıklar halinde öğrenciye verilmelidir.
10. Gereç bilgi ve beceri arasında bir ilgi kurmalıdır.
11. Parça ve bütün arasında bir ilişki kurmalıdır.
12. Beyin yeni öğrenilen bilgileri işler, bu işleme sürecinin daha kolay olabilmesi için bireye bilgi sosal yapılandırılmış biçimde verilmelidir. Bilgi öğrenci tarafından kendi sözcükleriyle yeniden anlatılmalıdır, örneklendirilmelidir, çeşitli biçimlerin ve durumların neler olduğu ayırt edilmelidir, bilgi ve diğer etmenler arasında bağlantı kurabilmelidir, bilgiyi değişik biçimlerde kullanabilmelidir.
13. Soyut olan kavramlar somutlaştırılmalıdır.
14. Anlaşılması güç kavram ve konuları basitleştirmelidir.
15. Konu örüntüsü oluşturan öğeler arasındaki ilişki ve etkileşimleri daha yalın ve anlaşılır biçimde göstermelidir.
16. Bilginin zihinde daha kolay kodlanmasına olanak sağlamalıdır
17. Bireylerin yaşantılarıyla yakın şemalar içermelidir.

18. Algı düzeyine uygun olmalıdır.
19. Konular kısa kısa işlenmelidir
20. Kaynak ve alıcı arasında iyi iletişim kurulacak biçimde hazırlanmalıdır.
21. Alıcının iletiyi iyi bir biçimde alabilmesi için alıcının daha önceden öğrenmiş olduğu simgelerin kullanılmış olması gerekmektedir
22. Verilen öğeler öğrencinin bilişsel kapasitesini aşmazsa alıcının dikkatini daha çok çeker.
23. Öğrenen için henüz anlamsız olan bir konu alanındaki öğretimde tümevarım, anlamlı olan bir konu alanındaki bir öğretimde ise tümdengelim yöntemi etkili olmaktadır.
24. Anlamlılık ilkesi hazırlayıcı tarafından çok benimsenmeli çünkü bir gereç ne kadar anlamlı ise öğrenmesi de o kadar kolay olur.
25. Gestalt ruhbiliminin öğrenmede bütünlük ilkesine göre üniteler geliştirilmelidir çünkü birbirinden ayrı ve ilgisiz parçaları öğrenmek zordur fakat birbiriyle ilgili olan ve bütün olanı algılamasının daha kolay olduğu bilinmektedir.
26. Geri bildirim kapsamlı, düzeltici pekiştirici olmalıdır.
27. Belli bir aşamada olmaksız olan bir öğrenme işlemi takip etmemeliyiz. Kuraldan sapan birimleri ilk düzeylerde göstermemeliyiz
28. Eğitsel bir alt yapı oluşturulmasına özen gösterilecektir. Öğrencilerin daha ileri öğrenmelerine taban oluşturacak en alt düzeyde bir temel sağlanmalıdır.

29. Dilbilgisi öğrenmeyi kolaylaştıracak şekiller ve resimler olmalıdır.

30. Gereçte grafik okuma olursa grafik kolay anlaşılır olmalıdır.

31. Referans bölümlerinde öğrencileri sözlük kullanma bakımından eğitmelidir.

32. İçindeki konular gerçek hayatla tutarlılık göstermelidir.

33. Her üniteye ya da her birimin başında ne kadar sürede tamamlanacağı belirtilmelidir.

34. Her düzey için uygun sözcük öğretimi olmalı, sözcük gelişimi vurgulanmalı ve her öğrenme biçimine uygunluk olmalıdır.

2.2.2.1.7. Alıştırmalar

Bütün bu yukarıda yapılan çalışmaların öğrenciye dolaysız sunumu olarak düşünülebilir. Öğrenciye dili kullandığı duygusunu veren ve onu gerecin içine çeken bölüm olarak da adlandırılabilir. Aşağıda çeşitli alıştırma hazırlama yolları verilmeye çalışılacaktır.

1. Resimleri sıralama, ön sözden yola çıkarak kitap başlıklarını eşleştirme, resimlere ilişkin sorular sorma, özet çıkarma, metni düzenleme gibi etkinlikler kendi kendine öğrenecek biri için etkili olabilir.

2. Şiir, şarkı, oyun, bulmaca gibi etkinlikler olmalıdır.

3. Çok örnek olmalıdır, öğrenciler kendileri çalışacakları için bir örnekte anlamasalar diğer örnekte anlamaları sağlanmalıdır.

4. Görev odaklı hazırlanan bölümler için harita çizme, yönergeleri izleme gibi etkinlikler olmalıdır.
5. Not alma, dikte, sesli okuma gibi becerilerden hangileri gereç içinde kullanılacak doğru bir biçimde karar verilmelidir.
6. Sözcük içinde seslerin tanınması ve ayırdedilmesi için alıştırmalar olmalıdır.
7. Söz içinde seslerin tanınması / ayırdedilmesi için belleçler olmalıdır.
8. Sözcük içinde vurgu kalıplarının çıkarılması ve vurgu değişikliklerinin tanınması alıştırmaları gerekmektedir.
9. Ezgileme biçimlerini anlama ve üretme (çeşitli odak ve ton değişiklikleriyle anlatılan tutumsal anlamı yorumlama) çalışmaları yapılmalıdır.
10. Dilin yazısını tanıma ve heceleme hatası yapmadan yazma çalışmaları yapılmalıdır.
11. Kökleri, ekleri, türetmeyi, birleştirmeyi ve bağlamsal ipuçlarını anlayarak yeni geçen sözlüksel birimlerin anlamlarını çıkarma üzerine çalışmalar yapılabilir.
12. Çıkarımlar yaparak, mecazları çözerek ilgiyi kapalı olarak anlatma ve metindeki mecaları çözme ve çıkarımlar yapma çalışmaları yapılmalıdır.
13. Nicelik, miktar, yer, zaman, neden, sonuç, vb. kavramsal anlamı çözdürmeye yardımcı olacak çalışmalar yapılmalıdır.
14. Nicelik, miktar, yer, zaman, neden, sonuç, vb. kavramsal anlamı kolayca anlatmalarına yardımcı olacak alıştırmalar yapılmalıdır.

15. Tümce ve sözlerin iletişimsel değerlerini anlama ve kullanma çalışmaları yaptırılmalıdır.
16. Tümce içindeki dizimsel ilişkileri anlamak ve tümce içindeki ilişkileri kullanmalarına yardımcı olacak alıştırmalar yaptırılmalıdır.
17. Metin bölümleri arasında (yineleme, eşanlamlılık, altanlamlılık, karşıtez, karşıtlık, birlikte kullanım, adıl vb.) sözlüksel bağıntı ilişkilerini anlama çalışmaları olmalıdır.
18. Metnin parçaları arasında (gönderme, karşılaştırma, değiştirme, düşünüm, zaman-yer ilişticileri, mantıksal bağlayıcılar vb.) dilbilgisel bağıntılıyanlarla kurulan ilişkileri anlama ve kullanma çalışmaları yapılmalıdır.
19. Metin-dışı gönderme, satır arası okuma, kişinin yaşam deneyimi ile metindeki bilgileri birleştirecek çalışmalar yaptırılmalıdır.
20. Söylem içinde görüş, sunma, geliştirme, başka görüşü geçme, sonuçlama, bir noktayı önemleme, açıklığa kavuşturma, karşıt görüşü veya itirazı öngörme için belirtecileri ayırtetme ve kullanma çalışmaları yapılmalıdır.
21. Bir söylem içinde (ses değişimleri, son odaklam, sözel ipuçları, konu tümcesi vb. aracılığıyla belirlenen) önemli bilgiyi yakalama çalışmalarının yapılması gerekmektedir.
22. (Önemliyi önemsizden, bütünü parçadan, işlemi aşamalarından ayırtederek) Anafikri onu destekleyici ayrıntılardan ayırtedecek çalışmalar yapılmalıdır.
23. Özet için önemli yanları çıkarma çalışmaları yapılmalıdır.

24. İstenen bilgileri metinden seçerek çıkarma çalışmaları yapılmalıdır.

25. Gerekli işlemleri kullanıp artık ve ilgisiz birimleri atarak metni kısaltma çalışmaları yapılabilir.

26. Metni özünü anlamak ya da genel bir izlenim edinmek için hızlı okuma çalışmaları yaptırılabilir.

27. Özel olarak istenen bilgiyi bulmak için metne göz gezdirme çalışmaları yapılabilir.

28. Söylemi sürdürme ve sona erdirmeye çalışmaları yapılabilir.

29. Söylemi başlatma, yeni bilgi/konu sunma çalışmaları yapılabilir.

30. Özellikle rapor, tartışma, sergileme, kanıt değerlendirme gibi açıklayıcı dil kullanımında bilgileri düzenleme ve yerleştirme çalışmaları yapılmalıdır.

31. Tablo, çizim ve grafiklerde verilen bilgilerin düz-anlatıma dönüştürülmesi çalışmaları yapılmalıdır.

32. Sözlü ve yazılı metinlerde verilen bilgileri tablo, çizim ve grafiğe dönüştürme çalışmaları yapılabilir.

33. (Anlam denkleğini anlayarak ve açıklayarak) (aynı biçim içinde yinelemeden kaçınmak için, biçimden biçime teknik anlatımdan sıradan anlatıma geçmek için, vb) aynı bilgiyi başka biçimlerde yeniden anlatma çalışması yapılabilir.

34. Doğrudan (eylemle andaç yorum / betimleme) ve dolaylı (rapor etme) bilgi iletimi çalışmalarının yapılması gerekli olabilir.

35. Alıştırma sorularının günlük dağılımı rastgele olmamalıdır.

36. Eleştirel düşünmeyi geliştirmelidir.

2.2.2.1.8. Gdleyiciliği

1. Öğrencilerin gdlenebilmesi için anadillerinde yazılmış kimi bölümler olabilir.

2. Her bölümün amacı verilmeli ve bölüm sonunda ulaşılacak hedef verilmelidir.

3. Öğrencilerin kendi anadillerinde, kitabın nasıl kullanılması gerektiğini açıklayan bir giriş bölümü olmalıdır.

4. Verilen bilginin güncel hayata nasıl aktarılacağı; öğrencinin günlük yaşantısında nasıl kullanacağı açıklanmalıdır.

5. Gereç her duyu organına seslenebilmelidir.

6. Pekiştirme önemlidir, doğru yanıtlar pekiştirilmelidir

7. Dönüt verilmelidir.

8. Güdülenme için amaçlar belli olmalıdır.

9. Çalışma programı verilmelidir.

10. nite sonlarında sohbet havasında yazılan güdüleyici konuşmalar olmalıdır.

11. Amaçlar açık anlaşılır ve gerçekçi olmalıdır.

12. ğrenme stratejileri sunmalıdır.

13. İlgi çekici olmalıdır.

14. Gereci hazırlayan öğrencilerin belirlenen hedef ve davranışa en kolay nasıl ulaşabileceklerini her birim için ayrıntısıyla düşünmelidir.

15. Gereç öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmalıdır.

16. Gereç danışmanlık hizmeti vermelidir.

17. Gereç öğrenme sürecini soru ve ipuçlarıyla desteklemelidir.

18. Gereç zamanı verimli kullanacak biçimde düzenlemelidir.

19. Gereç konuları öyle bir biçimde vermelidir ki öğrencide heyecan ve öğrenme duygusu uyandırmalıdır.

20. Gereç iyi bir sorun durumu yaratmalıdır.

21. Gereç öğrencileri yönlendirmeli, öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır.

22. Gereç duyu organlarını harekete geçirmelidir. Ne kadar çok duyu organımız işin içine girerse o kadar verimli öğrenme olur diyebiliriz.

23. Bireylerin dikkatini çekmelidir.

24. Gereç öğrencinin kendisiyle bağına güçlendiren bağıntılar sunmalıdır.

25. Öğrencileri bilinçlendirmek için sorular olmalı ve bu sorularla öğrencilerin bilinçlilikleri artırılmaya çalışılmalıdır.

26. Öğrencilerin ilerlemeleriyle ilgili öğütler olmalıdır, örneğin; 1-5 arası doğru yanıtı

olanlar Şu konulara geri dnmeliler gibi.

27. Öğrencinin öğrendiği dil ile bir Şeyler yapabildiğini görmesi güdülenmesi için çok önemlidir.

28. Gereç ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır.

2.2.2.2. Gerecin Fiziksel zellikleri

2.2.2.2.1. Görünüş Geçerliliği ve ğrenmeyi Kolaylaştırıcı Diğer zellikler

Gerecin kendi düzeni ve sayfa düzeni öğrencinin kolay öğrenmesine yardımcı olacak biçimde düzenmelidir.

1. Renk seçimi önemlidir, seçilen rengin diğer renklerle uyumlu olması gerekmektedir.

2. Gerecin sayfa biçimleri birbiriyle uyumlu olmalıdır. Ayrı yazı boyutu, tipi ve sayfa düzeni olmamalıdır.

3. Kenarlarda not alınması için boŐluklar olmalıdır.

4. Gerecin kâğı not almaya elveriŐli olmalıdır.

5. Fazla resim olmamalıdır.

6. Yazı boyutu, satır arası, zemin yazıyı okumaya teşvik edici olmalıdır.

7. Öğrencilerin dikkatlerinin çekmek istediğimiz yerleri koyu rekle yazabiliriz.

8. Vurgu, konuları özetlemek için kullanılan şekil ve diğer görsel özellikler gereç içinde tutarlılık göstermelidir.
9. İçindekiler sayfası kolay anlaşılır olmalı ve en ince ayrıntının bile sayfa numarası verilmelidir.
10. Her şekil yazı grafik vs. arasında bir orantı olmalıdır, biri büyük biri küçük olmamalıdır.
11. Gereçte aynı sayfada dörtten fazla renk kullanılmamalıdır.
12. Önemli yerler kırmızı ile verilmelidir çünkü kırmızı olarak görülen yerler daha çok anımsanmaktadır, mavi ise en az dikkat çeken renktir, önemli sözcükler sarı renk kullanılarak ön plana çıkarılmalıdır çünkü insanlar ilk olarak sarı nesnelere bakma eğilimindedirlerdir.
13. Anahtar sözcük ve kavramlar vurgulanmalıdır.
14. Temel öğeler diğerlerinden daha büyük olabilir.
15. Ok ve başka yön imleri kullanarak anlaşılmayı kolaylaştırmalıdır.
16. Dayanıklı hazırlanmalı kolay kolay zarar görmemelidir.
17. Gerecin kullanma kılavuzu olmalıdır.
18. Kapak sayfası etkileyici olmalıdır.
19. Baskısı ve dizgisi kaliteli olmalıdır.

20. Satır araları yeterli olmalı, okumayı kolaylaştırıcı biçimde olmalıdır.
21. Öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülüyor ise indeks hazırlanmalıdır.
22. Sözlüğü olmalıdır.
23. İçindekiler sayfası kolay anlaşılır ve ilgi çekici olmalıdır.
24. Hedef kitle gerecin kapağında tanıtılmalıdır.
25. Amaçlar gerecin kapağında tanıtılmalıdır.
26. Sayfa düzeni ilgi çekici olmalıdır.
27. Kaliteli kâğıt kullanılmalıdır.
28. Yazım hatası olmamalıdır.
29. Kitabın arkasında basitten karmaşığa doğru sıralanmış sözcük dizini olmalıdır.
30. Gerecin boyutları taşımaya uygun olmalıdır.

2.2.2.2.2. Tamamlayıcı Araçgereçler

Gereç tek, kuru bir kitaptan oluşmamalı dil öğrenme gibi beynin her iki lobunda harekete geçiren bir süreci kolaylaştıracak araç ve gerece sahip olmalıdır.

1. En etkili araç gereç nedir bu çok iyi bilinmelidir.(Bunu öğrenebilmek için sormaca hazırlanabilir.)
2. .Kendi gelişimlerini not edebilecekleri bir dosya olmalıdır

3. Hem görsel hemde sözel olarak kaydedilen bilgiler kalıcıdır, dolayısıyla gerecin ya yoğun tekeri ya da kasetinin olması gerekir. Ayrıca, yoğun teker ile öğretim sayesinde sınıfa getirilmesi olanaksız olan nesnelere gösterimi sağlanabileceği gibi yoğun tekerli bir çalışma gereciyle esnek ve yansız ölçme ve değerlendirme sağlanabilir.

4. Gerecin öğrenci kitabı, çalışma kitabı ve yanıt anahtarı olmalıdır.

5. Yoğun Teker özellikleri:

5.1. Yoğun tekerde vurgu için tamamı büyük harfle yazılmış tümcelelerden kaçınmalıdır.

5.2. Yoğun tekerin içindeki sayfalar anlamlı biçimde bölünmelidir.

5.3. Yoğun tekerin içindeki tıklanacak kısımlar dikkati çekecek biçimde düzenmelidir.

5.4. Animasyonlar ve grafikler olmalıdır.

5.5. Gereken yerlerde çerçeveler kullanılmalıdır.

5.6. Öğrencinin dikkatin dağıtacak öğe bulunmamalıdır.

5.7. Amaçla yoğun tekerin içeriği örtüşmelidir.

5.8. Gerçekçi görüntü, hareket ve kaliteli ses sunmalıdır.

5.9. Bilgi çeşitli biçimlerde sunulmalıdır.

5.10. Başlık sayfası olmalıdır.

5.11. Yönlendirme olmalıdır.
5.12. Kullanıcı özellikleri kaydedilmelidir.
5.13. Başlık sayfası dikkat çekici ve kısa olmalıdır.
5.14. Eğer film, konuşma, ya da animasyon varsa kullanıcılara onları atlamaları için olanakvermeliyiz.
5.15. Programın nasıl ilerlediği açık olmalıdır.
5.16. Başlık, hazırlayan, yayım yılı ve piyasaya çıkışı belli olmalıdır.
5.17. Kullanıcı şifresi veya kimliği konulmuşsa çok zaman harcatıcı olmamalıdır.
5.18. Eğer gizli bir bilgi varsa ekranda gözükmemelidir.
5.19. Bu gereci kullananlar yetişkin olacakları için programı denetleme olanağı verilmelidir.
5.20. Yoğun tekerde birçok olanak olmalı ve öğrenciye seçme hakkı tanınmalıdır.
5.21. Ön sınama uygulanmalı ve öğrenci ne biliyor ne bilmiyor ortaya çıkarılmalıdır.
5.22. Ekran tasarımı kısmen öğrenciye bırakılmalıdır. (ekran tasarımında birden çok seçenek olmalı ki öğrenci hangisinde daha iyi odaklanabiliyorsa onu seçmeli özellikle arka fonun ve tıklanacak tuşların renginde)
5.23. Bilgisayarın özellikleri neler olacak kullanıcıya belirtilmelidir. (ürünün

kullanılabilceği minimum bilgisayar konfigürasyonları belirtilmelidir.)
5.24. Yardım tuşu olmalıdır.
5.25. Programın bir kapanışı olmalıdır. Programdan çıkmak istiyor musunuz sorusu sorulmalıdır.
5.26. Film, ses vb. özellikler varsa denetim tuşu olmalıdır sesi rahat açıp kapayacakları...
5.27. Programın bir haritası olmalıdır.
5.28. Öğrencinin ulaşmak istediği yere daha kolay gitmesi sağlanmalıdır. (kısayol tuşları olmalı örneğin bir önceki sayfaya ya da sayfa başına gidiş tuşları gibi)
5.29. Giriş animasyonu varsa öğrenciye geçiş olanağı verilmelidir.
5.30. Menü açık ve net olmalıdır.
5.31. Metinlerin rahat okunabilmesi için büyük harf kullanılmamalıdır.
5.32. Ekranda paragraf girdisi olmamalıdır.
5.33. Önemli sözcüklerin altı çizilmemelidir, linkle karışabilmektedir.
5.34. Metin iki yana yaslı olmamalıdır, sola yaslı olmalıdır.
5.35. Eğitsel oyunlar olabilir.
5.36. Dinleme bölümlerinde ayrı kişilerin sesleri kullanılmalı birey değişik ses tonlarına ve seslere aşina olmalıdır.

5.37. Alt başlıklar kullanılmalıdır.
5.38. Yoğun tekerdeki her ses ve görüntü unsuru değerlendirilmelidir.
5.39. Yoğun tekeri kullanılırken uyulması gereken kurallar paketin içinde olmalıdır.
5.40. Ana başlıklar ekranla uyumlu olmalıdır.
5.41. Tasarlanan program içeriğın öğrenmeyi kolaylaştırması, özümşenmesi, zihinde tutma ve tekrar kullanıma açık olması gerekmektedir.
5.42. Minimum düzeyde bilgisayar becerisiyle kullanılabilir olmalıdır.
5.43. Alıştırmalarda dönüt düzeltmeyle iletişim sağlanmalıdır.
5.44. Yoğun tekerde aynı konunun değişik anlatımları olmalıdır, konuyu anlamayan öğrenci değişik anlatımlardan da yararlanmalıdır.

2.2.2.3. Gereç İçin Dönüt, Değerlendirme ve Düzeltme

1. Öğrenciler kitap hakkında olumlu olumsuz eleştiriler yapabilecekleri bir e-posta adresi, telefon ya da başka bir iletişim adresi bulunmalıdır.
2. Gerecin sonunda gereçte bulunması gerekenlerle ilgili bir sormaca olmalıdır. Gereci hazırlayan için bir dönüt oluşturulmalıdır.
3. Gerecin pilot çalışmaları yapılmalıdır.
4. Gerecin hangi araçlar yardımıyla değerlendirileceği saptanmalıdır.

2.2.2.4. Pazarlama

1. Kitabın fiyatı uygun olmalıdır.

2. Kolay çoğaltılabilir olmalıdır.

3. Gereç kolay kullanılır olmalıdır.

4. Reklamı yapılmalı ve göz aşinalığı sağlanmalıdır.

5. Gereç belirli sıklıklarla gözden geçirilmeli, yenilenmelidir.

6. Piyasa araştırması yapılmalıdır.

3. ÖRNEK BİRİMLER

3.1. BİRİM 1

İÇERİK:

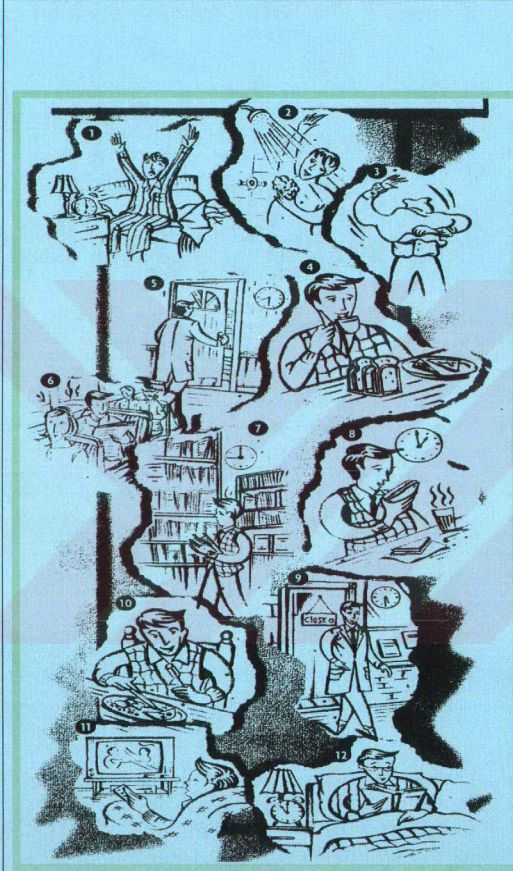
BİRİMLER (MODULES)	OKUMA (READING)	YAZMA (WRITING)	DİNLEME (LISTENING)	SÖZCÜK (VOCABULARY)	KONUŞMA (SPEAKING)
Yaşam (Life)	Ayşe'nin Hayatı	Benim bir günüm	Şarkı: Olmaz	Günlük uğraş sözcükleri (daily routine: have breakfast, etc.)	Hayatını anlatma (talking about daily routines)

OBJECTIVES:

- 1- Focusing on the present continuous tense (positive and negative)
- 2- Focusing on the present simple questions
- 3- Talking about daily routines
- 4- Writing about your daily routine
- 5- Listening to the song
- 6- Completing the exercises to learn the form of the present continuous tense

BİRİM 1: YAŞAM

A- Resimlerle Etkinlikleri Eşleyin. (Match the words and pictures.)



- () a- Kitap okuyor ve uyuyor.
() b- Eve gidiyor ve akşam yemeği yiyor.
() c- Ali otobüse biniyor.
() d- Televizyon seyrediyor.
() e- Ali işe başlıyor.
() f- Ali evden çıkıyor.
() g- Ali çay içiyor ve kahvaltı yapıyor.
() h- Ali duş alıyor.
() i- Saat 1.00'de öğlen yemeği yiyor.
() j- Ali saat 7'de yataktan kalkıyor.
() k- Ali giyiniyor.
() l- Ali saat 5:30' da işten çıkıyor.

B- Şimdi sözcük Öğreniyoruz !!!!

Duş almak = to take a shower	Yataktan kalmak = to Get Up
Kahvaltı Hazırlamak = to make breakfast	Kitap Okumak = to Read a Book
Kahvaltı Yapmak = to Have Breakfast	Yüzmeye Gitmek = to Go Swimming
Evden çıkmak = to Go out	Yürüyüşe Çıkmak = to Go For a Walk
Çay İçmek = to Drink Tea	Televizyon Seyretmek = to Watch TV
Giyinmek = to Get Dressed	Müzik Dinlemek = to Listen To Music
İşe Başlamak = to Start Work	İşten çıkmak = Leave Work
Çalışmak = to Work	Dansa Gitmek = to Go Dancing
Eve gelmek = Come Home	Evde Olmak = to be at Home
Buluşmak = to Meet	İşe Gitmek = to Go to Work
Akşam yemeği yemek = to Have Dinner	Uyumak = to Sleep
Öğretmek = to Teach	İşe gitmek = to go to Work
Sohbet etmek = to Chat	Oynamak = to Play
Bisiklete Bimek = to Ride a Bike	Ziyaret Etmek = to Visit
Spor Yapmak = Do Sport	Alışveriş Yapmak = Do the Shopping

C- Okuma

SORULARI YANITLAYINIZ (ANSWER THE QUESTIONS)

- 1- Sabahları saat kaçta kalkıyorsunuz? (What Time do you get up in the morning?)
- 2- Kahvaltıda ne yiyorsunuz? (What do you have for breakfast?)
- 3- Boş zamanlarınızda ne yapıyorsunuz? (What do you do in your free time?)
- 4- İşe neyle gidiyorsunuz? (How do you go to work?)

HAFTA İÇİ

Ayşe Öztürk İstanbul'da yaşıyor. Evli ve 34 yaşında. Bir ilkokulda ingilizce öğretmenliği yapıyor. Hafta içi hergün okula gidiyor, çocuklara ingilizce öğretiyor. Ayşe Hanım hafta içi hergün saat yedide kalkıyor, duş alıyor. Kahvaltı hazırlıyor sonra çocukları, eşiyle birlikte kahvaltı yapıyorlar. Kahvaltıda çay içiyorlar, reçel, peynir, tereyağı, ekme ve zeytin yiyorlar. Ayşe Hanım saat 8.00'da evden çıkıyor ve işe gidiyor. İşe genellikle arabayla gidiyor. Kitaplarını hazırlıyor ve derse giriyor. Saat 15.00'de işten ayrılıyor ve arkadaşlarıyla buluşuyor. Birlikte sohbet ediyorlar. Ayşe Hanım saat 18.00 gibi arkadaşlarından ayrılıyor ve eve geliyor. Birlikte akşam yemeği hazırlıyorlar ve yiyorlar, yemekte sohbet ediyorlar. Sonra Ayşe Hanım biraz kitap okuyor ve uyuyor.

a) AYŞE HANIM'ın RUTİN OLARAK YAPTIĞI EYLEMLERİN
ALTINI ÇİZİNİZ. (Underline the routine actions in the text)

b) LÜTFEN SORULARI YANITLAYINIZ. (ANSWER THE
QUESTIONS, PLEASE)

- 1- Ayşe Hanım sabahları saat kaçta kalkıyor? (What time does she get up?)
- 2- Ayşe Hanım evden ayrılmadan önce neler yapıyor? (What does she do before leaving home?)
- 3- Ayşe Hanım işten saat kaçta ayrılıyor? (What time does she leave work?)
- 4- Ayşe Hanım ne iş yapıyor? (What does she do?)
- 5- Kahvaltıda neler yiyorlar? (What do they have for breakfast?)

c) DOĞRU MU, YANLIŞ MI?

- 1- Ayşe Hanım kahvaltıda çay içiyor.
- 2- Ayşe saat 4.00'da evde oluyor.....
- 3- Ayşe Hanım Matematik öğretiyor.....
- 4- Ayşe Hanım'ın bir çocuğu var.....
- 5- Ayşe Hanım işe otobüsle gidiyor.....

d) KUTUDAKİ EYLEMLERİ KULLANARAK METNİ DOLDURUNUZ. (Complete the text with the verbs in the box.)

“Hafta sonların genellikle çok hızlı(1). Cumartesi sabahları kızlarımla birlikte yüzmeye(2). Sonra birlikte öğlen yemeği(3) ve onları okul kursuna(4). O sırada annemi ve babamı ziyaret(5). Saat 5 gibi onları kurstan(6) ve eve(7). Birlikte akşam yemeği(8). Yemekten sonra biraz sohbet(9) ve(10). Pazarları pikniğe(11). Orada top(12), bisiklete(13). Pazar akşamları ise televizyon(14) ve müzik(15).”

Oynuyoruz	gidiyoruz	biniyoruz	geliyoruz	gidiyoruz
seyrediyoruz	bırakıyorum	alıyorum	yiyoruz	uyuyoruz
geçiyor	dinliyoruz	yiyoruz	ediyorum	ediyoruz

e) KENDİ RUTİN HAYATINIZI YAZINIZ. (WRITE ABOUT YOUR ROUTINE LIFE)

D- KENDİ RUTİN HAYATINIZI ANLATINIZ. (TALK ABOUT YOUR ROUTINE LIFE)

E- ŞARKIYI DİNLEYİN VE DOĞRU EYLEMİ SEÇİN. (LISTEN TO SONG AND CHOOSE THE CORRECT VERB)

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Ansızın hayatıma | 1-(geliyorsun / giriyorsun) |
| Varlığınla aklımı | 2-(çeliyorsun / çalışıyorsun) |
| Aşkınla beni | 3-(şımartıyorsun / susuyorsun) |
| Mucizeler yaratıp kahramanım | 4-(uyuyorsun / oluyorsun) |
| Zamanla aşka | 5-(alıyorsun / alışıyorsun) |
| Daha az gülüp daha çok | 6-(şımartıyorsun / susuyorsun) |
| Değiştin sen hala | 7-(gülmüyorsun / görmüyorsun) |
| Mucizeler nerede kahramanım | 8-(yorgun musun? / geliyor musun?) |
| Olmaz birtanem | |
| Olmaz sevdiğim | |
| Olmaz inan bana olmaz | |
| Aşk böyle olmaz | |
| Hazırdım ben de seni | 9-(bekliyordum / yapıyordum) |
| Nerede bu geç kalmasa | 10-(görüyordum / diyordum) |
| Ve bir gün karşımda | 11-(duruyordun / susuyordum) |
| Bilmeden mucizenin ta kendisi | 12-(oluyordun / ölüyordun) |
| Anladım ben herşeyi | 13-(yoruyorum / oluyorum) |
| Belki de hep senden | 14-(bekliyorum / duruyorum) |
| Değişmedim sadece | 15-(susuyorum / görüyorum) |
| Mucizler yaratan kahramanı | 16-(özlüyorum / oluyorum) |

F- DİLBİLGİSİ ÇALIŞMALARI

ŞİMDİKİ ZAMAN (The present continuous tense)

Kullanım (Use)	Örnekler (example)
1- şimdi / şu an olan eylemler için (for actions happening at the moment / now)	Şimdi dışarı çıkamayız çünkü yağmur yağıyor. A:Burada ne yapıyorsun? B: Arkadaşımı bekliyorum.
2- Her zaman yaptığımız eylemler için (for permanent actions)	Ben hergün okula gidiyorum. Akşamları televizyon izliyoruz.
3- Gelecekte yapacağımız eylemler için (for future arrangements & time expression)	Yarın Ankara'ya gidiyorum. Bu akşam ne yapıyorsun?

Dilbilgisi Köşesi

Olumlu (Positive)	Olumsuz (Negative)	Soru (Question)
Ben gidi - yor - um.	Ben git - mi - yor - um.	Ben gidi - yor -muyum?
Sen gidi - yor - sun.	Sen git - mi - yor - sun.	Sen gidi - yor - musun?
O gidi - yor.	O git - mi - yor.	O gidi - yor - mu?
Biz gidi - yor - uz.	Biz git - mi - yor - uz.	Biz gidi - yor - muyuz?
Siz gidi - yor - sunuz.	Siz git - mi - yor - sunuz.	Siz gidi - yor - musunuz?
Onlar gidi - yor - lar.	Onlar git - mi - yor - lar.	Onlar gidi - yor - lar mı?

Ünlü Uyumu

a> ı	anlat ı yorum	e> i	gel i yorum
ı> ı	kız ı yorum	i> i	bil i yorum
o> u	koş u yorum	ö> ü	gör ü yorum
u> u	otur u yorum	ü> ü	gül ü yorum

Son Ünlünün Değişimi

a> ı	anl a mak	anl ı yorum
a> u	oy n a mak	oy n u yorum
e> i	dinl e mek	din li yorum
e> ü	özl e mek	özl ü yorum

Son Ünlüsü Uyumlu Eylemler

o> u	oku mak	oku yor um
u> u	uyu mak	uyu yorum
ü> ü	üşü mek	üşü yorum

G- BOŞLUKLARI DOLDURUNUZ. (Fill in the blanks.)

1-Ben kız.ı.... yorum.	13-Biz çal...şıyoruz.
2-Sen dinle.mi...yorsun.	14-Sen sinirlen.... yorsun.
3-Biz üş.....yoruz.	15-Onlar dans ed.... yorlar.
4-Onlar uy.....yorlar.	16-Çocuklar koş....yorlar.
5-Onlar yüz.....yorlar.	17-Ali ve Ayşe gül.....yorlar.

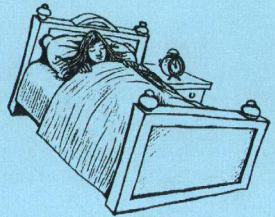
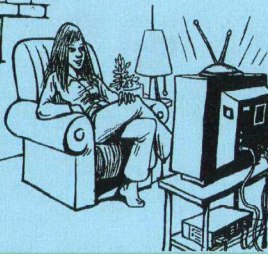
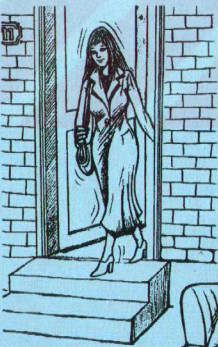
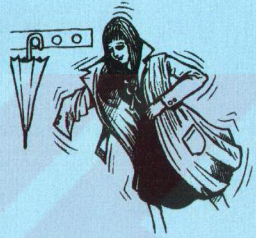
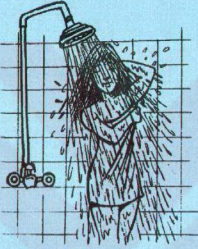
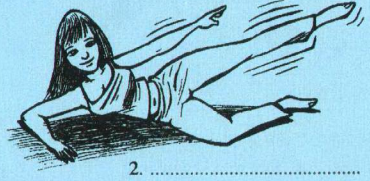
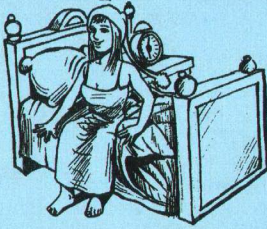
6-Siz gör..... yorsunuz.	18-Ali ve Ayşe ağıl....yorlar.
7-O oyn.....yor.	19-Annem yemek yap....yor.
8-Biz oyna.....yoruz.	20-Ali kaç....yor.
9-Biz kahve iç.....yoruz.	21-Siz izl....yorsunuz.
10-O sev.....yor.	22-Jale candan bak....yor.
11-O gül.....yor.	23-Annem çamaşır yık...yor.
12-O ok.....yor.	24-Ali ders çal....şıyor.

H- SORULARI VE YANITLARI EŞLEYİNİZ. (Match the questions and answers)

1-Nerede yaşıyorsunuz?	a)Kitap okuyorum ve yürüyüşe gidiyorum.
2-Boş zamanlarınızda neler yapıyorsunuz?	b)İşe arabayla gidiyorum.
3-İşe nasıl gidiyorsunuz?	c)Zeytin, peynir ve ekmeğ yiyorum.
4-Sabah kahvaltısında ne yiyorsunuz?	d)İstanbul'da.

İ- SEVGİ'NİN BİR GÜNÜNÜ YAZINIZ. (WRITE ABOUT SEVGİ'S DAY)

SEVGİ'NİN BİR GÜNÜ



(Bu birimler hazırlanırken öğrencilerin ana dillerinin ya da bildikleri bir yabancı dilin İngilizce olduğu ve yapılan gereksinim çözümlemesi sonucu güdülerinin hayatta kalmak olduğu varsayılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimin ilk düzeyindeki öğrencilere hazırlanan bir birim olduğu için çok fazla ekin sel öge içeren, ilginç bir metin uygun bulunmamıştır. Seçilen karakterin bir yetişkin olmasına dikkat edilerek günlük hayatta yaptığımız hemen hemen her etkinliğe yer verilmeye çalışılmıştır. Birinci birimin asıl amacı günlük etkinlik eylemlerinin öğrenilmesi ve şimdiki zamanda tümce içinde kullanılmasıdır. Diğer becerilerde şimdiki zamanın kullanım özellikleri üzerine olacağından bu birimin sonunda şimdiki zamanın öğrenilmesi hedeflenilmektedir. Her birim olabildiğince fazla alıştırmayla bezeneyeğinden ve kimi örnekler öğrencilerin ana diline çevrileceğinden öğrenilmeme olasılığı öğrenen özelliklerine sahip bireyler için olası gözükmemektedir. Sözcükler önceden hem öğrencinin ana dilinde hem de erek dilde verilerek metnin daha kolay anlaşılacağı düşünülmüştür. Kendi kendilerine çalışacakları için her bölümün yanıt anahtarı hemen öğrenciye sunulmaktadır ve ayrıca her bölüm yoğun tekerde de dinlenebileceği için öğrenme kolaylaşabilecektir.

İkinci birim, birinci birime benzer biçimde hazırlanarak örnekleme artırılmaya çalışılmıştır. Üçüncü birim ise daha üst düzeydeki öğrenciler için seçilebilecek bir metin olup, görsel öğelerle birleştirilmiştir. Üçüncü birimin amacı öğrencilerin gazete veya dergide okuyabilecekleri bir metni daha eğlenceli ve daha görsel sunmaktır. Değişik renkler kullanılarak konuyla birimin sunuluşu birleştirilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde gerecin öğrencilerin dikkatlerini çekip, onları güdüleyebileceği düşünülmektedir.)

3.1.1. Yanıt Anahtarı

A- Resimlerle Etkinlikleri Eşleyin. (Match the words and pictures.)

a- (12)	e- (7)	i- (8)
b- (10)	f- (5)	j- (1)
c- (6)	g- (4)	k- (3)
d- (11)	h- (2)	l- (9)

C- Okuma

a) yaşıyor, yapıyor, gidiyor, öğretiyor, kalkıyor, duş alıyor, kahvaltı hazırlıyor, kahvaltı yapıyorlar, içiyorlar, yiyorlar, evden çıkıyor, işe gidiyor, arabayla gidiyor, hazırlıyor, giriyor, ayrılıyor, buluşuyor, sohbet ediyorlar, ayrılıyor, eve geliyor, yemek hazırlıyor, yiyorlar, sohbet ediyorlar, kitap okuyor, uyuyor.

b) 1- Ayşe Hanım sabahları saat yedide kalkıyor.

2- ayşe hanım hergün saat yedide kalkıyor, duş alıyor, kahvaltı hazırlıyor, kahvaltı yapıyor, çay içiyor, , reçel, peynir, tereyağı, ekme ve zeytin yiyor.

3- Aşe Hanım saat 15'te işten ayrılıyor.

4- Ayşe Hanım öğretmenlik yapıyor.

5- Kahvaltıda çay içiyorlar, reçel, peynir, tereyağı, ekme ve zeytin yiyorlar.

c) 1- Doğru, 2- Yanlış, 3- Yanlış, 4- Yanlış, 5- Yanlış

d)

(1) geçiyor	(6) alıyorum	(11) gidiyoruz
(2) gidiyoruz	(7) geliyoruz	(12) oynuyoruz
(3) yiyoruz	(8) yiyoruz	(13) biniyoruz
(4) bırakıyorum	(9) ediyoruz	(14) seyrediyoruz
(5) ediyorum	(10) uyuyoruz	(15) dinliyoruz

g)

(1) giriyorsun	(5) alışyorsun	(9) bekliyordum	(13) yoruyorum
(2) çeliyorsun	(6) susuyorsun	(10) diyordum	(14) bekliyorum
(3) şımartıyorsun	(7) görmüyorsun	(11) duruyordun	(15) susuyorum
(4) oluyorsun	(8) yorgun musun?	(12) oluyordun	(16) özlüyorum

G- BOŞLUKLARI DOLDURUNUZ. (Fill in the blanks.)

(3- -ü-), (4- -u-), (5- -ü-), (6- -ü-), (7- -u-), (8- -mı-), (9- -i-), (10- -i-), (11- -ü- -mü-), (12- -u-), (13- -i-), (14- -i-), (15- -i-), (16- -u-), (17- -ü-), (18- -i-), (19- -i-), (20- -i-), (21- -i-), (22- -i-), (23- -i-), (24- -i-)

H- SORULARI VE YANITLARI EŞLEYİNİZ. (Match the questions and answers)

1- d	3- b
2- a	4- c

3.2. BİRİM 2

İÇERİK:

BİRİMLER (MODULES)	OKUMA (READING)	YAZMA (WRITING)	DİNLEME (LISTENING)	SÖZCÜK (VOCABULARY)	KONUŞMA (SPEAKING)
TATİL (HOLIDAY)	YAZ TATİLİMİZ	YAZ TATİLİMİZ	ŞARKI: KEDİ	TATİL: Yer ayırma, vb. (Holiday: to book, etc.)	Önceki tatilimiz hakkında konuşma (talking about our last holiday)

OBJECTIVES:

- 1- Focusing on the simple past tense (positive and negative)
- 2- Focusing on the past simple questions
- 3- Talking about our last holiday
- 4- Writing about our last holiday
- 5- Listening to the song
- 6- Completing the exercises to learn the form of the simple past tense

BİRİM 2: TATİL

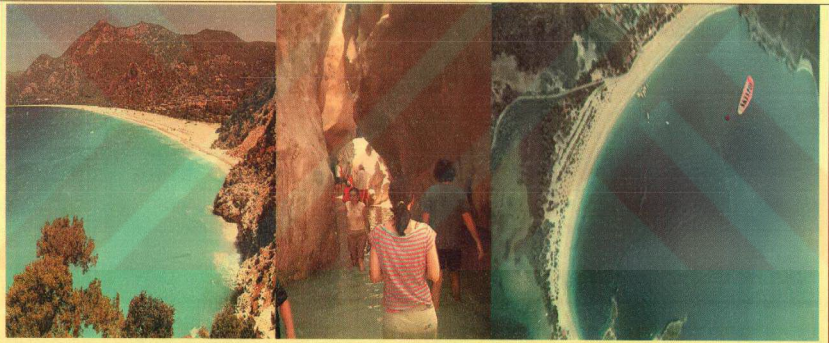
A- SORULARI YANITLAYINIZ (ANSWER THE QUESTIONS)

1- En son ne zaman tatile gittiniz? (When did you last have a holiday?)

2- Nereye gittiniz? (Where did you go to?)

B- OKUMA

Ali'nin Tatili



Geçen yıl kardeşimle birlikte Fethiye'ye gittik. Güzel bir tatil yaparken bir otelde de çalıştık. Böylece kardeşim Burak'la hem cep harçlıklarımızı çıkarttık hem de çok eğlendik. Burak garson olarak çalıştı ben de resepsiyondaydım. Birçok yabancı turistle tanıştık ve arkadaş olduk. Onlar daha sonra bize Türkçelerini geliştirmek için mektup yazdılar, kimileriyle hala yazışıyoruz. Tekrar Türkiye'ye gelmek istediklerinde onlara otelden yer ayırıyoruz ve onları havaalanında karşıyoruz.

a) LÜTFEN SORULARI YANITLAYINIZ. (ANSWER THE QUESTIONS, PLEASE)

1- Burak ve ağabeyi Fethiye'ye ne zaman gittiler? (When Burak and his brother go to fethiye?

2- Burak ne iş yaptı? (What did Burak do?)

3- Fethiye'de ne yaptılar? (What did they do in Fethiye?)

3- DOĞRU MU, YANLIŞ MI?

A- Burak ve ağabeyi birçok yabancı turistle tanıştılar ve arkadaş oldular.

B- Yabancı arkadaşları onlara mektup yazdılar.

C- Onlar Türkiye'ye artık gelmiyorlar.

D- Burak hiç eğlenmedi.

4- KUTUDAKİ EYLEMLERİ KULLANARAK METNİ DOLDURUNUZ.

(Complete the text with the verbs in the box.)

Dün anneler(1) anneanneme bir buket çiçek(2)

ve onu ziyaret(3). Beni gördüğüne çok memnun

.....(4). Birlikte çay(5) ve sohbet(6)

O bana eski günleri(7) sanki masal(8).

anlattı	aldım	ettik	ettim
oldu	günüydü	içtik	gibiydi

a) EN SON TATİLİNİZİ YAZINIZ. (WRITE ABOUT YOUR LAST HOLIDAY)

b) ÖNCEKİ TATİLİNİZİ ANLATINIZ. (TALK ABOUT YOUR LAST HOLIDAY)

e) ŞARKIYI DİNLEYİN VE DOĞRU EYLEMİ SEÇİN. (LISTEN TO THE SONG AND CHOOSE THE CORRECT VERB)

KEDİ

Ben ki seni	1-(özlemedim / özlemiyorum)
Kedi	2-(özledi / istedi)
Çağır onu gelsin diye	
Bana kedi	3-(dedi / söyledi)
Doyamaz öpermişsin	
Sarılıp uyurmuşsun	
Nasıl özlemesin ki seni	
O da çok severmiş hani	
Derdinde yanındaymış	
Sevincinde o da mutlu	
Sen mi onu	4-(gitmedin / özlemedin)
Ben gitmeni	5-(istememedim / yapmadım)
Kedi	6-(dedi / istedi)
Sonra pişmanım diye	
Bana kedi	7-(söyledi / yaptı)
Sen bilirsin bu kedi karşılıksız seni	8-(sevdi / gitti)
Belki de her kedi gibi biraz	9-(bencildi / güzeldi)
Sen de itiraf et hadi suç birazda senindi	
Dayanamıyorm de hadi çok beklemesin bu kedi	
Dayanamıyorum de hadi çok özlemesin bu kedi	

a) DİLBİLGİSİ ÇALIŞMALARI

Dİ'Lİ GEÇMİŞ ZAMAN

KULLANIM (USE)	ÖRNEKLER (EXAMPLE)
1- Geçmişte olmuş eylemler için kullanılır. (The past simple expresses a past action that is finished)	1- Ben İzmir'de okudum. (I studied in İzmir.)

Olumlu (positive)	Olumsuz (negative)	Soru (question)
Ben yap tı m.	Ben yap ma dı m.	Ben yap tı m mı?
Sen yap tı n.	Sen yap ma dı n.	Sen yap tı n mı?
O yap tı.	O yap ma dı.	O yap tı mı?
Biz yap tı k.	Biz yap ma dı k.	Biz yap tı k mı?
Siz yap tı nız.	Siz yap ma dı nız.	Siz yap tı nız mı?
Onlar yap tı lar.	Onlar yap ma dı lar.	Onlar yap tı lar mı?

a..... -dı / -ti aldım	e..... -di / -ti gel di m
ı.....-dı / -ti kızdım	ı-di / -ti sil di m

o..... -du/ -tu bul du m	ö.....-di/ -ti gör dü m
u..... -du/ -tu oku du m	ü- dü/-tü gül dü m

OLUMSUZ GEÇMİŞ ZAMAN

a	-ma	al ma dı m	e	-me	gel me di m
İ	-ma	kız ma dı m	İ	-me	sil me di m
o	-ma	bul ma dı m	ö	-me	gör me di m
u	-ma	oku ma dı m	ü	-me	gül me di m

f, s, t, k, ç, ş, h, p -ti, -tı, -tu, -tü

bas tı m, at tı m, bak tı m, aç tı m, koş tu m

b) BOŞLUKLARI DOLDURUNUZ. (Fill in the blanks.)

- 1- Sen konuş.....
- 2- Biz dinle.....
- 3- Onlar konuş.....
- 4- Siz dinle.....
- 5- Sen yürü.....?
- 6- O yürü.....
- 7- Onlar bul.....
- 8- Ayşe git.....
- 9- O al.....?
- 10- Ben oku.....

c) Soruları Yanıtlayınız (Answer the Questions)

1-Ben yemek yedim mi? Evet,	13-Biz düşündük mü? Evet,
2-Ben konuştum mu? Evet,	14-Biz yorulduk mu? Evet,
3-Ben beklemedim mi? Hayır,	15-Biz onu gördük mü? Hayır,
4-Ben sana sordum mu? Evet,	16-Biz pasta aldık mı? Evet,
5-Sen bana anlattın mı? Hayır,	17-Siz rahat uyudunuz mu? Hayır,
6-Sen dün geldin mi? Hayır,	18-Siz herşeyi anladınız mı? Hayır,
7-Sen çok dans ettin mi? Evet,	19-Siz bilet aldınız mı? Evet,
8-Sen çantaya bakın mı? Evet,	20-Siz yemek pişirdiniz mi? Hayır,
9-O telefon etti mi? Evet,	21-Onlar para istediler mi? Evet,
10-O Türkiye’de tatil yaptı mı? Hayır,	22-Onlar kart oynadılar mı? Evet,
11-O film seyretti mi? Evet,	23-Onlar uçtular mı? Hayır,
12-O bizi davet etti mi? Hayır,	24-Onlar yürüdüler mi? Evet,

ONLAR NE YAPTILAR?



1- Kedi balık yedi.



2- Ayşe pencereyi sil.....



3- Mine bulaşık yıka.....



4- Çocuk anahtarı at.....



5- Zafer balık tut.....



6- Barış köprüden atla.....



7- Çocuk sütü iç.....



8- Polis arabayı durdur.....

3.2.1. Yanıt Anahtarı:

B- Okuma

a) 1- Geçen yıl

2-Burak garsonluk yaptı, Ali resepsiyonda çalıştı.

3-Turistlerle tanıştılar.

b) 1- Doğru, 2, Doğru, 3- Yanlış, 4- Yanlış

c)

1- günüydü	3- ettim	5- içtik	7- anlattı
2-aldım	4- oldu	6- ettik	8- gibiydi

E-

1- özlemedim	4- özlemedin	7- söyledi
2- özledi	5- istemedim	8- sevdi
3- söyledi	6- istedi	9- bencildi

G- BOŞLUKLARI DOLDURUNUZ. (Fiil in the blanks.)

1- tun	3- tu	5- dün	7- du	9- dı
2- dik	4- diniz	6- dü	8- ti	10- dum

3.3. BİRİM 3

İÇERİK:

BİRİMLER (MODULES)	SÖZCÜK (VOCABULARY)	KONUŞMA (SPEAKING)
Renkler	Renkler	Renklerin Anlamı (talking about colours and their meanings)

OBJECTIVES:

- 1- Talking about colours

BİRİM 3:

RENKLER♥ ve RENK TESTİ



Renkler hayatımızın parçası. Renkler olmasaydı hayat çekilmez olurdu herhalde... Peki renklerin hayatımızı nasıl etkilediğini biliyor musunuz? Renk seçiminin kimi zaman karakterimizi yansıttığından ya da seçtiğimiz rengin bize olumlu ve olumsuz etkileri olduğundan haberiniz var mı?

KIRMIZI

İştah açar. O yüzden dünyadaki gıda firmalarının çoğu logosunda kırmızıyı kullanır. Kırmızı tansiyonu yükseltir, kan akışını hızlandırır.Yanlış bir inanış vardır, boğaların kırmızıya saldırdığı sanılır. Oysa boğalar renk körüdür. Kırmızıya değil kendilerine sallanan koyu renkli beze saldırır.

YEŞİL

Güven veren renktir. O yüzden bankaların logolarında hakim renktir. Yatak odası için rahatlatıcıdır.Yeşil yaratıcılığı körükler. Bu yüzden büyük lokanta mutfaklarında yeşil tercih edilir. Hastanelerde de yeşil rahatlatıcı özelliği nedeniyle kullanılır. Yeşil alanda insanların daha az mide rahatsızlığı çektiği saptanmıştır.

SİYAH

Gücü ve tutkuyu temsil eder.Batıda siyah matemati temsil eder,

oyşa Japonya'da siyah mutluluktur. Siyah fonda kullanılırsa karamsarlığı çağırıştırır. Einstein konsantre olabilmek için perdeleri siyah, gün ışığı olmayan odaları tercih ederdi.

MAVİ

Sakinlik simgesi. Araplar mavinin kan akışını yavaşlattığına inanır, nazar boncuğu o yüzden mavidir. Batıda intiharları azaltmak için köprü ayaklarını maviye boyarlar. Duvarları mavi olan okullarda çocukların daha az yaramazlık yaptığı saptanmıştır.

LACİVERT

Kozmik renk olarak kabul edilir, sonsuzluğu, otoriteyi, verimliliği simgeler. O yüzden dünyadaki firmaların yarısından fazlası logolarında maviyi kullanır. Hilton logosunu laciverte çevirirken insanların kafasında büyük kuruluş imajı yaratmak istedi.

MOR

Nevrotik duyguları açığa çıkardığından, insanları bilinçaltının korkuttuğu saptanmıştır.

PEMBE

Rahat hissettiren renk. Bu yüzden bazı büyük mağazalar tezgahlarına pembe üniforma giydirir ki, müşteriler kendilerini rahat hissetsin diye. Pembe çocuk rengidir aynı zamanda.

SARI

Geçiciliğin ve dikkat çekiciliğin sembolü. O yüzden dünyada taksiler saridir, geçici olduğu bilinsin ve dikkat çeksin diye. Araba kiralama şirketleri de sarıyı kullanır, çünkü müşterilerine aldığınız şey geçicidir lütfen geri getirin demek isterler. Sari rengi bu özelliğinden dolayı bankalar kullanmak istemez, çünkü paranın geçici değil kalıcı olmasını isterler.

BEYAZ

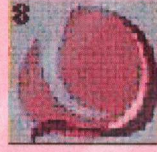
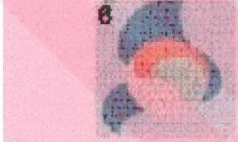
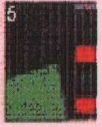
istikrarı, devamlılığı, temizliği simgeler. Politikacılar beyazı pek severler, çünkü temiz, dürüst izlenimi vermek isterlerde ondan dolayı...

KAHVERENGİ

insanın hareketlerini hızlandırıyor. Kansas üniversitesi'nde bir deney için bilgisayar yardımıyla duvarların rengi değiştirilebilir hale getirilmiş. Fonda beyaz kullanıldığında insanlar sergide yavaş hareket etmiş. Fon kahverengiye döndüğünde ise insanlar daha hızlı hareket etmişler, müzede daha çok yeri daha az zamanda gezmişler. Kahverengi insani hızlandırıyor, bu yüzden fastfood restoranları iç mekanda kahverengi kullanıyor. Kahverengi toprak rengi, bu yüzden kıyafetlerde pek tercih edilmez, çünkü kahverengi giyen insanlar kalabalıkta dikkat çekmiyor.

RENK TESTİ

İlk önce size uygun olan resmi seçin sonra aşağıdaki açıklamasını okuyun, Aşağıdaki resimler psikologlar tarafından ortaya çıkarılmış. Defalarca test edilmiş, şekiller ve renkler değişerek bugünkü halini almış. Hangi resim size yakın geliyorsa seçin ve üzerine tıklayın..., 9 ana karakterden hangisi size uyuyor bulun...



<<http://www.neyokki.com/biliyormusunuz/renkler.htm#b1>>

1. İçedönük - Hassas – Kolay etkilenen Kendinizle ve çevrenizle ilgili düşüncelere etrafınızdaki çoğu kişiden daha sık ve daha derin bir şekilde dalyorsunuz. Üstünlükleri hareketler ve konuşmalardan nefret ediyorsunuz. Geyik muhabbeti yapmaktansa yalnız kalmayı tercih edebiliyorsunuz. Ama yakın arkadaşlarınızla olan ilişkileriniz o kadar kuvvetli ki bu da size ihtiyacınız olan uyumu ve gücü getiriyor. Yine de yalnız başına kalmaktan hiç sıkılmıyorsunuz.

2. Özgür - Geleneklere karşı - Tutulamayan Kendinizi geliştirmenizi sağlayacak özgür ve kimseye bağlı olmayan bir hayat peşindediniz. Hobilerinizde ya da işinizde sizi başarıya ulaştırıracak yeteneklere sahipsiniz. Bağımsızlığa olan düşkünlüğünüz bazen sizden beklenenin tam tersini yapmanıza neden olabiliyor. Öyle her gördüğünüz şeye üzerinde

düşünmeden uyacak tiplerden değilsiniz. Aksine kendi fikirleriniz doğrultusunda gitmeyi yani akıntıya karşı kürek çekmeyi seviyorsunuz.

3. Dinamik - Aktif - Dışadönük İlginç ve çeşitli işlere girebilmek için risk almaktan kaçınmıyorsunuz. Rutin bir hayat sizi etkisiz hale getirebiliyor. En çok sevdiğiniz şey tüm olaylarda başrol oynamak. Aslında olayları başlatan kişi de siz oluyorsunuz.

4. Ayakları yere basan - Dengeli - Uyumlu Komplike olmayan ve doğal bir yaşamı, bir aşkı ve işi amaç edinmişsiniz. İnsanlar size saygı duyuyor çünkü sizin ayaklarınızı öyle bir yere basıyor ki herkes sizden destek alıyor. Siz de bu insanlara güven sağlamayı biliyorsunuz. Çok sıcak ve insancıl olarak tanınıyorsunuz. Basmakalıp ve çok abartılı olan herşeyi reddediyorsunuz. Modanın getirdiği yeniliklere de bağlı değilsiniz. Aksine, sizin için giyim pratik ve rahat olmalı.

5. Profesyonel - Pragmatik - Kendini tanıyan Hayatını eline alıp şansını kadere bırakmak yerine yaratmayı sevenlerdensiniz. Problemlerinizi pratik ve karışık olmayan yöntemlerle çözüyorsunuz. Günlük hayatınızda gerçekçi olmayı tercih ediyorsunuz. İşte ise herkes sizi sorumluluk sahibi olarak tanıyor. Sizin kendinize olan güveniniz sayesinde etrafınızdakiler de sizden güç alıyor. Fikirlerinizi uygulamaya koyana kadar rahat edemiyorsunuz.

6. Barışçıl - Tedbiri - Agresif olmayan Anlaşması kolay bir insansınız. Kendi özel hayatınıza ve özgürlüğünüze düşkün olduğunuz için de arkadaşlarınızı pek yormuyorsunuz. Bazen hayatın anlamını düşünmek ya da kendi kendinize eğlenmek için her şeyden uzaklaşıp yalnız kalmak istiyorsunuz. Bu yüzden de kaçabileceğiniz güzel mekanlar nerede biliyorsunuz ama siz yalnızlık düşkününü bir insan da değilsiniz. Sadece hayatın size vermiş olduklarını takdir eden, dünyayla barışık bir insansınız.

7. Dikkatsiz - Oyunsever – Neşeli Spontane ve özgür bir hayatı seviyorsunuz. Hayata bir kere gelinir ilkesinden yola çıkarak dolu dolu yaşamayı istiyorsunuz. Çok

meraklı ve her yeni şeye açık bir insansınız. Tüm değişikliklerin sizi büyüttüğüne inanıyorsunuz. Bağlı kalmak kadar sizi sıkan bir şey yok. Sürpriz yapmaktan ve sürprizlerle karşılaşmaktan çok hoşlanıyorsunuz.

8. Romantik - Hayalci – Duygusal Çok duygusal bir insansınız. Olayları gerçekçi tarafından görmeyi reddediyorsunuz. Sizin için duygularınızın size söyledikleri önemli. Ayrıca yaşamda hayallere yer olması gerektiğini savunuyorsunuz. Romantizmi reddeden ve her şeyi akılcı bir yolla çözmeye çalışan insanlarla anlaşamıyorsunuz. Hayallerinizi, duygularınızı sınırlayacak her şeyi reddediyorsunuz.

9. Analitik - Güvenilir - Kendinden emin Hayatınızı insanların gözden kaçırdığı küçük değerli taşlarla doldurmayı seviyorsunuz. Bu nedenle kültür sizin hayatınızda önemli bir yer oynuyor. Yine de siz şık ve zarif duygularınızın çevreden etkilenmemesini sağlıyorsunuz. Sizin için zarif ve görgülü bir hayata sahip olmak çok önemli. Ve yine aynı tarzdaki insanlarla birlikte olmayı tercih ediyorsunuz.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Her bireyin kendini yönetmesi ve kendi kendine öğrenmesi olanaksızdır. Kendi kendine çalışma (öğrenme) modeli bu nedenle öncelikle iki ulama ayrılmaktadır. Öğrenen özellikleri ve gereç özellikleri olmak üzere, sonraki aşamada ise her iki bölüm daha ayrıntılı olarak ulamlanmıştır. Kendi kendine öğrenebileceği düşünülen bireyde olması gereken ruhsal kapasiteleri uyurabilecek bir destek ise ancak üzerinde çok çalışılmış bir gereç olabilir. Öğrencide bulanması gereken bu nitelikler bu çalışmanın ilk bölümünde sunulmuştur. Belirlenen bu öğrenci özellikleri göz önüne alınarak hazırlanacak gerecin bölümleri ise araştırma bölümünde sunulmuştur. Kendi kendine çalışarak yabancı dil öğrenme gerecinin üstleneceği roller kuşkusuz başka alanlardaki çalışma gereçlerinden daha kapsamlı olmalıdır. Kendi kendine çalışma belli bir amaca yönelik dil öğrenirken, öğrendiği dili unutmamaya çalışırken ya da öğrendiği dilde hayatta kalmayı başarmak için etkili olabilir. Öğrenilen yabancı dillerin anadili gibi duyulanarak konuşulması ya da o dilde üretim yapılması zaten olası gözükmemektedir.

Böyle bir gerecin her aşaması çok ayrıntılı planlanmalıdır ve öğrenci gereksinimleri her aşamada göz önünde olmalıdır. Gereç seçerken de öğrencilerin gereksinim tanımlarını doğru yapmaları gerekmektedir. Başarı ancak doğru hazırlanmış bir gereci seçerek olanaklı olabilir. Gereksinim çözümlemesine göre içerik hazırlanacağı için söylem, ekinsel öge, dil bileşenleri, izlence, bilgi birimlerinin sunuluşu, araştırmalar gibi diğer etmenlerin nitelikleri düzenlenmelidir. Dil dökümü yapılmış bir dilde izlence hazırlayan yapıları ve sözcükleri öğrenci gereksinmesine göre seçmelidir. Dil öğrenirken sadece yapılar ve sözcüklerle iletişmediğimiz için ekin ve söylem de ana unsur olmalıdır. Diğer dil ile ilintili her unsur gereç içinde bir ayrılık göstermemeli, her birim birbiriyle bir uyum içinde sunulmalıdır.

Gerecin fiziksel boyutu ise taşınabilir olmalı ve öğrenciyi çekmelidir. Görünüş geçerliliği ve tamamlayıcı araç gereçler öğrenmeyi kolaylaştırıcı olmalıdır. Kendi kendine çalışma yapmak isteyenler için hazırlanmış bir gereç öğretmen rolünü de üstleneceğinden öğrenciyle bir bağ kurmalıdır. Bu çalışmada hazırlanan yoğun teker sayesinde öğrenci çalışma yapraklarında her gördüğü birimi dinleyebilecektir. Anlamadığı yerleri istediği zaman, istediği yerde, istediği kadar tekrar edebilecektir. Bu gereç, görerek ve duyarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçemlerine seslenebilecek ve yoğun teker içindeki iletişimli bölümler sayesinde öğrenciler hem dönüt alabilecek hem de gereçle iletişilebilecektir.

Gerecin kendisini sürekli yeniler olması için dönüt alması ve gerecini bu dönütlere yönelik olarak düzeltmesi gerekmektedir. Gerecin pazarlama çalışmalarından elde edilecek verilerde dönütün daha nitelikli olması için başka önemli bir ulamdır.

Bu çalışma da örnek olarak hazırlanmış gereç daha kapsamlı bir şekilde hazırlanabilir, uygulanabilir ve sonuçları değerlendirilebilir. Kuşkusuz eksikleri bulunacaktır ama daha sonraki yapılacak çalışmalara bir örnek olması dileğiyle...

EK 1: TERİMLER SÖZLÜKÇESİ

Amaç Yönetimlilik	: <i>Goal Directedness</i>
Bireysel Yönelimli Öğretim	: <i>Individually Guided Education</i>
Cam Geçit	: <i>Glass Tunnel</i>
Engellerin Üstesinden Gelmek için Israr	: <i>Persistence in Overcoming Obstacles</i>
Etkinlik Yönelimli	: <i>Activity Oriented</i>
Eylem Yönelimi	: <i>Action Orientation</i>
Hedef Yönelimli	: <i>Goal Oriented</i>
İdeal Benlik	: <i>Ideal Self</i>
Kişisel Sorumluluk Yönelimi Modeli	: <i>Personal Responsibility Orientation Model</i>
Öğrenme Yönelimli	: <i>Learning Oriented</i>
Öz başlatmalılık	: <i>Self-Startedness</i>
Özdeğerlendirme	: <i>Self-Evaluation</i>
Özdüzenleme	: <i>Self-Regulation</i>
Özeğitim	: <i>Self-Education</i>
Özerk Öğrenmede Beceriklilik	: <i>Resourcefulness in Autonomous Learning</i>
Özerk Öğrenmede Israr	: <i>Persistence in Autonomous Learning</i>
Özerk Öğrenmede Kişisel Girişim	: <i>Initiative in Autonomous Learning</i>
Özerklik	: <i>Autonomy</i>

Özizleme	: <i>Self-Monitoring</i>
Öztepki	: <i>Self-Reaction</i>
Özyansıtma	: <i>Self-Reflection</i>
Özyeterlilik	: <i>Self-Efficacy</i>
Özyönetim	: <i>Self-Directed, Self-Management</i>
Özyönetimli Öğrenme	: <i>Self-Directed Learning</i>
Özyönetimli Öğrenme Hazırlık Ölçeği	: <i>The Self-Directed Learning Readiness Scale</i>
Özyönlendirme	: <i>Self-Direction</i>
Sorun Çözmeye Etkin Yaklaşım	: <i>Active Approach To Problem Solving</i>
Yetişkin Bilimi	: <i>Androgogy</i>
Yetişkin Eğitimi	: <i>Adult Education</i>

EK 2: YOĞUN TEKER

Bu yüksek lisans Tez çalışmasında tartışılan *kendi kendi öğrenme modeline* uygun olarak hazırlanan örnek ders biriminin elektronik ortama yerleşik olarak sunulduğu deneme-uygulama niteliğinde bir yoğun teker bu tezin arka kapağının iç yanında bulunmaktadır.

Sistem özellikleri:

Bu deneme-uygulaması yoğun tekeri IBM/PC bilgisayarlarda açılabilir. Açılacağı bilgisayarda aşağıdaki donanım ve yazılımların bulunması gerekmektedir:

- 1. Ses kartı;**
- 2. Hoparlör;**
- 3. Renkli monitör;**
- 4. Yoğun teker (CD) sürücü (önerilen 52X veya üzeri);**
- 5. Microsoft © Windows © 98 veya üzeri işletim sistemi;**
- 6. Microsoft © PowerPoint © yazılım programı; sürüm 2002 veya üstü;**
- 7. Macromedia Flash Player 5.0**
- 8. Çoklu ortam oynatıcı yazılım (örneğin, Windows Media Player);**

Deneme-uygulaması yoğun tekerinin çalıştırılması:

Deneme uygulaması nitelikli bu tekerin çalıştırılacağı bilgisayarda açık bulunan bir çoklu ortam uygulaması bulunmamalıdır. Aşağıdaki bir dizi yalın işlemle bu teker izlenebilir:

- 1. Yoğun tekeri bilgisayara takınız;**
- 2. "Bilgisayarım" klasöründen "CD" simgesini çift-tıklayınız;**
- 3. "birim" klasörünü çift tıklayınız;**
- 4. "index.pps" dosyasına çift tıklayınız.**

Teker açıldıktan sonra, ekrana gelecek açıklamalara göre öğrenme programının akışı denetlenebilir.



KAYNAKÇA

AKSAN, Doğan (2000), *Her Yönüyle Dil*, Ankara, TDK

ALKAN, C. (1979), *Eğitim Ortamları*, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

ANGLIN, Gary J. (1995), *Instructional Technology*, Library Unlimited A Member of Greenwood Publishing Group, Inc.

BANGUOĞLU, Tahsin (1998), *Türkçenin Grameri*, Ankara, TDK

BARNES, D. (1976), *From Communication To Curriculum*. Harmondsworth: Penguin

BENSON, Phil (2001), *Teaching And Researching Autonomy In Lang Learning* Pearson Ed. Malaysia

BENSON, Phil-Peter Voller (1997), *Autonomy And Independence In Language Learning*, Longman

BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*, London, Allen veUnvin 1935

BOEKAERTS, Monique (1996), "Teaching Students Self-regulated Learning: A Major Success in Applied Research," In J.Georgas, M. Manthouli, E.Besevegis ve A.Kokkevi (eds), *Contemporary Psychology In Europe: Theory, Research, And Applications*.Seattle, WA: Hogrefe ve Huber

——— (1999), "Self-Regulated Learning: Where We Are Today," *International Journal Of Educational Research*, 31, p.445-457; ayrıca

<http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VDF-3X70TWJ-1-3&_cdi=5981&_user=816497&_orig=browse&_coverDate=12%2F31%2F1999&_sk=999689993&view=c&wchp=dGLbVzb-zSkWA&md5=ca6de9f94509af8d4e7f452fa598a858&ie=/sdarticle.pdf> 13 Ocak 2005.

——— (2001), "Bringing About Change in the Classroom: Strengths and Weaknesses of the Self-regulated Learning Approach-EARLI Presidential Address," *Learning And Instruction* 12 p.589-604

BORKOWSKI, J.G., L.K.S. Chan, N.Muthukrishna (2000), A Process-oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning.In G.Schraw ve J.Impara (eds) *Issues In The Measurement Of Metacognition*.Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska

BROCKETT, Ralph .G. (1983b), *Self-Directed Learning And The Hard-To-Reach Adult. Lifelong Learning: The Adult Years*

BROCKETT, Ralph G.-Roger Hiemstra (1991), *Self-Direction in Adult Learning*, London ve New York

BROCKETT, Ralph G.-Roger Hiemstra (1991), *Self-Direction In Adult Learning Perspectives On Theory, Research, And Practice*, Amerika ve Kanada, Routledge Yayınevi

BROOKS, N. (1960), *Language and Language Learning Theory and Practice*, Harcourt, Brace ve World, 1964.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş-Cuma Çivi (1999), *Genel Öğretim Metotları: Öğretimde Planlama Uygulama*, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

CANDY, P.C. (1991) *Self-Direction For Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

CANIPE, James Boyd (2001), *The Relationship Between Self-Directed Learning And Learning Styles*, Doktora Tezi, The University of Tennessee, Knoxville

CARR, P.B. (1999), *The Measurement Of Resourcefulness Intentions In The Adult Autonomous Learner*, Doctoral Dissertation, The George Washington University, Dissertation Abstracts International, 60, 3849

CARVER, Ch. S.-M.F. Scheier (2000), "On The Structure of Behavioral Self-regulation," In M.Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (eds), *Handbook Of Self-Regulation* (pp.41-84).San Diego, CA: Academic Press

CHAMBERS, Angela-Graham Davies (2001), *ICT And Language Learning: A European Perspective*, Swets ve Zeitlinger Publishers

CHENE, A. (1983), The Concept of Autonomy in Adult Education: A Philosophical Discussion. *Adult Education Quarterly*, 1, 38-47

CLARK, Colvin Ruth (1989), *Developing Technical Training: A Structured Approach For The Development Of Classroom And Computer-Based Instructional Materials*, Addison-Wessley Publishing Company, Inc

——— (?)*Developing Technical Training: A Structured Approach For The Development Of Classroom And Computer-Based Instructional Materials, Second Edition*, A Publication of the International Society for Performance Improvement

COULSON, John.E. (1962), *Programmed Learning And Computer-Based Instruction*, John Wiley and Sons,Inc.New York ve London

CUNNINGSWORTH, Alan (?), *Choosing Your Coursebook*, Heinemann

DE CECCO, P.J. (1968), *The Psychology Of Learning And Instruction: Educational Psychology*, Prentice-Hall, Ins. U.S.A.

DEMİRCAN, Ömer (1990), *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*, Ekin Yayınları.

DEMİREL, Özcan-S.S.Seferoğlu, E.Yağcı (2004), *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*, Pegem Yayıncılık.

DERRICK, M.Gail (2001), *The Measurement Of An Adult's Intention To Exhibit Persistence In Autonomous Learning*, Doctoral Dissertation, The George Washington University, Dissertation Abstracts International, 62/05, 2533

——— (2003), "Creating Environments Conducive for Lifelong Learning," *New Directions For Adult And Continuing Education*, No 100, © Wiley Periodicals, Inc.

DICKINSON, Leslie (1987), *Self-Instruction In Language Learning*, Cambridge University Press

DIEBOLD, A.R. (1961), "Incipient Bilingualism", *Language*, 37/1, pp. 97-112.

DISICK, Renee S. (1975), *Individualizing Language Instruction*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

DUBIN, Fraida-Elite Olshtain (1986), *Course Design: Developing Programs And Materials For Language Learning*, Cambridge University Press

ELLIS, Gail-Barbara Sinclair (1989), *Learning To Learn English: A Course In Learner Training*, Cambridge University Press

ELLIS, N.C. (1994), *Implicit And Explicit Learning Of Languages*, Academic Press

ERDEN, Münire- Y.Akman (2000), *Gelişim Öğrenme-Öğretme Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayınevi

ERGİN, Muharrem (2001), *Üniversiteler İçin Türk Dili*, Bayrak Yayınları.

ERGİNER, Ergin (2000), *Öğretimi Planlama Uygulama Ve Değerlendirme*, Öğreti Yayınları

ERÖZDEN, Aybars (2000), *Belirli Amaçlı Dil Öğretiminde Gereksinim Çözümlemesi Ve Bir Uygulama: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler Bölümü Öğrencileri İçin Bir İngilizce İzlenesi Hazırlama*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi

FILEP, Robert T. (1963), *Prospectives In Programing*, The Macmillan Company

FISHMAN, J.A. (1968), *Sociolinguistic Perspectives On The Study Of Bilingualism, Linguistics*

——— (1972), *The Sociology Of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach To Language In Society*, :Newbury House

FİDAN, Nurettin (?), *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*, Alkım Yayınları

FLANNERY, D.D. (1993), Book Reviews. *Adult Education Quarterly*, 43(2), 110-112

GAGE N.L. — D.C. Berliner,, *Paedagogische Psychologie*.Band:2,U und S, München-Wien-Baltimore 1979.

GARRISON, D.R. (1997), “Self-directed Learning: Toward A Comprehensive Model,” *Adult Education Quarterly*, 48, Number 1, Fall 18-33

GENCAN, Tahir Nejat (1996), *Dilbilgisi*, Ahmet Sait Basımevi

GOODMAN, Richard (1962), *Programmed Learning And Teaching Machines*, The English Universities Press Limited

HALİS, İsa (2002), *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*, Ankara, Nobel yayınları

HARRISON, Nigel (1999), *How To Design Self-Directed And Distance Learning*, Mc Graw Hill Companies

HAUGEN, E. (1954), “Problems of Bilingual Description,” Georgetown University, M.S.L.L. No.7, 9-19’da. STERN-H.H. (1983a), *Fundamental Concepts Of Language Teaching*, OUP.

——— (1983), “Why Drama Works: A Psycholinguistic Perspective”, Oller-Richards-Amato 1983:207-225.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin (1998), *Öğretim İlke Ve Yöntemleri Eğitim Programları Ve Öğretim*, Beta Yayınları

HIEMSTRA, R. (1975), *The Older Adult And Learning*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 117 371)

——— (1976), *Lifelong Learning*. Lincoln, NE: Professional Educators Publications.

——— (1980), *Policy Recommendations Related To Self-Directed Adult Learners* (CEP1). Syracuse, NY: Syracuse University Printing Service. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 193529)

——— (1982), *Self-Directed Learning: Some Implications For Practice* (CEP2). Syracuse, NY: Syracuse University Printing Service. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 262259).

HOLEC, H. (1981) *Autonomy In Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)

HOULE, C.O. (1961), *The Inquiring Mind*, Madison: University of Wisconsin Pres

——— (1988), *The Inquiring Mind*, (2nd ed.), Norman, OK: Oklahoma Research

HOWES, Virgil M. (1970), *Individualization Of Instruction*, The Macmillan Company Collier-Macmillan Limited, London

JOHNSON, Keith (2003), *Designing Language Teaching Tasks*, Palgrave Macmillan

JOHNSTONE, J.W.-R.RIVERA (1965), *Volunteers for Learning: A study of the educational pursuits of adults*. Chicago: Adline.

KEIRNS, Johanna L. (1999), *Designs For Self-Instruction*, Ally ve Bacon

KEMERTAŞ, İsmet (2003), *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme*, Birsen Yayınevi Ltd.Şti.

KESSLER, C. (1971), *The Acquisition Of Syntax In Bilingual Children*, Georgetown U.P.Wash.D.C., 1971

KIRAN, Zeynel (1996), *Dilbilim Akımları*, Onur Yayınları.

KNOWLES, M.S. (1970), *The Modern Practice Of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*.NY: Association Press.

——— (1975), *Self-Directed Learning: A Guide For Learners And Teachers*.NY: Association Press.

——— (1990), *Yetişkin Öğrenenler Göz Ardı Edilen Bir Kesim*, (Çev. Serap Ayhan), Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, (1996)

KOCAMAN, Ahmet–Necdet Osam (2000), *Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara, Hitit Yayınları.

KÖKSAL, Aydın (2003), *Dil İle Ekin*, Toroslu Kitaplığı.

KULICH, J. (1970), *An Historical Overview of The Adult Self-Learner*.

LAMBERT, W.E. (1977), "The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences", P.A.Hornby, (ed): *Bilingualism: Psychological, Social And Educational Implications*, New York, Academic Press

LITTLE, D. (1990) "Autonomy in Language Learning." In Ian Gathercole (ed.) *Autonomy In Language Learning*, London: CILT, pp. 7-15.

LITTLEWOOD, W.T. (1996) "Autonomy: an autonomy and a framework", *System*, 24 (4): 427- 35.

LONG, H.B. (1990), Psychological Control in Self-directed Learning. *International Journal Of Lifelong Education*, 9(4), 331-338

——— (1998). "Dedication," In H. B: Long and Associates, *Developing Paradigms For Self-Directed Learning* (pp. x-xi) Norman Ok: Public Managers Center, College of Education, University of Oklahoma.

LONG, H.B.-T.Redding (1991), *Self-Directed Learning Dissertation Abstracts*. Norman OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma

GUGLIELMINO, Lucy Madsen —H.B. Long; R. Hiemstra (2004), "Self-direction in Learning in The United States," *International Journal Of Self-Directed Learning, Volume 1-Spring 2004*

LYSAUGHT, Jerome P.-Clarence M.Williams (1963), *A Guide To Programmed Instruction*, John Wiley ve Sons, Inc.

MADSEN, Harold S.-J.Donald Bowen (1978), *Adaptation In Language Teaching*, Newbury House Publishers, Inc.

Mc LAUGHLIN, B. (1978), *Second Language Acquisition In Childhood*, New York, Wiley

McDONOUGH, Jo-Christopher Shaw (1993), *Materials And Methods In ELT*, Blackwell Publishers Ltd.

MERRIAM, S.B.-R.S. Cafferella (1999), *Learning In Adulthood: A Comprehensive Guide* (2nd ed) San Francisco: Jossey-Bass

MONTALVO, Fermin Torrano-Maria Carmen González Torres (2004), "Self-regulated Learning: Current and Future Directions," *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 2(1), 1-34, ISSN:1696-2095

NICHOLLS, S. Howard-Audrey Nicholls (1975), *Creative Teaching: An Approach To The Achievement Of Educational Objectives*, George Allen ve Unvin Ltd.

OESTREISCHER, J.P. (1974), *The Early Teaching Of A Modern Language, Review Of The CCC Of The Council Of Europe*

OSGOOD, C.-T. Sebeok (1954/1965), *Psycholinguistics: A Survey Of Theory And Research Problems*, Bloomington: Indiana U.P.

PAKKAN, Gülsev (1997), *Language Teaching Materials*, Sürat Basım Yayın Reklamcılık Eğitim Araçları Sanayi Ticaret A.Ş.

PENLAND, P. R. (1977), *Self-Planned Learning In America*. Pittsburgh: Book Center, University of Pittsburgh.

——— (1979), *Self-Initiated Learning*. Adult Education Quarterly.

PINTRICH, P.R. (2000b), "The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning," In M. Boekaerts P.R. Pintrich ve M. Zeidner (eds), *Handbook Of Self-Regulation* (pp.451-502), San Diego, CA: Academic Press

PONTON, M.K. (1999), *The Measurement Of An Adult's Intention To Exhibit Personal Initiative In Autonomous Learning*, Doctoral Dissertation, The George Washington University, Dissertation Abstracts International, 60, 3933

PUUSTINEN, Minna-Lea Pulkkinen (2001), "Models of Self-regulated Learning: A Review," *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 45, No.3

ROGERS, Alan (1996), *Teaching Adults*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press

ROGERS, Carl (1969), *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

ROMISZOWSSKI, A.J. (1986), *Developing Auto-Instructional Materials*, Published by Kogan Page Ltd.

SANDHOLTZ, Judith Haymore-C. Ringstaff, D.C. Dwyer (1997), *Teaching With Technology: Creating Student-Centered Classrooms*, Published by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York

SAUSSURE, Ferdinand De (1915) *Genel Dilbilim Dersleri*, (Çeviren. Berke Vardar), Multilingual (1998)

SENEMOĞLU, Nuray (1998), *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara

SMITH, Wendell I.-J. William Moore (1962), *Programmed Learning: Theory And Research*, D. Van Nostrand Company, Inc.

STERN, H.H. (1983), *Fundamental Concepts Of Language Teaching*, OUP

SWAIN, M.K. (1972), *Bilingualism As A First Language*, University of California at Levine Ph.D.dis.

SWAIN, M.K.-J.Cummins (1979) "Bilingualism, Cognitive Functioning and Education", *Language Teaching And Linguistic Abstracts, Review Article*, Vol.12/1 (1979)

ŞAHİN, Tuğba Yanpar-Soner Yıldırım (?), *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*, Anı Yayıncılık

TEELER, Dede-Peta Gray (1999), *How To Use The Internet In ELT*, Longman

TENNANT, M. (1992), The Staged Self-directed Learning Model. *Adult Education Quarterly*, 43(3), 164-166

THORNDİKE, Edward L. (1928), *Adult Learning*, New York: Macmillan

TOFFLER, A. (1971), *Future Shock*, New York: Bantam Books.

——— (1974), *Learning for tomorrow: The Role Of The Future In Education*. New York: Random House.

TOMBLINSON, Brian (1998), *Materials Developments In Language Teaching*, Cambridge University Press

TOUGH, A. (1966), *The Assistance Obtained By Adult Self-Teachers*. Adult Education.

——— (1971), *The Adult's Learnings Projects: A Fresh Approach To Theory And Practice In Adult Learning*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Adult Education.

——— (1979), *The Adult's Learnings Projects: A Fresh Approach To Theory And Practice In Adult Learning*, (2nd ed.) Toronto: Ontario Institute for Studies in Adult Education.

VARDAR, Berke (1998), *Dilbilimin Temel Kavram Ve İlkeleri*, Multilingual Yayınları.

WEINREICH, U. (1953), *Languages In Contact*, Mouton.

WINNE, P.H., A.F. Hadwin, D.B. Stockley, J.C.Nesbit (2000), *Traces Versus Self-Reports Of Study Tactics And Their Relations To Achievement*. Unpublished Report

WOODWARD, Tessa (2001), *Planning Lessons And Courses*, Cambridge University Press

YALIN, H.İbrahim (2004), *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım

YILDIZ, Rauf-Ali Murat Sümbül, Mustafa Koç, İswa Halis (2004), *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*, Atlas Kitabevi

YILMAZ, Hakan-Zeki Sözer (2005), *Yabancı Dilim Türkçe*, Dilmer.

YILMAZ, Vesile (2004), *Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görev Odaklı Bir Yordam Oluşturumu Ve Gereç Hazırlamaya Yönelik Bir Çalışma*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

ZIMMERMAN, B.J. (2000), "Self-efficacy: An Essential Motive to Learn" *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91

ZIMMERMAN, B.J.-D.H.Schunk (1989), *Self-Regulated Learning And Academic Achivement: Theory, Research, And Practice*. New York: Springer

<<http://www-distance.syr.edu/>> 27.01.2005

<<http://home.twenty.rr.com/hiemstra/sdlhuman.html>> 03.01.2005

<<http://home.twenty.rr.com/hiemstra/sdlhuman.html>> 12.02.2005

<<http://www.neyokki.com/biliyormusunuz/renkler.htm#b1>> 30.06.2005

<<http://www.longleaf.net/ggrow/SSDL/Model.html#The Model>> 01.03.2005